



Gertrud Beck
Heike Deckert-Peaceman
Gerold Scholz (Hrsg.)

Zur Frage nach der Perspektive des Kindes



Zur Frage nach der Perspektive des Kindes

Kindheiten. Gesellschaften

herausgegeben von
Rita Braches-Chyrek
Charlotte Röhner
Heinz Sünker

Band 6

Gertrud Beck
Heike Deckert-Peaceman
Gerold Scholz (Hrsg.)

Zur Frage nach der Perspektive des Kindes

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2022

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2022 Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de

ISBN 978-3-8474-2577-9 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1735-4 (PDF)

DOI 10.3224/84742577

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln

Titelbildnachweis: Gesine Kulcke

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

<i>Gertrud Beck</i> Klein und Groß. Textsplitter zu einer fragwürdigen Beziehung	7
<i>Gertrud Beck, Heike Deckert-Peaceman, Gerold Scholz</i> Zur Perspektive des Buches	13
<i>Heike Deckert-Peaceman</i> Die Zukunft der Kinder als gesellschaftliche Verhandlungszone und die Frage nach der Perspektive – Entwurf einer Kindheitsforschung in Anlehnung an die kritische Erziehungswissenschaft	29
<i>Ulrich Wehner</i> Kindliches Umleben, differenzielle Zeitgenossenschaft, generationale Verhältnisse und Ordnungen – Zur (un)möglichen Kombination lebensweltorientierter Kindheitsforschung und Generationeller Kindheitspädagogik	53
<i>Gerold Scholz</i> Anmerkungen zur Methode und Methodologie der Erforschung der Perspektive von Kindern	77
<i>Swaantje Brill, Teresa Erlenkötter, Alexandra Flügel</i> Beobachtungen von Kindern in pädagogischen Handlungsfeldern – Standortgebundenheit und spezifische (Un-)Sichtbarkeiten	103
<i>Heide Kallert</i> Motive und Interessen, die „Perspektive des Kindes“ zu entdecken und zu erforschen	121
<i>Laura K. Otto</i> Forschung zu und mit jungen Menschen mit Flucht_Migrationserfahrung: Ethnographische Spurensuche im Kontext der Kategorie des ,unbegleiteten minderjährigen Flüchtlings‘	135
<i>Klaudia Schultheis</i> Pädagogisches Entanglement – Wie sich Erziehung in materiell- diskursiven Praktiken konstituiert. Eine erziehungstheoretische Verortung der Kindperspektive	157

<i>Kristin Westphal</i> Kindern einen Raum geben. Theater als Verhandlungsort zwischen Generationen	183
<i>Gerd Schäfer</i> Vom Möglichen des Unmöglichen. Erkenntnistheoretische Überlegungen zur Erforschung kindlicher Bildungsprozesse	199
<i>Gesine Kulcke</i> Digitale Eigen-Art(en)	229
<i>Marcus Rauterberg</i> Die Fragen der Kinder und die Kinderfrage	247
<i>Gertrud Beck, Gerold Scholz</i> Blitzlichter. Szenen aus unserer Langzeitstudie	269
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	275
<i>Martha Muchow</i> Psychologische Probleme der frühen Erziehung. Erfurt: Verlag Kurt Stenger 1929. Die Abschrift (2021) ist online verfügbar unter: http://martha-muchow-stiftung.de/martha-muchow/textauschnitt/ mm_psychologische-probleme-der-fru%cc%88henerziehung/	

Gertrud Beck

Klein und Groß Textsplitter zu einer fragwürdigen Beziehung

Vorbemerkung

In der Diskussion um das vorliegende Buch zur Frage der Perspektive von Kindern kam die Idee auf, Zitate als Splitter in den Text einzustreuen: Bei der Suche nach solchen Textsplittern bin ich auf ein Beispiel aus meiner eigenen wissenschaftlichen Laufbahn gestoßen:

In einer quantitativen Studie zur Autorität im Vorschulalter (Grundlage für eine soziologische Promotion) befragte ich 1969 sechsjährige Kinder und deren Eltern in deren häuslicher Umgebung. Hierzu wurden zunächst in einer Grundschule Gruppengespräche mit sechsjährigen Kindern durchgeführt und per Tonbandmitschnitt aufgenommen. Sie sollten helfen entsprechende Fragebögen zu entwickeln. Der Schwerpunkt der Studie lag auf der Durchführung der empirischen Befragung und auf deren statistischer Auswertung, die allerdings kaum andere als die erwarteten Ergebnisse erbrachte. Für spannender als die Befragung selbst halte ich heute die bei den Voruntersuchungen festgehaltenen Kinderäußerungen, die sich in den Anmerkungen der Dissertation nachlesen lassen, z.B. zum Thema: Wenn ich (in der Schule) bestimmen könnte:

„Au ja, dann würde ich viel bestimmen. Erstens nicht mehr lesen.“ „Ich möchte gern das Sitzen der Kinder, ganz brav.“ „Und ich möchte, daß sie ein bißchen leiser sind in der Schule.“ „Weißt Du, was ich jetzt bestimme? Daß ich jetzt mal auf die Toilette gehe, und Du mußt es mir erlauben!“ (Beck, Gertrud (1973): *Autorität im Vorschulalter?* Weinheim und Basel: Beltz, S. 44, Anmerkung 161, S. 131).

Hier reagierten Kinder auf eine Situation, die in der Schule von einer fremden Forscherin arrangiert wurde, die vermutlich als freundlicher und eventuell weniger streng als die bekannten Lehrer eingeschätzt wurde, die aber mit Sicherheit die gesamte Situation des Gruppengesprächs bestimmte. Die Kinder brachten also nicht nur ihre eigenen Vorerfahrungen und Meinungen in die Befragung ein, vielmehr lassen sich die Kinderantworten nur interpretieren, wenn die Situation der Gruppengespräche selbst als Autoritätssituation interpretiert wird. Für mich wiederum stellte sich das Verhältnis zwischen den Kindern als Befragte und mir in der Pretest-Situation völlig anders dar als alles, was ich bis dahin erfahren hatte (Verhältnis zwischen den Kindern und mir als Gruppenleiterin in der freien Jugendarbeit oder zwischen den Schüler*innen und mir als Volksschullehrerin). Dieses Verhältnis zwischen Forscherin und befragten Kindern stand allerdings damals nicht im Zentrum des wissenschaft-

lichen Interesses, und eine andere als die statistisch-empirische Zugangsweise sah ich im Rahmen meiner Dissertation nicht.

Die Suche nach Textsplittern zur Perspektive des Kindes wurde mithin zunehmend von zwei Aspekten bestimmt. Zunächst ging es um die Frage, wie ein Kind reagiert, welcher Sinn in seinen Äußerungen oder Handlungen sichtbar werden könnte, welche Tatsachen und Erwartungen es aus bisherigen Erfahrungen mitbringt und in einer Situation wirksam werden lässt. Immer wichtiger wurde dabei die Frage nach der vorhandenen Umwelt, auf die das Kind in dieser Situation reagiert, vor allem die Beziehung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen und die jeweilige Zuschreibung zwischen Klein und Groß rückte in den Fokus.

