

Pädagogische Anthropologie der Kinder

Geschichte, Kultur und Theorie

Bearbeitet von
Herausgegeben von: Gerald Blaschke-Nacak, Ursula Stenger, und Jörg Zirfas

1. Auflage 2018. Buch. 328 S. Kartoniert
ISBN 978 3 7799 3775 3
Format (B x L): 23,1 x 15,1 cm
Gewicht: 540 g

[Weitere Fachgebiete > Pädagogik, Schulbuch, Sozialarbeit > Pädagogik Allgemein > Philosophie der Erziehung, Bildungstheorie](#)

Zu [Inhaltsverzeichnis](#)

schnell und portofrei erhältlich bei

**beck-shop.de**
DIE FACHBUCHHANDLUNG

Die Online-Fachbuchhandlung beck-shop.de ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.



Leseprobe aus Blaschke-Nacak, Stenger und Zirfas, Pädagogische Anthropologie
der Kinder, ISBN 978-3-7799-3775-3

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3775-3](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3775-3)

Kinder und Kindheiten

Eine Einleitung

Gerald Blaschke-Nacak, Ursula Stenger & Jörg Zirfas

Für die Pädagogische Anthropologie sind traditionell zwei Thesen leitend gewesen: Erst ist der Mensch ein Kind, bevor er zum Erwachsenen wird. Und: Das Kind kann zum Erwachsenen nur werden durch Erziehung. In beiden Thesen kommt die enorme Bedeutung von Kindern und auch von Kindheit für pädagogisches Denken und Handeln zum Ausdruck. Und diese Bedeutung lässt sich immer noch behaupten, wenn auch die Fragen danach, was ein Kind bzw. was Kindheit „ist“ und wie wir Erziehung zu verstehen und zu praktizieren haben, in der Moderne eine Fülle von (pädagogischen) Antworten gefunden hat.

Auch für das zeitgenössische pädagogische Denken und Handeln haben Vorstellungen von Kindheit Deutungs-, Orientierungs-, Handlungs- und Legitimationsfunktionen. Die Begriffe Kind und Kindheit sind dabei eng mit Vorstellungen von Entwicklung und Entfaltung oder auch von Bildsamkeit, Gewöhnung, Erziehung und Unterricht verknüpft. Sie integrieren eine Fülle von Ambivalenzen, Widersprüchen oder Antinomien und beziehen sich auf eine historische und kulturelle Vielgestaltigkeit, die es unmöglich macht, von „dem“ Kind oder „der“ Kindheit zu sprechen.

So wird das Kind in der Pädagogik als „Pflanze“, „Tier“, „Chaot“ und „Triebswesen“, aber auch als „Künstler“, „Genie“ oder „Ressource“ verstanden; es gilt zum einen als verletzlich, so dass es in pädagogische Obhut genommen werden sollte, und zum anderen als böse oder grausam, so dass es in einem hohen Maße kontrolliert und diszipliniert werden muss. Kinder erscheinen als Objekte, aber auch als Vorbilder von Erziehung, und Kindheit gilt als zu überwindende oder auch wieder zu gewinnende Lebensform. Wir finden pädagogische Konzepte, die auf kindliche Stärken und Schwächen, auf Entwicklungsmöglichkeiten und -grenzen eingehen; und wir finden die damit verbundenen Vorstellungen einer Allmacht und einer Ohnmacht der Pädagogik.

Kinder und Kindheit sind dabei über die Jahrhunderte hinweg sehr unterschiedlich verstanden worden. Zeitgenössische Bilder beziehen sich auf Kinder als abhängige oder autonome Individuen, es gilt das Eigenrecht der Kinder, aber auch die Erziehungspflicht der Eltern; Kindheit wird verstanden als ein Entwicklungsalter, und insofern bildet Erwachsensein das Ziel von Kindheit; Kindheit wird gesehen als eine eigenständige soziokulturelle Tatsache, hervorgebracht und repräsentiert in der sog. „Kinderkultur“, der Kultur *von* Kindern.

Zudem finden sich Aspekte der Kindheit als Schulkindheit, Zukunftskindheit, Medienkindheit, Konsumkindheit etc., oder auch Konzepte des glücklichen, verwöhnten, tyrannischen, verwehrten oder behinderten Kindes. Jedes Zeitalter hat spezifische Bilder von Kindern und Kindheit, wobei sich diese Bilder nicht unbedingt auf einen Kern reduzieren lassen, sondern – im Sinne der Wittgensteinschen Familienähnlichkeit von Begriffen – einen semantischen Bedeutungshof haben, der verschiedene und teilweise auch widersprüchliche Aspekte integrieren kann.

