

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, 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 Stiftungssatzung 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 Kullecke 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).