Dazu wurden die Textsplitter nach folgenden Gesichtspunkten ausgewählt:

- Ausgewählt wurden Bücher und Zeitschriften aus meiner eigenen Bibliothek, die für mich im Laufe meiner Tätigkeit als Lehrerin und Wissenschaftlerin wichtig waren.
- Gesucht wurde nach Aussagen über die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen als fragwürdige Beziehung, z.B. Aussagen zum Verhältnis von Erzieher und Zögling oder Lehrer und Schüler (in der Zeit, als diese Begriffe im Mittelpunkt der Diskussion standen, wurde meist nur die männliche Sprachform verwandt).
- Gesucht wurde nach Aussagen zur Beziehung zwischen Forscher*innen und Kindern als Gegenstand der Forschung.
- Aus den so gefundenen Aussagen wurden diejenigen ausgewählt, die am besten zeigen, ob und wie sich Erwachsene bzw. Forscher*innen mit ihrer eigenen Funktion und Position sowie der jeweiligen Perspektive der Kinder, ihrer Sichtweise, ihren Gefühlen und dem Sinn ihrer Handlungen auseinandersetzen bzw. auseinandersetzen könnten.

Entstanden ist so eine Sammlung von Gedanken, Ideen, Erfahrungen, Zugängen und Aussagen aus unterschiedlichen Bereichen, z.B. aus Sprachwissenschaft, Jugendforschung, Pädagogik, Entwicklungspsychologie, Pädagogischer Psychologie, Soziologie, Ethnologie, Phänomenologie, Lehrplanentwicklung und Didaktik. Die Textsplitter sind in der Reihenfolge ihrer Veröffentlichung nummeriert und jeweils durch den Namen der Verfasser*innen und durch die Jahreszahl der Veröffentlichung gekennzeichnet. Dadurch ist auch so etwas wie eine Entwicklungsgeschichte entstanden, die nach der Beziehung zwischen Klein und Groß fragt und die für eine erziehungswissenschaftliche Sicht auf das Problem der Perspektive von Kindern und entsprechender Forschungen wichtig erscheint, um die komplexen Diskussionen der Neuen Kindheitsforschung und auch des vorliegenden Bandes verstehen und einordnen zu können. Die Textsplitter finden sich entsprechend jeweils auf einer Einzelseite zwischen den Beiträgen dieses Buches.

Quellenangaben

1.
Humboldt, Wilhelm von (1836): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Zitiert nach: Humboldt, Wilhelm von (1979): Werke in 5 Bänden, Band III, Schriften zur Sprachphilosophie, hrsg. v. Andreas Flitner/Klaus Giel. 5. unveränderte Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 433/434.
2.
Stern, William/Stern, Clara (1909/2001): Tagebucheintragungen 1909 sowie erklärender Text von Behnken/Zinnecker. In: Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (2001): Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlagsbuchhandlung, S. 343-345.
3.
Muchow, Martha (1929): Psychologische Probleme der frühen Erziehung. Erfurt: Verlag Kurt Stenger, S. 44 und 71/72.
4.
Nohl, Hermann (1933): Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik. Zitiert nach: Lingelbach, Karl Christoph (2000): Das Kind im Widerspruch „Pädagogischen Denkens“. In: Jahrbuch der Pädagogik 1999, hrsg. von Karl Christoph Lingelbach/Hasko Zimmer. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 135/136.
5.
Hansen, Wilhelm (1938): Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes. Zitiert nach: Hansen, Wilhelm (1960): Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes. 5. Auflage. München: Kösel, Vorwort S. 8 und S. 18.
6.
Werner, Heinz (1953): Einführung in die Entwicklungspsychologie. Zitiert nach: Werner, Heinz (1959): Einführung in die Entwicklungspsychologie. 4. Auflage. München: Barth, S. 270/271.
7.
Langeveld, Martinus J. (1966): Die Schule als Weg des Kindes. 3. Aufl. Zitiert nach: Lippitz, Wilfried (1987): Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käthe (Hrsg.) (1987): Kind und Welt: phänomenologische Studien zur Pädagogik. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Athenäum, S. 122.
8.
Plowden-Report (1967). Zitiert nach: Plowden-Report – gekürzte Ausgabe in deutscher Sprache. In: Kinder, Schule, Elternhaus, hrsg. von Helmut Belser/Peter-Martin Roder/Helga Thomas (1972). Frankfurt/M.: Diesterweg Verlag, Einleitung S. 10.
9.
„Nuffield Junior Science“ (1967). Zitiert nach: Klewitz, Elard/Mitzkat, Horst (Hrsg.) (1987): Praxis des Naturwissenschaftlichen Unterrichts. Protokolle aus den Klassen 1-6. Stuttgart: Klett, Einleitung S. 7.

10.

Beekman, Ton (1984): Hand in Hand mit Sasha: Über Glühwürmchen, Grandma Millie und andere Raumesgeschichten. Im Anhang: teilnehmende Erfahrung. Zitiert nach: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käthe (Hrsg.) (1987): Kind und Welt: phänomenologische Studien zur Pädagogik. 2. Aufl. Frankfurt/M: Athenäum, S. 11.

11.

Garlichs, Ariane (1989): Kindergedanken über die Natur. Was fängt die Schule damit an? In: Neue Sammlung 1989, Heft 2, S. 257 und 259.

12.

Lambrich, Hans-Jürgen/Scholz, Gerold (1992): „Schau mal...“ Kinder lernen mit Kindern. In: Neue Sammlung 1992, Heft 2, 32, S. 289.

13.

Weiss, Florence (1993): Von der Schwierigkeit über Kinder zu forschen. In: Loos, Marie José van der/Reinhard, Margarete (Hrsg.): Kinder: ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten. München: Trickster, S. 99.

14.

Mey, Günter (2001): Den Kindern eine Stimme geben! Aber können wir sie hören? Zu den methodologischen Ansprüchen der neueren Kindheitsforschung. Review Essay: Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans, R. (Hrsg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung / Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. In: FQS Forum Qualitative Sozialforschung Social Research, 2 (2) Art. 16, 1. Abschnitt der Einleitung. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/937/2051> [Zugriff: 18.05.2021].

1.