Bilder von Kindern sind – i. d. R. – Bilder von Erwachsenen. In diesem Sinne lässt sich Kindheit als ein generational konstruiertes Ordnungsmuster (vgl. Alanen 2005; Honig 2009, S. 41 ff.) verstehen, das diverse Modelle des Kindes hervorgebracht hat, wie etwa das sich entwickelnde, das lernende, das zu erziehende, sich bildende oder das zu betreuende Kind: „Das Kind“ erscheint hier häufig im Blickwinkel normierter und standardisierter Erwartungen, entsprechend beschriebener Verläufe des Aufwachsens und sich daran anschließender didaktischer und bildungspraktischer Konzeptionen. Diese Konstrukte wirken formierend auf die Gestaltungen von Lebenswelten für Kinder.

Formierungen von Kinderbildern lassen sich in verschiedenen Blickwinkeln, u. a. in entwicklungspsychologischen, erziehungs- und kulturwissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen und diskursanalytischen Perspektiven nachzeichnen. Obwohl die Konstrukte von Kindern und Kindheit selbst häufig einen universalen Charakter für sich in Anspruch nehmen, muss aus historisch-anthropologischer Perspektive die historisch-kulturelle Kontextualität im Sinne einer *doppelten Perspektivität* immer mit bedacht werden: Wir haben nicht nur historisch und kulturell betrachtet jeweils andere Kinderbilder, sondern wir erarbeiten uns diese Bilder auch historisch und kulturell mit jeweils anderen Mitteln und Methoden. Hierbei spielen methodische Aspekte der Herangehensweise an Kinder und Kindheit (auto-biographisch, phänomenologisch, historisch, kasuistisch etc.) mit ihren methodologischen Voraussetzungen und ihren epistemologischen Konsequenzen eine bedeutsame Rolle.

Bedeutsam erscheint, dass es Kindheit nie isoliert gibt, sondern nur in Differenz und im Zusammenhang mit anderen Lebensaltern – vor allem mit dem Erwachsenenalter. Die Perspektive auf Kinder und Kindheiten bringt Abgrenzungen, Differenzierungen und Gemeinsamkeiten innerhalb der generationalen Ordnung in den Blick und fragt nach Handlungsmöglichkeiten und Grenzen, die diese Ordnungen zugestehen oder eröffnen. In diesem Sinne ergeben die Konstruktionen von Differenz und Gemeinsamkeiten zwischen Kindheit und Jugend oder auch zwischen Kindheit und Erwachsensein wichtige pädagogisch-anthropologische Fragestellungen und -richtungen.

Dabei erscheint in den neueren Studien eine Frage wichtiger zu werden: Inwieweit kommt hierbei die Perspektive von Kindern in den Blick? Wenn es aber nicht gelingen kann, die Perspektive der Kinder einzunehmen, können wir uns

dann damit begnügen, nur referentielle Theorien zu entwickeln, um uns dem Gegenstand einer Pädagogischen Anthropologie der Kindheit anzunähern? Welches sind kindliche Wissens- und Könnensformen und wie lässt sich in angemessener Weise eine Erfahrung von Kindheit beschreiben und rekonstruieren? Gibt es für Kindheit spezielle pädagogische Problemlagen oder Fragestellungen, die theoretisch wie praktisch bearbeitet werden müssen?

In diesem Zusammenhang wird eine interkulturelle Perspektive auf Kinder und Kindheit immer bedeutsamer. Gibt es eine Globalisierung von Kinderbildern und von Umgangsformen mit Kindern? Wie unterscheiden sich die Vorstellungen von Kindheit und ihre Erziehungs- und Bildungsvorstellungen in unterschiedlichen Kulturen und Regionen? Auf welche Denktraditionen gehen die Vorstellungen von Kindheit und Erziehung zurück? Und welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten lassen sich im rituellen-pädagogischen Umgang mit Kindern feststellen? Im Kontext dieser Fragen rücken auch die Unterschiede zwischen pädagogischen Institutionen wie Familien, Kindertageseinrichtungen und Schulen in den Blick, aber auch unterschiedliche Ausbildungsprofile von Erzieher*innen, Kindheitspädagog*innen und Lehrer*innen.