In die Bildung und den Gebrauch der Sprache geht nothwendig die ganze Art der subjectiven Wahrnehmung der Gegenstände über. Denn das Wort entsteht ja aus dieser Wahrnehmung, und ist nicht ein Abdruck des Gegenstandes an sich, sondern des von diesem in der Seele erzeugten Bildes. Da aller objectiven Wahrnehmung unvermeidlich Subjectivitaet beigemischt ist, so kann man schon unabhängig von der Sprache jede menschliche Individualität als einen eignen Standpunkt der Weltansicht betrachten. Sie wird aber noch viel mehr dazu durch die Sprache, da das Wort sich, der Seele gegenüber, auch wieder selbst zum Object macht, und eine neue, vom Subject sich absondernde Eigenthümlichkeit hinzubringt, so dass nunmehr in dem Begriffe ein Dreifaches liegt, der Eindruck des Gegenstandes, die Art der Aufnahme desselben im Subject, die Wirkung des Worts, als Sprachlaut. In dieser letzten herrscht in derselben Sprache nothwendig eine durchgehende Analogie, und da nun auch auf die Sprache in derselben Nation eine gleichartige Subjectivitaet einwirkt, so liegt in jeder Sprache eine eigenthümliche Weltansicht.

Wilhelm von Humboldt 1836

(Quellenangabe Seite 9)

Gertrud Beck, Heike Deckert-Peaceman, Gerold Scholz

Zur Perspektive des Buches

Anlass für das Buch ist die Erfahrung der Martha-Muchow-Stiftung mit dem „Studienpreis Kindheitsforschung“. Dieser Preis wurde 2017 ins Leben gerufen und 2018 erfolgreich vergeben. Prämiert werden studentische Arbeiten, die am Ende eines Studiums geschrieben wurden. Vorschlagsberechtigt sind Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen.

In der Folgezeit wurden entweder keine Arbeiten für den Studienpreis eingereicht oder sie setzten Forschung über Kinder mit Forschungen zur Perspektive von Kindern gleich.

Für die Stiftung entstanden daraus drei Fragen:

- Ist das Interesse an der Erforschung der Perspektive von Kindern nicht (mehr) vorhanden?
- Ist das Konzept „Perspektive des Kindes“ theoretisch nicht (mehr) haltbar?
- Worum handelt es sich eigentlich, wenn man von einer „Perspektive des Kindes“ spricht?

Um diese Fragen zu diskutieren, lud die Martha-Muchow-Stiftung im Mai 2019 an der Goethe Universität Frankfurt zu einem Workshop ein. Die Einladung enthielt den folgenden Text:

Der Begriff ‚Perspektive des Kindes‘ meint im Verständnis der Stiftung eine Perspektive der Forschung. Es geht darum zu erforschen, welche Bedeutungen Kinder der Welt geben, in der sie leben. Muchow nannte dies ‚umleben‘. Der Orientierung auf die Forschungsperspektive unterliegen zwei Annahmen. Eine ist, dass eine Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen nicht nur von der Forschung initiiert ist, sondern real vorhanden. Damit ist nicht notwendig eine ontologische Position verbunden. Die Unterscheidung kann als Ergebnis historischer und kultureller Prozesse verstanden werden. Die Orientierung auf den Begriff ‚Forscherperspektive‘ enthält auch die Annahme, dass die Differenz zwischen Kindern und erwachsenen Forschern so groß ist, dass bestenfalls eine Annäherung an kindliche Sichtweisen erreicht werden kann. Ethnographisch lässt sich dieser Aspekt auch als Krise der Repräsentation beschreiben, wonach es nicht möglich ist, eine fremde Kultur aus deren Sicht zu beschreiben. Unterstellt wird also eine eigenständige Kultur der Kinder, die nicht einzelnen individuellen Kindern zuzuschreiben ist, sondern einer unter Peers geteilten Kultur.

Diese eher sozialwissenschaftlich-historische Perspektive lässt sich ergänzen um eine phänomenologisch-leibliche Perspektive. Kinder sind nun

einmal kleiner als Erwachsene, sind vulnerabler, kennen bestimmte zivilisatorische Anforderungen – Zeitmanagement als Beispiel – noch nicht.

Der Begriff ‚Perspektive des Kindes‘ unterstellt weiter eine Generationenabfolge. Wenn die gegenwärtige Diskussion die relationale Unterscheidung zwischen Kindheits- und Erwachsenenbegriff betont und von Kindern als ‚differenzielle Zeitgenossen‘ spricht, stellt sich die Frage, ob die oben angedeuteten Annahmen sich halten lassen. Genauer wäre zu fragen, worin die Zeitgenossenschaft besteht und worin die Differenz.

Ebenso lässt sich aber auch fragen, warum, dem Augenschein nach, der emphatische Begriff ‚Perspektive des Kindes‘ eher aus der Forschungslandschaft verschwunden ist.

Zu einem Referat eingeladen waren: Prof. Dr. Maike Baader, Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig und Prof. Dr. Heinz Hengst, der kurzfristig absagen musste.

Einige **zentrale Ergebnisse** der Vorträge und der jeweils anschließenden Diskussion sind die Folgenden:

- Das Konzept „Perspektive des Kindes“ ist historisch entstanden und ist auf die historischen Umstände seiner Entstehung hin zu beleuchten.
- Das Konzept „Perspektive des Kindes“ ist theoretisch nicht fundiert. Man kann am ehesten von einer Metaphorik sprechen.
- „Perspektive“ ist mithin nicht etwas, was ein Kind „hat“ oder „einnimmt“, ist keine Eigenschaft, kein Merkmal von Kindern, sondern ein Ansatz zum Verständnis von Kindheit, der einen Begriff vom Kind erst ermöglicht. Auf eine Perspektive des Kindes zu rekurrieren, ist der normative Kern eines Blicks Erwachsener auf Kinder und zugleich eine gegenstandstheoretische Prämisse. In diesem Sinne ist die „Perspektive des Kindes“ ein kindheitstheoretisches Konzept (Honig).
- Wie der Begriff „Forschungsperspektive“ deutlich macht, ist die Perspektive der Kinder eine Perspektive von Erwachsenen und zwar auch von denen, die Kinder mit dem Anspruch erforschen, ihre Sicht zu erkennen und zu stärken.
- Die Formulierung „Perspektive *des* Kindes“ ist unzutreffend. Es geht nicht um Wissen und Denkmuster einzelner individueller Kinder, sondern um Kindheit und die Unterstellung, dass in der Erforschung einzelner Kinder sich Kindheit phänomenologisch beschreiben und theoretisch bestimmen lässt.
- Die Erforschung der „Perspektive *des* Kindes“ müsste klären, wie die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen entstanden ist bzw. institutionalisiert wird, statt die Unterscheidung selbst vorauszusetzen.

Man kann, was oben als „zentrale Ergebnisse“ benannt wird, auch als „zentrale Fragen“ bestimmen.

Es gab und gibt für die Martha Muchow Stiftung ein praktisches und ein theoretisches Interesse, Antworten auf diese Fragen zu suchen. Das praktische Interesse besteht darin, Kriterien formulieren zu können für die Frage, ob die Anträge, die bei der Stiftung gestellt werden, den Kriterien der Satzung entsprechen. Unser theoretisches Interesse liegt darin, das Konzept „Perspektive des Kindes“ zu analysieren, zu reflektieren und zu versuchen, Ansätze einer begrifflichen Fundierung zu formulieren.

Aus diesem Interesse heraus ist das vorliegende Buch entstanden¹. In der weiteren Beschäftigung mit dem Konzept „Perspektive des Kindes“ entwickelten sich auch neue Fragen und Diskussionslinien. Insofern handelt es sich nicht um einen Tagungsband, sondern einen durch die Tagung inspirierten Diskursraum, der hiermit schriftlich festgehalten wird.

Zu den Beiträgen in diesem Buch

Das Buch versammelt Beiträge aus unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Zugängen und ist in diesem Sinne als eine Bricolage zu sehen, die aber um einen gemeinsamen Fragehorizont organisiert ist. Insofern kann man hier nicht von einer beliebigen Auswahl sprechen, sondern von einem auf diesen Fragehorizont konzentrierten Ensemble sichtbar heterogener, manchmal widerstreitender Positionen.

Die Tatsache, dass nach einer mindestens 30-jährigen Geschichte der Veröffentlichungen zur Frage der Perspektive des Kindes ein wesentliches Ergebnis lautet, dass man eher von einer Metaphorik sprechen könne als von einem Begriff, rechtfertigt u.E. diese Vorgehensweise nicht nur, sie macht sie auch notwendig. Notwendig deshalb, weil für die Aufarbeitung dieser These der Weg zurück plausibel erscheint, der nun nicht mehr von Beginn wiederum den bekannten Wegen folgt, sondern nach jenen Wegen sucht, die am Beginn vielleicht übersehen wurden. Dabei folgt das Buch drei Orientierungen.

Die eine Orientierung besteht in dem Versuch, bisher in der Diskussion um die Perspektive des Kindes nicht sehr deutlich artikulierte Perspektiven abzubilden.

Die zweite Orientierung ergibt sich aus der Diskussion in der Runde der Herausgeber. Sie profiliert den Versuch einer erziehungswissenschaftlichen Sicht auf die Diskussion um die Perspektive des Kindes.

1 Die Herausgeber*innen danken Gesine Kulleke für die im Buch abgedruckten Kinderfotos, den Eltern der Kinder für die Genehmigung, diese Bilder abdrucken zu dürfen, und Erni SchAAF-Petz, der Leiterin der Städtischen Kindertagesstätte Neuerburg in Wittlich, das Fotografieren zu ermöglichen. Ebenfalls danken wir Monika Hordes und Elena Schmid für ihre engagierte und professionelle Mitarbeit bei der inhaltlichen und formalen Gestaltung des Buches.

Eine dritte Orientierung ergibt sich aus dem Interesse an der Veröffentlichung widerstreitender Positionen, experimenteller Herangehensweisen und Irritationen.

Zusammengenommen ist mit allen drei Orientierungen die Hoffnung verbunden, dass die Diskussion um die Möglichkeit der Erforschung der Sinnrekonstruktionen kindlichen Handelns nicht verschwindet, sondern – vielleicht mit anderen Argumenten – weitergeführt wird. Wir halten diese Diskussion für erziehungswissenschaftlich und gesellschaftspolitisch sinnvoll und notwendig, weil ganz allgemein der Verzicht auf die Erforschung der Sicht von Betroffenen auf die Welt, in der sie leben, nur noch Fragen ihrer effektiven Steuerung ermöglichen würde.

Das Buch gliedert sich in Einzelbeiträge, die nicht in Unterkapitel zusammengefasst, sondern von „Textsplittern“ getrennt werden. Damit verbunden ist der Impuls des Innehaltens und Umherschweifens, um Gedanken neu sortieren zu können. Allen Beiträgen gemeinsam ist das Ringen um ein angemessenes Verständnis von Kindern und Kindheit bei Anerkennung der Nicht-Verstehbarkeit. Dabei wird sichtbar, dass sich Kinder nicht einfach beobachten und erforschen lassen, ohne dass Erwachsene sich dazu in Beziehung setzen. Zum einen ist es auch immer die biographische Erfahrung, selbst Kind gewesen zu sein, die eine Rolle spielt. Zum anderen kann man sich dem erzieherischen Verhältnis, innerhalb dessen man agiert und sich positioniert, auch im Erkenntnisprozess nicht vollständig entziehen. Dazu gehört die Verantwortung für die unmittelbare soziale Situation, aber auch für die Zukunft der auf Fürsorge Angewiesenen. Insofern kann man die pädagogische Differenz nicht ohne eine pädagogische Ethik denken.

Wir sehen in allen Beiträgen Inspirationen für eine Perspektive, die wir als Herausgeber als erziehungswissenschaftlich bezeichnen wollen, ohne dass damit alle Beiträge als primär erziehungswissenschaftlich verortet werden können. Wir verzichten auf eine Vorstellung und Kommentierung der einzelnen Texte zugunsten eines eigenständigen Entwurfes einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung von Seiten der Herausgeber, der wiederum nicht als Fundament für die folgenden Einzelbeiträge misszuverstehen ist, sondern als Zugang zu einem heterogenen Diskursraum.

Versuch einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive

1999 verweist Michael-Sebastian Honig in dem Sammelband „Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung“ (Honig/Lange/Leu 1999) auf die Rolle und Bedeutung Martha Muchows. Ihre Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ wird von Honig zu „den wichtigsten Referenzwerken des neuen Forschungsfeldes“ (Honig 1999: 37) ge-

zählt: „Sie eint das Ziel, die Welt ‚mit den Augen der Kinder‘ wahrzunehmen und diese ‚Perspektive des Kindes‘ zu repräsentieren“ (ebd.).

Mit dieser Einordnung und dem Sammelband insgesamt, der neben einem weiteren aus einer Tagung hervorgegangenen ist, beginnt eine Erzählung, die einige Jahre später so zusammengefasst werden wird²:

„Die Neue Kindheitsforschung sucht die Annäherung an die Perspektive der Kinder, sie versucht, die Welt von Kindern und ihre Weltsicht unter den verschiedenen Gesichtspunkten zu erfassen. Sie betont die Gegenwärtigkeit und Eigenständigkeit von Kindheit. Sie fordert, Kinder nicht als sich entwickelnde und zukünftige Erwachsene anzusehen, sondern fragt nach der Eigenlogik und Andersartigkeit kindlicher Erfahrungen und Welten im Hier und Jetzt. Zahlreiche Vertreter der Kindheitsforschung distanzieren sich explizit von pädagogischen und sozialisationstheoretischen Zugängen mit der Begründung, hier würden Kinder nur als unfertige Menschen, die durch Entwicklung oder Sozialisation erst zu vollwertigen Mitgliedern der Gesellschaft gemacht werden sollen, angesehen“ (Prengel/Breidenstein 2005: 8).