Einige dieser Fragen werden im vorliegenden Band der Kommission Pädagogische Anthropologie aufgegriffen und diskutiert. Die vorliegende Einleitung bietet als Einstieg in die Thematik zunächst einen kurzen, zugegebenermaßen sehr kursorischen Abriss moderner Kindheitsforschung anhand exemplarisch ausgewählter Autoren: Zur Sprache kommt die Entdeckung der Kindheit von Philippe Ariès; das Verschwinden der Kindheit, das Neil Postman konstatiert und die Erosion der Kindheit, die Dieter Lenzen markiert. Im zweiten Teil werden dann drei bedeutsame zeitgenössische Bilder von Kindern und Kindheit skizziert: Das sich entwickelnde, kompetente Kind, das konstruierte Kind und das Kind als Subjekt in Prozessen der Erfahrungskonstitution und der Bildung. Schließlich werden im dritten Teil beispielhaft zwei Aspekte von Kindheit in empirischer Form aufgegriffen, die für die pädagogische Debatte seit der Aufklärung besonders bedeutsam sind, nämlich die Vulnerabilität und das Glück der Kinder.

Zur Geschichte der Kindheitsforschung

In einem anthropologischen – aber auch in einem historischen – Blickwinkel trifft die These, dass es „Kinder“ und „Kindheit“ immer und überall gegeben habe, nur dann zu, wenn darunter kein professionelles (pädagogisches) Wissen und keine systematischen Modelle von Kindheit und Kindern verstanden werden. Schon die griechischen Begriffe *paidion* (Kleinkind), *pais* (Kind) und *paideia* (Kindheit), als auch die lateinischen Begriffe *infans* (Kleinkind), *puer* (Knabe), *puella* (Mädchen), *liberi* (Kinder) und *pueritia* (Kindheit) lassen dar-

auf schließen, dass in der Antike und auch im Mittelalter eine Vorstellung der Kindheit als ein Lebensalter existierte, das sich von einem Lebensalter der Erwachsenen (und auch der Jugendlichen) unterschied. So lassen sich etwa für die Antike Übergänge von der Welt der Kinder in die der Erwachsenen mittels Schulformen oder Initiationsritualen nachzeichnen – etwa die *Ephēbie* der Griechen: Als „Ephēben“ wurden junge Männer ab 18 Jahren bezeichnet, die als Voraussetzung für die Erlangung des vollen Bürgerrechts eine zweijährige militärische Ausbildung erhielten. Im antiken Rom hingegen wurde die purpurgesäumte Toga der Kindheit mit 16 Jahren abgelegt. Und für das christliche Mittelalter lässt sich festhalten, dass Kinder schon mit sieben Jahren als strafmündig sowie bei Eintritt in die standestypische Ausbildung nach Geschlechtern getrennt, ab 10 Jahren als vollwertige Arbeitskräfte und mit 14 Jahren als erwachsenenähnlich betrachtet wurden. Das Mittelalter kannte aber auch die Debatten um die Ambivalenz des Kindes zwischen dem unschuldigen Christus- und dem sündigen Allerweltskind.

Im Unterschied zu modernen, seit der Aufklärung sich etablierenden Konzepten der Kindheit und der Kinder wurden diese Vorstellungen jedoch weniger systematisch, ausdifferenziert und konsequent vollzogen, so dass sich der Verdacht aufdrängt: Antike und Mittelalter interessierten sich mehr für die Erwachsenen und weniger für die Kinder (und die Jugendlichen). Dieses Interesse lässt sich einerseits sozialgeschichtlich mit den größeren Macht- und Freiheitspielräumen von Erwachsenen in Verbindung bringen, wie es andererseits mit den antiken Vorstellungen anthropologischer *entelechie* zusammenhängt, d. h. mit der Vorstellung, dass die Natur eines Menschen nur in seiner Entwicklung als Erwachsener, seiner vollkommenen Reifegestalt zum Ausdruck kommen kann; erst dann hat man als Mensch seine immanenten Möglichkeiten verwirklicht. Das Christentum übernimmt diese teleologische Vorstellung von gr. *entelechia* (*energeia*) im lat. *actus* und von gr. *dynamis* im lat. *potentia* und wendet diese dann pädagogisch-religiös: Der *actus purus* ist Ausdruck der Vollkommenheit Gottes (sozusagen *reine energeia*), geht doch ontologisch die Wirklichkeit der Möglichkeit voraus; während in den Menschen die Möglichkeit der Wirklichkeit vorausgeht und ihnen somit die Aufgabe zukommt, ihre Möglichkeiten (Dynamiken, Potenzen) im Hinblick auf die wahre göttliche Wirklichkeit zu entwickeln, sich quasi zu vergöttlichen bzw. Gott ähnlich zu werden. Nicht zufällig avanciert der Mönch zum pädagogischen Ideal christlichen Lebens.