Im gleichen Band bemerkt Helga Kelle, dass der Anspruch, aus der Perspektive von Kindern zu forschen, von Honig bereits 1999 „selbstkritisch reflektiert“ wurde (Kelle 2005: 146).

In seinem Beitrag von 1999 nimmt Honig tatsächlich eine Art Beobachterperspektive ein, indem er den Diskurs in einen historischen Zusammenhang stellt. Er betont zunächst, dass mit der Entdeckung der kindlichen Eigenwelt eine grundlegende Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen konstruiert wird, die die kindliche Welt als die Welt von Fremden erscheinen lässt (Honig 1999: 37). Er sieht darin „Hinweise auf einen fast schwärmerischen Kinderkult“ und eine Mystifikation (des Kindes):

„Ausgerechnet mit dieser Mystifikation findet die reformpädagogische Kindheitskonzeption wieder Anschluß an Rousseau und seinen epistemologischen Begriff der kindlichen Natur. Was sie verbindet, ist eine Spezifität des modernen Kindheitsmodells, die Konrad Wünsche charakterisiert: ‚Entdeckt wurde das Kind, destruiert wurde die Nachkommenschaft?‘ (1985, S. 433). Es ist ein Kind ohne Verwandtschaft und ohne Geschlecht, ganz auf Authentizität und Selbst-Verwirklichung als Realisierung seines Gattungswesens gerichtet“ (ebd.).

Der vorliegende Band folgt Michael-Sebastian Honig darin, die Frage nach der Perspektive des Kindes in einen erziehungswissenschaftlichen Kontext zu stellen, den hierzu geführten Diskurs historisch einzuordnen und mit einer Interpretation der zeitgenössischen Gegenwart zu verbinden, in der der Diskurs geführt wird.

2 Im Vorwort verweisen die Herausgeber genauer auf die Vorgeschichte. Initiator war 1997 die Arbeitsgruppe „Soziologie der Kindheit“ in der „Deutschen Gesellschaft für Soziologie“. Betont wird auch, dass die deutsche Entwicklung eingebettet war in eine internationale Entwicklung (Honig/Lange/Leu 1999: 5).

Wir knüpfen an Honigs Versuch an, Diskurse, die sich außerhalb des pädagogischen Diskurses auf Kinder beziehen, in Bezug auf ihre erziehungswissenschaftliche Bedeutung zu betrachten.

Dies ist kein leichtes Unterfangen. Denn es ist kein Zufall, dass es zwar in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie eine Sektion „Soziologie der Kindheit“ gibt, aber nichts Entsprechendes in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Der Band hebt Aspekte hervor, die in der vor allem soziologisch orientierten Kindheitsforschung eher unterbelichtet geblieben sind, hier vor allem die leibliche Situation. Aufgezeigt werden soll vor allem, dass eine erziehungswissenschaftliche Perspektive einzunehmen bedeutet, nicht nur andere Antworten zu geben als etwa die „Neue Kindheitsforschung“, sondern auch andere Fragen zu stellen.

Der Band profitiert von den Diskussionen der vergangenen Jahre. Der Eindeutigkeit, mit der Prengel und Breidenstein noch 2005 das Programm der Neuen Kindheitsforschung beschrieben haben, sind Skepsis und Reflexivität gewichen. Ebenso beobachtbar ist das Bestreben, Dichotomien durch Differenzierungen zu ersetzen. Ein Beispiel dafür ist der Versuch, Kindheitsforschung und Anthropologie aufeinander zu beziehen:

„Die anthropologische Bedingung der Entwicklungstatsache und der leiblichen Verwiesenheit von Kindern auf nicht-reziproke Sorgebeziehungen ist einerseits anzuerkennen; sowohl eine sozialwissenschaftlich-dekonstruktive als auch eine historisch-anthropologische Perspektive verlangen es andererseits, sie nicht ‚positiv‘ biologisch-anthropologisch bestimmen zu wollen“ (Kelle 2018: 48).

Kelles methodologische Fassung der Anthropologie kann auch für eine erziehungswissenschaftliche Perspektive gelten:

„Anthropologische Bestimmungen sind selbst Gegenstand sozialer, kultureller und diskursiver Aushandlungen, und die Rede von anthropologischen Kategorien ist nicht anders als sozial und kulturell gebunden möglich“ (Kelle 2019: 18).

Zur Erläuterung der erziehungswissenschaftlichen Perspektive greifen wir neben dem bereits erwähnten Text von Michael-Sebastian Honig auf einen Aufsatz von Jürgen Zinnecker zurück, da beide Texte am Beginn der sich entwickelnden Neuen Kindheitsforschung als Entwürfe für eine Zukunft der Kindheitsforschung formuliert wurden: Während Zinnecker Anforderungen entlang von „Schlußfolgerungen für eine künftige Kindheitsforschung“ entwickelte (Zinnecker 1996: 49), benannte Honig sein Programm: „Das erziehungswissenschaftliche Defizit der Kindheitsforschung“ (Honig 1999: 49).

Wir greifen auf diese mehr als zwanzig Jahre alten Texte zurück, weil sich in beiden für etwas ausgesprochen wird, was erst seit Kurzem möglich zu sein scheint: die Berücksichtigung der Neuen Kindheitsforschung in der Erziehungswissenschaft und umgekehrt. Bis dato haben sich aus unserer Sicht die Neue Kindheitsforschung und die Erziehungswissenschaft – auch wenn es ein-

zelle interdisziplinäre Studien und Beiträge gibt – eher nebeneinander entwickelt.

Wir knüpfen also neu an und gehen in die Vergangenheit zurück, um zu sehen, was dort existierte, mit der Frage, was daraus hätte werden können.

So attestierte Jürgen Zinnecker 1996 der „ethnographischen Kindheitsforschung“ eine „antipädagogische Perspektive“ (Zinnecker 1996: 47). Er warf damit zu Recht oder zu Unrecht der an einem politischen Kindheitsbegriff orientierten ethnographischen Kindheitsforschung vor, die Funktion der Soziologie als kritische Instanz gegenüber der Schule aufgegeben zu haben.

Es geht hier nicht darum, alte Gefechte neu zu beurteilen. Es geht aber um zwei Grundgedanken. Der erste zeigt sich am Ende seines Textes: Zinnecker erwägt hier unter der Überschrift „Kindheit mit oder ohne Sozialisation? Schlußfolgerungen für eine künftige Kindheitsforschung“ den möglichen Ertrag einer eigenständigen Soziologie der Kindheit und erkennt, dass sie etwas Befreiendes habe (Zinnecker 1996: 50); er betont die Notwendigkeit einer „Neugewichtung der Subjekte und der Subjektivität im Sozialisationsprozeß“ (a.a.O.: 51). Er warnt aber auch vor einer Verselbstständigung dieser Perspektive:

„Am problematischsten erscheint mir das Herausbrechen der Pädagogik aus dem Bündnis. Eine Kindheitsforschung hat es an prominenter Stelle mit Bildungsinstitutionen und mit pädagogischen Professionen zu tun“ (a.a.O.: 50).