Die Entdeckung der Kindheit: Philippe Ariès

Im Jahr 1960 erscheint dann ein Buch von Philippe Ariès, das die moderne Diskussion um Kinder und die moderne Kindheitsforschung entscheidend (mit) bestimmt hat: „L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime“ (worunter das

französische Herrschaftssystem vom 16. Jahrhundert bis zur Revolution 1789 bezeichnet wurde), das dann 1975 unter dem deutschen Titel: „Geschichte der Kindheit“ erschien (vgl. auch van den Berg 1960, der zeitgleich diese These entwickelte). Seit dieser Zeit sind Fragen, seit wann sich wie über Kinder und Kindheit sprechen lässt bzw. über diese gesprochen werden muss, nicht abgerissen und es findet sich eine Fülle von Literatur zur Geschichte der Kindheit mit jeweils unterschiedlichen Fokussierungen, etwa auf Klassen- und Geschlechtszugehörigkeiten, Körpervorstellungen, die Entwicklung der kindlichen Psyche, auf familiäre und schulische Kindheit, Räume und Zeiten der Kindheit, die Generationendifferenz, Beziehungs- und Erziehungsvorstellungen, die Ökonomisierung und Mediatisierung von Kindheit oder auch auf künstlerische Darstellungen von Kindern.

Ariès hatte ausgehend von der Interpretation alltags- und ideengeschichtlicher Quellen in Form von Texten und Bildern herausgearbeitet, dass die mittelalterliche Gesellschaft den Kindern keine gesonderte Aufmerksamkeit schenkte und insofern Kindheit nicht als eine von den Erwachsenen verschiedene Lebensform wahrnahm. Kindheit und Erwachsensein wurden in einem anthropologischen Kontinuum gesehen und nicht als generationelle Differenz gedacht, daher waren die kindlichen und erwachsenen Lebenswelten auch nicht getrennt. Diese These untermauerte er u. a. mit Hinweisen darauf, dass Kinder keine von den Erwachsenen unterschiedene Kleidung trugen, dass sie in die erwachsenen Lebensbereiche der Arbeit, Sitte, Sexualität und Religion einfach – wie Lehrlinge – hinein sozialisiert wurden und dass auch das Phänomen der Mutterliebe nur schwach ausgeprägt gewesen sei. Kurz: „Dies ist das wesentliche Faktum: sie hatte keine Vorstellung von Erziehung“ (Ariès 1985, S. 559). Weil aber die Idee der Erziehung fehlte, fehlten auch: eine Idee von Kindheit als Differenz von Kindern und Erwachsenen, gesonderte (emotionale, soziale, pädagogische etc.) Maßnahmen des Umgangs mit Kindern und speziell für Kinder vorgesehene Räume, Zeiten und auch Entwicklungsstufen.

Allerdings änderte sich diese Perspektive: So wurde seit dem 17. Jahrhundert das Interesse an Kindern und Kindheit vor allem von Kirchenvertretern, Moralisten und Pädagogen mit Blick auf Erziehung geweckt, und die Kindheit rückte als die bedeutsamste, weil grundlegende Zeit der Formung des Menschen in den Blick; zugleich bekam die Familie eine neue Struktur und einen neuen Status: Das „Durcheinander“ des mittelalterlichen Hauses, zu dem neben den Sippenangehörigen auch noch das Gesinde und das Vieh gerechnet wurde, wich der Ordnung der modernen Kleinfamilie und nunmehr wurde die Familie weniger unter ökonomischen als unter emotionalen und pädagogischen Gesichtspunkten wahrgenommen. Und schließlich: Ein gesonderter pädagogischer Zeit-Raum für Kinder entwickelte sich – die Schule, die jetzt nicht mehr altersheterogen, sondern homogen gestaltet war und die jene Aufgaben in Erziehung, Bildung und Unterricht übernahm, die die Familie selbst nicht mehr

gewährleisten konnte. Dennoch konnte noch 1761 Jean-Jacques Rousseau in seinem „Emile“ ganz schlicht konstatieren: „On ne connaît point l'enfance“ – „man kennt die Kindheit durchaus nicht“ (Rousseau 1966, S. 32). Es gab – nicht nur praktisch, auch theoretisch – noch viel zu tun.

Obwohl die Thesen von Ariès in den letzten Jahrzehnten durchaus kontrovers diskutiert wurden (vgl. Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010, S. 22 ff.), lässt sich aus seiner Forschung auch eine Provokation herauslesen, die bis heute – natürlich in anderer Form – weiterhin, und ganz allgemein unter dem Titel: „Freiheit und Zwang“ problematisiert wird. Denn mit Ariès lässt sich festhalten: Die Offenheit, Durchlässigkeit und Sozialität der mittelalterlichen Gesellschaft wird seit der Aufklärung durch die emotionale Herrschaft der Kleinfamilie und durch die leistungsbezogene Herrschaft der Schule ersetzt. Kindheit erscheint damit als eine „Verfallsgeschichte“ (Lenzen 1985, S. 16), als Geschichte fortschreitender Separierung, Ordnung, Ghettoisierung und Repression der Kinder.

Das Verschwinden der Kindheit: Neil Postman

Kaum war die Kindheit wissenschaftlich entdeckt, so könnte man etwas salopp formulieren, konstatierte man auch schon wieder ihr Verschwinden. 1982 publizierte Neil Postman *The Disappearance of Childhood* (dt. Das Verschwinden der Kindheit, 1983). Postman bemüht – durchaus mit Bezügen zu Ariès – in seiner Diagnose moderner Kindheit am Ende des 20. Jahrhunderts ähnliche Analysen wie der Autor der „Geschichte der Kindheit“. Allerdings dreht er sozusagen den Untersuchungsfokus um und konstruiert das Kind nicht mehr aus dem Blickwinkel von Erwachsenen, sondern quasi aus der Kindheit mit einem kindlichen Blick. D. h. er leugnet nicht die Tatsache einer biologischen Kindheit mit speziellen körperlichen Reifeprozessen und eigenständigen entwicklungspsychologischen Gegebenheiten, sondern er konstatiert einen Erfahrungsverlust der Kindheit für Kinder. Und eine zweite Differenz zu Ariès sei noch vermerkt: Während dieser das Konstrukt Kindheit (und Erziehung) für den Verfall kindlicher Möglichkeiten reklamiert, sind es bei Postman vor allem die Medien (resp. das Fernsehen), die für das Verschwinden der Kindheit verantwortlich sind.

Führte zunächst das Konzept der Erziehung – und für Postman vor allem die Erziehung in der und durch die Schriftkultur – zur strikten Trennung von Kindheit und Erwachsenenheit, so führt *grosso modo* das Verblässen dieser Konzeption zur Entdifferenzierung von Kindheit und Erwachsenenheit – eine These, von der er selbst sagt, dass sie sich zwar durch Beispiele plausibilisieren, aber „nicht beweisen lässt“ (Postman 1986, S. 137). Die Beispiele, die Postman anführt – der Verlust der Erziehungsbereitschaft der Erwachsenen und der Niedergang der Schriftkultur, die Sexualisierung der Kindheit und der Verlust eines

selbstverständlichen Schamgefühls und konventioneller Höflichkeitsformen, die fehlende Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen in der Werbung und in der Kleidung, und vor allem das Fehlen von Geheimnissen der erwachsenen Welt durch das „Medium der totalen Enthüllung“ (ebd., S. 97 ff.), d.h. durch das Fernsehen, das jeden „qualifiziert“ mitzuerleben, was es anzubieten hat: Gewalt, Sexualität, Kommerz, Konkurrenz, Chaos und Unfähigkeit – sind für ihn auf einer Falllinie zu sehen, die die Kinder letztlich aus einem „Paradies der Kindheit“ herausführt. Denn dies alles bedeutet, dass Kinder „zu Erwachsenen geworden sind oder zumindest den Erwachsenen ähnlich geworden sind. Es bedeutet, dass sie aus dem Garten der Kindheit vertrieben werden, indem man ihnen die Frucht des Erwachsenenwissens zugänglich macht“ (ebd., S. 114).