Der zweite Grundgedanke bezieht sich auf das Bündnis, das Zinnecker hier erwähnt. Gemeint ist die Trias Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaft. Alle drei und weitere mögliche³ sieht Zinnecker in einem interdisziplinären Bündnis und zwar u.a. als Ergebnis sozialwissenschaftlicher Kritik an einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Nun konstatiert Zinnecker – ohne weiter auf die Psychologie einzugehen – das Scheitern des Anspruchs der „kritisch-emanzipatorischen und marxistischen Pädagogik“ (a.a.O.: 43): „Die Mehrheit der Hochschuldisziplinen kehrte verstärkt zu ihrer geisteswissenschaftlichen Grundorientierung mit deren Verankerung in Philosophie, Philologie und Geistesgeschichte zurück“ (ebd.).

Aus heutiger Sicht ist diese These nur zum Teil haltbar. Wahrscheinlich lässt sich eher von einer Durchsetzung betriebswirtschaftlicher Logiken sprechen. Es geht aber nicht um die Frage, ob Zinneckers Behauptung zutreffend war oder nicht. Wir übernehmen aus seinem Beitrag den Grundgedanken, dass wissenschaftliche Veröffentlichungen oft den Eindruck einer innerwissenschaftlichen Geschichte des Fortschritts machen (a.a.O.: 34). Es ist aber eher davon auszugehen,

3 Angeführt werden Ethnologie, Gesundheitswissenschaft, Medien- und Literaturwissenschaft, Sozial- und Kulturgeschichte.

„dass die so unterstellte Autonomie der Wissenschaft nicht gegeben ist, vielmehr politisch-gesellschaftliche Bewegungen und die Geschichte von Gruppenmentalitäten sich in den Konjunkturen von Wissenschaftsparadigmen niederschlagen“ (a.a.O.: 37).

Zinnecker plädiert für eine historische Perspektive, die das Betreiben von Wissenschaft als soziale Handlung interpretiert, die wiederum eingebettet ist in gesellschaftliche und politische Prozesse. Für den Band bedeutet dies, dass die Beiträge im guten Falle eine Position zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt, in einem bestimmten gesellschaftlich-politischen Umfeld deutlich machen können.

Der Zerfall der als interdisziplinär gedachten Verbindung von Psychologie, Pädagogik und Soziologie ist heute wohl deutlicher als 1995. Scheinbare Verbindungslinien gibt es eher dort, wo Kämpfe ausgefochten werden, darüber, wer für welche Fragen und welche Gegenstände zuständig ist. Aus dieser Sicht scheint uns eine Voraussetzung für Kooperation darin zu bestehen, das eigenständige Profil – hier das der Erziehungswissenschaft – deutlich zu machen.

Damit lässt sich wiederum an Michael-Sebastian Honig anknüpfen. Am Schluss seines bereits zitierten Aufsatzes setzt er sich mit dem erziehungswissenschaftlichen Defizit der Kindheitsforschung auseinander:

„Kindheitsforschung macht die Kritik der pädagogischen Differenz zum Erkenntnisprinzip der Analyse generationeller Verhältnisse. Nur so kann sie den Blick auf die Optionalität des Kindseins, kindlicher Lebensformen öffnen. [...] Anders gesagt: Nur über eine Kritik der pädagogischen Differenz läßt sich eine Schlüsselfrage der Kindheitsforschung begründen, nämlich ob sie das Konstrukt der stellvertretenden Inklusion generationeller Verhältnisse noch zutreffend beschreiben kann. Diese Frage ist allerdings nicht zu beantworten ohne eine Theorie der Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen (vgl. Nemitz 1996, im Kontext einer pädagogischen Ethik Fuhr 1998)“ (Honig 1999: 50).

Die „pädagogische Differenz“ beschreibt in unseren Worten eine Wahrnehmungs- und Interpretationskategorie, mit der zwischen Kindern und Erwachsenen im Alltag und in der Theorie unterschieden wird. Honig plädiert dafür, die Entstehung und die Bedeutung dieser Kategorie zu analysieren. Dabei ergibt sich diese Unterscheidung

„nicht aus der Realität, auf die sie verweist, sondern aus der Verweisungsfunktion selbst. Es ist also nicht die Unterscheidung zwischen Erwachsenen und Kindern, die dekonstruiert werden muß, sondern die vordergründige Evidenz der empirischen Unterschiede, die Attribute des ‚Kindseins‘ und ‚Erwachsenseins‘. Kinder nicht als ‚Werdende‘, sondern als ‚Seiende‘ zu beschreiben, ist daher ein unvollständiges Programm“ (ebd.).

Zur Normativität der Erziehung

Honigs weiterer, allerdings knapper Hinweis auf eine pädagogische Ethik ist ein Verweis auf eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. Das Generati-

onenverhältnis kann – aus erziehungswissenschaftlicher Sicht – nicht anders als ein normatives Verhältnis gedacht werden. Damit ist nicht die Diskussion über Erziehungsziele etc. gemeint. Vielmehr: Wann immer zwischen Kind und Erwachsenem unterschieden wird, werden normative Fragen in der Wahrnehmung und in der Interpretation mitschwingen, die wiederum einer Reflexion der darin enthaltenen Normen zu unterziehen sind. Anders formuliert: Die Erziehungswissenschaft kann nicht zwischen Kindern als werdende und als Seiende unterscheiden. Sie sind immer beides gleichzeitig.

Dieter Lenzen stellt die Frage „Was ist ein Kind?“ und gibt darauf folgende Antwort:

„Dies ist eine typische Erwachsenenfrage. Ein Kind, das in vollem Bewußtsein darüber, was es sagt, von sich behauptet, es sei ein Kind, ist nämlich keines mehr“ (Lenzen 1994: 342).

Mit anderen Worten: Wenn über Kinder geredet wird, reden Erwachsene. Lenzen geht auch auf die Frage ein, worüber Erwachsene reden, wenn sie über Kinder reden:

„Wir Erwachsenen reden als Erwachsene vom Kind, vom Kind, das wir als Gegenüber haben, und vom Kind, das wir einmal selbst gewesen sind. Deswegen sprechen wir gleichzeitig über uns, über die uns umgebende Welt und über das Kind“ (ebd.).

Lenzens Aussage ist notwendig zu ergänzen. Denn er verbleibt in der Gegenwart. Wenn Erwachsene über Kinder sprechen, dann reden sie auch über ihre Wünsche, ihre Ängste und ihre Projektionen. Sie sprechen über Zukunft; die Zukunft, in der das Kind leben wird, aber auch ihre eigene Zukunft. In diesem Sinne ist das Kind ein Medium oder ein „Mittler“:

„Als Mittler zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft; aber auch als Mittler zwischen Natur und Kultur und zwischen Diesseits und Jenseits. Die Offenheit seiner Herkunft, seiner Ankunft und seiner Zukunft scheint das Kind dazu zu prädestinieren, die Aufgabe des Boten zwischen jener, dem Erwachsenen verfügbaren, und jener von ihm projizierten Welt zu übernehmen“ (Scholz 1994: 10).