Auch bei Postman zeigt sich Kindheit also als eine Verfallsgeschichte, die allerdings von einer fehlenden Demarkation zwischen den Lebensaltern herrührt; und es ist daher nur konsequent von ihm, wenn er von der Familie und vor allem von der Schule die Aufrechterhaltung bzw. Neuetablierung generativer und autoritativer Demarkationen und an der erzieherischen Konsequenz des Festhaltens an den „Traditionen der Humanität“ (Disziplinierung, Mäßigung, Zurückhaltung, Schriftbeherrschung, Kontrolle der Medien, vgl. ebd., S. 171) fordert.

Man kann mit Blick auf diese Analysen erstens festhalten, dass Postman zwar überwiegend vom Verschwinden der Kindheit spricht, dass mit seiner Diagnose aber auch das Verschwinden des Erwachsenen einhergeht. Wer immer schon erwachsen ist, muss es – im Sinne von für die Erwachsenenwelt konstitutiven kulturellen Erfahrungen – nicht mehr werden. Insofern ist sein Plädoyer für eine Wiedergewinnung der Kindheit auch eines für die Autorität der Erwachsenen. Zweitens verweist das obige Zitat auf einen Opferstatus zeitgenössischer Kinder. Dieser Status jedoch wird mit einem ungedeckten „empirischen Scheck“ versehen. Denn ob die Lebenswelten der Kinder vor dem Ende des 20. Jahrhunderts tatsächlich kindgerechten „Gärten“ entsprachen, in denen sie sich selbsttätig, in liebevoller und anerkennender Weise durch Erwachsene unterstützt auf ihren Weg zur Erkundung der Erwachsenenwelt machen konnten, muss mehr als bezweifelt werden. Das 20. Jahrhundert ist nicht nur als das „Jahrhundert des Kindes“ (Key) ausgerufen worden, sondern es kann auch das Jahrhundert der Kritik der Erwachsenen an ihrem Umgang mit Kindern betrachtet werden – siehe Key, Montessori oder Korzcak. In diesem Sinne verrät die Postmansche Diagnose vor allem ein melancholisches (religiöses) Bild von Kindheit, das er als Norm für eine zukünftige pädagogische Orientierung gebraucht. Konkret metaphorisch liest sich das so: „Eltern, die sich dem Zeitgeist widersetzen, tragen zur Entstehung eines ‚Kloster-Effekts‘ bei, denn sie helfen mit, die Tradition der Humanität wachzuhalten“ (ebd.). Und schließlich sollte drittens Erwähnung finden, dass auch das Postmansche Bild von Kindheit in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts medienpädagogisch nicht auf der

Höhe der aktuellen Zeit erscheint, wäre denn doch zu klären, wie Kinder mit Medien umgehen und wie sie diese erleben. Dann erst wüsste man, ob alle Geheimnisse des Erwachsenenlebens für die Kinder durch das Fernsehen schon entschlüsselt worden sind.

Die Erosion der Kindheit: Dieter Lenzen

Dieter Lenzen wechselt dann mit seiner „Mythologie der Kindheit“ (1985) wiederum komplett die Perspektive. Während bei Postman die Kinder immer schon erwachsen sind, bleiben die Erwachsenen bei Lenzen auf immer Kinder. Ist bei Postman das ubiquitäre Medium Fernsehen für diese Adultisierung verantwortlich, so sind es bei Lenzen fehlende oder misslingende Rituale und Initiationen für die Infantilisierung. Wenn das Kindliche in der Erwachsenenkultur „verewigt“ wird (so der Untertitel des Buches), dann meint das nach Lenzen zumindest zweierlei: zum einen – wie bei Postman – eine Entdifferenzierung der Lebensalter, die Lenzen vor allem mit der Entritualisierung des Lebenslaufes in Verbindung bringt. Waren ehemals und sind immer noch in vielen Kulturen wichtige Stationen und Krisen des Lebens durch rituelle Inszenierungen des Übergangs gestaltet – häufig nach dem Schema von Arnold von Gennep: Ablösung aus der Gemeinschaft, Umwandlung der Betroffenen, Angliederung an die Gemeinschaft –, so kann Lenzen etwa mit Bezug auf die Sexualität ohne Zeugungsabsicht, die Selbstinitiation der schwangeren Frau, die Entritualisierung der Geburten, die Demontage der Vaterschaft, den weniger werdenden religiösen Riten wie Taufen, Erstkommunion und Konfirmation sowie fehlenden sozialen Bewährungssituationen im Jugendalter zeigen, dass moderne Lebensläufe die Tendenz haben, sozusagen ohne „Tod und Wiedergeburt“, sondern in einer Form der Dauerpräsenz konstruiert zu werden. Es entstehen immer mehr Lebensläufe ohne Übergänge und der „Mythos vom ewigen Leben zu Lebzeiten, *durch den Mythos vom Paradies auf Erden*“ (ebd., S. 354) scheint Wirklichkeit zu werden. Wir werden nicht mehr erwachsen, weil es keine Transitionsrituale mehr gibt, die uns die Stufen in das Erwachsenwerden ermöglichen.