Das pädagogische Reden über Kinder füllt damit eine Leerstelle, die eine anthropologische Perspektive nicht füllen kann. Leonhard Froese und Dietmar Kamper analysierten bereits 1971 die vorhandenen Ansätze der pädagogischen Anthropologie und kamen zu dem Ergebnis,

„daß ein theoretisch ungelöstes Problem zum eigentlichen Thema der pädagogischen Anthropologie geworden ist. Dieses Problem, dem man zunächst noch mit herkömmlichen wissenschaftlichen Methoden beizukommen suchte, ist ebenso sachlich wie methodisch relevant: es ist die Struktur des Unterschieds zwischen dem ‚Naturwesen‘ und dem ‚Geistwesen‘ Mensch, zwischen der ‚empirischen‘ und der ‚philosophischen‘ Anthropologie“ (Froese/Kamper 1971: 142).

Man kann die moderne historische Anthropologie mit ihrem Verweis auf die doppelte Historizität⁴, in der sie steht, auch lesen als Verzicht auf die Klärung der Frage, die Froese und Kamper als nicht lösbar bezeichnet haben. Damit ist allerdings die Frage nicht verschwunden und es bleibt eine Leerstelle:

Mit dem Kind stellt sich die Frage nach der Entstehung des Menschen als einem Lebewesen, das aus der Natur hervorgegangen ist. Die Kindheitskonstruktionen sind Versuche einer Erklärung der Herkunft des Menschen, und das meint allgemein die Erschließung des Sinns der Geschichte.

„Man kann das Kind als bloße Natur ausgeben. Man kann auch zwischen Natur und Kultur eine notwendige Entwicklung annehmen; sich also die Kultur als notwendige Folge der Evolution der Natur vorstellen. Man kann schließlich zwischen Natur und Kultur einen Bruch annehmen. All dies sind Versuche, dem was ist und was werden soll, einen Sinn zu verleihen. Es handelt sich hierbei um Mythen“ (Scholz 2001: 23f.).⁵

Damit ist ein dritter Zeithorizont aufgemacht, neben Gegenwart und Zukunft. Mythen stellen einen Zusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft her. Die Gestaltung dieses Zusammenhangs ergibt sich dabei aus der Interessenlage der jeweiligen Gegenwart. So gesehen haben Mythen die Aufgabe, dem je gegenwärtigen Leben Sinn zu verleihen.

Assmann sieht den Mythos als „kulturelle Konstruktion mit erheblichen Wirkungen für die Gegenwart und Zukunft“ (2006: 41). Sie schreibt:

„im kollektiven Gedächtnis werden mentale Bilder zu Ikonen und Erzählungen zu Mythen, deren wichtigste Eigenschaft ihre Überzeugungskraft und affektive Wirkmacht ist. Solche Mythen lösen die historische Erfahrung von den konkreten Bedingungen ihres Entstehens weitgehend ab und formen sie zu zeitenthobenen Geschichten um, die von Generation zu Generation weitergegeben werden. Wie lange sie weitergegeben werden, hängt davon ab, ob sie gebraucht werden, d.h., ob sie dem gewünschten Selbstbild der Gruppe und ihren Zielen entsprechen oder nicht“ (Assmann 2006: 40).

Daraus folgt, dass die Kindheitsforschung die Mythen stärker in den Blick nehmen sollte, die das Verhältnis von Kindheit und Erwachsenenheit als für unsere Kultur zentrale Erzählung vermitteln. Diese Erzählung hat notwendigerweise mehrere Referenzpunkte und kann nur als dialektisch beschrieben werden.

Eine zentrale Referenz findet sich bei Martinus Langeveld:

-
- 4 Doppelte Historizität meint die Geschichtlichkeit der Forscher und die Geschichtlichkeit der untersuchten Phänomene (Wulf 2002). Wulf schreibt: „Die pädagogische Anthropologie dieser Zeit dachte prinzipiell systematisch, um Erziehung und Bildung auf ein Fundament von Gewissheit, Stabilität, Eindeutigkeit und Universalität gründen zu können. In diesem Sinne unterschlug sie die Historizität der Menschenbilder und den Pluralismus der Denkansätze im Verhältnis von Mensch und Erziehung“ (Wulf 2002: 16). Und Wulf konstatiert zutreffend: „Zudem verstand sie [die pädagogische Anthropologie – G.Sch.] unter Geschichte vor allem Geistes- und Ideengeschichte, weniger jedoch Sozial- und Mentalitätsgeschichte“ (a.a.O.: 17).
 - 5 Die Mythen, führt Hans Blumenberg aus, berichten nicht von einem Ereignis, sondern von den bisherigen Verarbeitungsversuchen des Ereignisses (Blumenberg 1971: 23).

„Die Voraussetzung des Kindes der Welt gegenüber, daß sie sinnvoll sei, geht zurück auf die Grundtatsache des Menschseins: daß der Mensch der Welt einen Sinn zu geben hat“ (Langeveld 1968: 142).

Und einige Seiten weiter heißt es:

„Der Mensch hat eine Welt und ist mitsamt dieser Welt seine eigene Aufgabe; seine Aufgabe ist eine Deutungs-, eine Sinngebungsarbeit“ (a.a.O.: 147).

Deshalb, so fassen Froese und Kamper die Position Langevelds knapp zusammen, kann es keine „wertfreie Beschreibung von Erziehungsphänomenen geben [...] und zwar insofern nicht, als auch die Erkenntnis der Situation die Situation beeinflusst“ (Froese/Kamper 1971: 128).

Langeveld gehört in eine Geschichte der Kindheitsforschung, weil er das Verhältnis von Kindheit und Erwachsenenheit zur zentralen Frage einer pädagogischen Anthropologie macht:

„Es ist nötig, diese Tatsache festzustellen, denn ein klarer Abschluß der Anthropologie des Kindes setzt eine klare Phänomenologie und Morphologie nicht ‚des‘ Menschen, sondern der Erwachsenenheit voraus“ (Langeveld 1965: 21).

Froese und Kamper kritisieren Langeveld, bei dem das Kind zwar als differenzierte Einheit vorkommt, aber

„seine nähere Bestimmung ‚als Kind‘, als ‚Jugendlicher‘, als ‚Erwachsener‘ bleibt undialektisch. Die Kategorien der Unmündigkeit und der Mündigkeit werden selbst noch von ‚außen‘ aus einer bestimmten Weltanschauung des Forschers oder aus der ethischen Basis einer Kultur hereingeholt, ohne in ihrer Fragwürdigkeit und Problematik reflektiert zu sein“ (Froese/Kamper 1971: 143).