Dieser Mythos korrespondiert mit einer Diffundierung und Erosion des Kindlichen in die Erwachsenenwelt hinein, die Erfüllung der Sehnsucht nach dem Paradies fordert eine kulturelle Verkindlichung. Nun wendet sich Lenzens anthropologisch-ethnographischer Blick in die Gegenwart in die Geschichte der Menschenbilder. Die Vergöttlichung der Kinder lässt sich über die Vorstellungen der „reinen Kinder“ und der „Gotteskindschaft“ bis weit zurück in die Geschichte des christlichen Abendlandes verfolgen. Pädagogisch betrachtet, wird „das“ Kind dann seit Rousseau, dann vor allem in der Romantik und in der Reformpädagogik – prominent etwa von Maria Montessori – mit göttlichen Attributen der Unschuld, des Friedens, der Freude und des Guten „aufgeladen“:

„Das alltägliche Bewußtsein“, so fasst Lenzen diese Entwicklung für die Moderne zusammen, „*attribuiert nicht Charakteristika von Kindlichkeit an seine Gottesvorstellung, sondern es attribuiert Charakteristika von Göttlichkeit an seine Vorstellung von Kindern, es vergöttlicht sie*“ (ebd., S. 209). Es ist von daher kein Wunder, dass auch die Erwachsenen so sein wollen wie die Kinder.

Auch vor dem Hintergrund dieser Forschungen lassen sich einige Konsequenzen formulieren: Wenn es zur konsequenten Entdifferenzierung von Kindern und Erwachsenen kommen würde, wäre das Projekt Erziehung und wohl auch die Pädagogik am Ende. Wenn es nichts mehr zu vermitteln gibt, weil alles Wissenswerte schon angeeignet wurde (Postman), oder weil die „Erwachsenen“ die Verpflichtung zur Weitergabe nicht mehr auf sich nehmen möchten (Lenzen), dann stellt sich auch die Frage nach dem Kind nicht mehr. Denn dieses ist dann entweder schon, was es noch werden soll, nämlich mündig; oder es kann niemals das werden, was es werden soll, nämlich mündig, weil auch die Erwachsenen nicht mehr mündig sind – d. h. in der Lage, sich sittlich, politisch, wirtschaftlich und sozial selbst zu bestimmen (vgl. Lenzen 1994, S. 359 f.).

Nimmt man die Rede vom göttlichen Kind im pädagogischen Sinne ernst, dann drehen sich allerdings auch die Erziehungsverhältnisse um: Nun muss der Erwachsene dem Kind nachfolgen, sich an ihm orientieren, ja, sich durch es erziehen lassen, wenn er eine bessere Zukunft ins Auge fassen will. Die reformpädagogische „Pädagogik vom Kinde aus“, wird zu einer Pädagogik *durch* das Kind, die dann in den Konzeptionen der Anti-Autoritären-Erziehung ihren Niederschlag gefunden hat. Und schließlich: Vielleicht ist die (post-)moderne Vergöttlichung der Kinder durch die Erwachsenen weniger der Ausdruck einer Aufwertung und Hochschätzung dieses Lebensalters, sondern eher Ausdruck einer regressiven Flucht der Erwachsenen in die kindliche Unbelangbarkeit: In einer Welt, die zunehmend unübersichtlicher und komplexer, zunehmend fragiler und verletzender zu werden scheint, kurz: in einer Welt, in der Selbstbestimmungsmöglichkeiten problematischer werden, liegt es nahe, dass eine Kanonisierung von gemeinsamen Inhalten oder Zielen schwieriger wird, die Verantwortungsbereitschaft sinkt und der politische und pädagogische Mut an vielen Stellen erlahmt. Man wird dann lieber zum Kind – zumal, wenn es ein göttliches ist.