Aus Honigs Perspektive könnte man sagen, dass Langeveld versucht, Kindsein und Erwachsensein in der Realität zu suchen statt in ihrem Verweisungscharakter. Aus der Sicht von Froese und Kamper versucht Langevelds Anthropologie, ohne Bezug auf soziale und gesellschaftliche Zusammenhänge auszukommen. Sie bleibt teleologisch und theologisch (Scholz 1994: 63f.).

Nicht so Siegfried Bernfeld.

Bernfelds These, „Die Erziehung ist danach die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (Bernfeld 1976, 1925: 51), enthält eine zeitliche Dimension. Diese betrifft zunächst die Kinder. Als eine Voraussetzung für Erziehung benennt Bernfeld die ontogenetische Entwicklung als Naturtatsache (a.a.O.: 49): „Kämen die Kinder als körperlich, geistig und sozial reife Individuen zur Welt, so gäbe es keine Erziehung“ (ebd.). Die zweite Voraussetzung für Erziehung sieht Bernfeld in der sozialen Tatsache: „Eine Kindheit, einsam verlaufend, erzwingt keine Erziehung“ (ebd.). Es benötigt immer beides: „Erziehung gibt es nur dort, aber überall dort, wo Kindheit in Gesellschaft abläuft. Ihre Voraussetzungen sind diese zwei: die biologische und die soziale Tatsache“ (a.a.O.: 50).

In einer weiteren Präzisierung macht Bernfeld deutlich, dass auch das soziale eine zeitliche Dimension enthält, weil sich Kulturen und Gesellschaften verändern und damit auch ihr Umgang mit ihren Kindern. Dies kumuliert in der These: „Von der Pädagogik und ihren Wertungen befreit, haben wir gar keine andere Möglichkeit, als alle spezifisch Kindern geltenden Maßnahmen der Gesellschaft Erziehung zu nennen“ (a.a.O.: 52).

Wenn man es als Aufgabe der Erziehungswissenschaft betrachtet, alle spezifisch Kindern geltenden Maßnahmen einer Gesellschaft zu beobachten und theoretisch zu beschreiben, dann sind auch die Veränderungen der Auffassungen über Kinder und Kindheit Gegenstand der Erziehungswissenschaft.

Diese an der Historie und deren Veränderungen orientierte Erziehungswissenschaft ist interessiert an der Analyse des Redens über Kinder und damit auch an den Fragen, wie und warum sich das Reden über Kinder verändert.

Nun ist dieses Reden über Kinder und die Analyse des Diskurses über Kinder nicht interesselos. Dies begründet sich aus der Naturtatsache der ontogenetischen Entwicklung. Der Begriff „Entwicklung“ markiert hier allerdings ein nicht zutreffendes Bild. Es geht vielmehr um Entwürfe einer Zukunft sowohl für Kinder wie die die Gesellschaft repräsentierenden Erwachsenen. Der Entwicklungsbegriff macht keinen Sinn, wenn die Gesellschaft als konstant und nur die Kinder als veränderbar begriffen würden. Folgt man Bernfeld, so geht es notwendig um zwei Veränderungen: die der Kinder und die der Gesellschaft. Erziehung bedeutet eben – anders als die Soziologie Sozialisation definiert – nicht Integration in bestehende Strukturen, sondern ein Umgang mit Kindern in deren Gegenwart und zwar in der Weise, dass dieser Umgang auch gleichzeitig auf die Zukunft sowohl der Kinder wie der Gesellschaft bezogen ist.

Nun sind Handlungen, die sich auf eine Zukunft beziehen, spekulativ, weil die Zukunft keine Verlängerung der Gegenwart ist, sondern notwendig ungewiss. Dies bedeutet u.a., dass sich die Handlungen nicht allein auf Erfahrungen oder Fakten begründen lassen. Sie bedürfen über den Verweis auf objektivierbare Tatsachen hinaus einer Legitimation, die sich, in welcher Weise auch immer, auf Normen berufen muss. Erziehung ist per Definition eingespannt in die doppelte Entwicklungsaufgabe (des Kindes und – wie es traditionell hieß – des Volkes) und damit notwendig normativ. Ihre Leitplanke ist die Frage, was gut oder schlecht ist für die Kinder in ihrer Gegenwart und Zukunft, und gleichzeitig, was häufig übersehen wird, was gut oder schlecht ist für die Gegenwart und Zukunft der Kultur oder Gesellschaft.

Literatur

- Assmann, Aleida (2006): *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: C.H. Beck.
- Bernfeld, Siegfried (1976/1925): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Blumenberg, Hans (1971): Wirklichkeitsbegriff und Wirkungspotential des Mythos. In: Fuhrmann, Manfred (Hrsg.): *Terror und Spiel*. München: Fink, S. 11-66.
- Froese, Leonhard/Kamper, Dietmar (1971): Anthropologie und Erziehung. In: Ellwein Thomas/Groothoff, Hans-Hermann/Rauschenberger, Hans/Roth, Heinrich (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Dritter Band. Erster Teil*. Berlin: Rembrandt Verlag, S. 67-154.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Forschung „vom Kinde aus“? In: Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf: (Hrsg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim/München: Juventa, S. 33-50.
- Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.) (1999): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim/München: Juventa.
- Kelle, Helga (2005): *Kinder in der Schule. Zum Zusammenhang von Schulpädagogik und Kindheitsforschung*. In: Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, S.139-160.
- Kelle, Helga (2018): *Generationale Ordnung als Proprium von Erziehungswissenschaft und Kindheitssoziologie*. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.): *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 38-52.
- Kelle, Helga (2019): *Kindheit als anthropologische und soziale Kategorie*. In: Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Hrsg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 18-25.
- Langeveld, Martinus J. (1968): *Studien zur Anthropologie des Kindes*. 3. durchges. u. erg. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer.
- Lenzen, Dieter (1994): *Das Kind*. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek: Rowohlt, S. 341-361.
- Prenzel, Annedore/Breidenstein, Georg (2005): *Einleitung*. In: Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, S. 7-14.
- Scholz, Gerold (1994): *Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Scholz, Gerold (2001): *Zur Konstruktion des Kindes*. In: Scholz, Gerold/Ruhl, Alexander (Hrsg.): *Perspektiven auf Kindheit und Kinder*. Opladen: Leske + Budrich, S. 17-30.
- Wulf, Christoph (2002): *Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Beiheft 1/2002*, S. 13-32. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5581/pdf/ZfE_Beiheft_2002_1_Wulf_Wendung_zur_historisch_D_A.pdf. [Zugriff 19.5.2021].

Zinnecker, Jürgen (1996): Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit. In: Honig, Michael-Sebastian/Leu, Hans Rudolf/Nissen, Ursula (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim/München: Juventa, S. 31-54.