Zeitgenössische Bilder von Kindern und Kindheit: Kindheitspädagogische Perspektiven

Mit Blick auf diese Studien hat sich die erziehungswissenschaftliche Situation des Sprechens über Kinder und Kindheit in Deutschland weitgehend verändert. Beispielhaft lassen sich hierfür u. a. die gesellschaftlichen Auswirkungen des Pisa-Schocks anführen bzw. der in Folge (bildungspolitisch) anvisierte Ausbau

an Kindertagesbetreuungsplätzen, die Bemühungen um eine Aufwertung der Bildungsqualität in Krippen, Kitas und Grundschulen, der Ausbau einer dezidiert auf Kinder und Kindheit zielenden Forschungsdisziplin (Pädagogik der Frühen Kindheit bzw. Kindheitspädagogik¹) oder auch die damit einhergehende Entwicklung einer Vielzahl an Studiengängen, deren Absolvent*innen in den meisten Bundesländern die staatliche Anerkennung einer/s staatlich anerkannten Kindheitspädagog*in/en erlangen (vgl. Helm/Schwertfeger 2016; Studiengangstag Pädagogik der Kindheit/Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter 2014).

Im Zuge dessen spielen in den in der Früh- bzw. Kindheitspädagogik geführten zeitgenössischen Diskursen über und zu Kindern und Kindheit pädagogisch-anthropologische Analysen keine tragenden Rollen. Grundlagentheoretisch pädagogisch-anthropologische Ausführungen zum (kindlichen) *Menschen als Menschen* im Zuge einer signifikanten Praxis- oder Anwendungsorientierung der Forschung – nach der die Sicherstellung und Steigerung pädagogischer Qualität einen zentralen Maßstab und eine entscheidende Legitimationsgrundlage früh- bzw. kindheitspädagogischer Forschung darzustellen scheint – lassen sich vergleichsweise selten finden. Vielmehr beziehen sich zeitgenössische kindheitspädagogische Perspektiven und Forschungen zu Kindern und Kindheit vorrangig auf pädagogisch-normative Fragestellungen, auf Unterscheidungen oder performative Praktiken von Erwachsenen (mit denen Kinder als Kinder konstruiert werden) und auf Erfahrungen, die Kinder in ihrer Kindheit machen bzw. auf die Frage nach Prozessen der Bildung in der frühen Kindheit. Das damit einhergehende Spannungsverhältnis der Perspektivierungen von Kindern und Kindheit zeigt sich dabei auch im Rahmen eines Systematisierungsversuchs hinsichtlich dessen, wie Kinder und Kindheit in der Kindheitspädagogik überwiegend in den Blick genommen werden. So werden im Folgenden – im Sinne eines orientierenden Überblicks – drei hier besonders wirkmächtig erscheinende Blickrichtungen auf Kinder und Kindheit in Deutschland unterschieden. Diese sind jedoch weder trennscharf noch statisch an einzelne Autor*innen gebunden und gliedern sich jeweils in eine Breite an Theoriehintergründen und

1 In der Begriffsunterscheidung von Pädagogik der frühen Kindheit bzw. Frühpädagogik und Kindheitspädagogik spiegelt sich folgende Differenzierung von Helm und Schwertfeger (2016, S. 10f.) wieder: „Galt die Kindertagesstätte als außerfamiliäres öffentliches Betreuungs- und Erziehungsangebot als klassisches Handlungsfeld der Pädagogik der (frühen) Kindheit, so umfasst das [...] Verständnis der Kindheitspädagogik weitere Arbeitsfelder, die von Mustern moderner Kindheit (vgl. Mierendorff 2010) strukturiert sind. [...] Kindheitspädagogik, so zeichnet sich ab, ist künftig das Synonym für die Gesamtheit der pädagogischen Theorien und Praxen, der erziehungswissenschaftlichen Forschung und der pädagogischen Handlungsfelder, der beruflichen und der akademischen Ausbildung, die sich mit der Lebensphase Kindheit im generationalen Gefüge und im Kontext wohlfahrtsstaatlicher Entwicklungsdynamik beschäftigen.“