

Meike Sophia Baader

# Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung<sup>1</sup>

## Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert aus der Perspektive historischer Sozialisationsforschung gegenwärtige Bilder vom Kind. Er skizziert die Grundzüge des romantischen Kindheitsmythos um 1800 und analysiert seine Kontinuitäten in der Pädagogik um 1900 und an der Wende zum 21. Jahrhundert. Er zeigt, dass sowohl dem aktuellen Bestseller von ELSCHENBROICH „Das Weltwissen der Siebenjährigen“ (2001), als auch Positionen der zeitgenössischen Kindheitsforschung durchaus romantische Elemente zugrunde liegen. Kritisch befragt werden in diesem Zusammenhang sowohl das Konzept der „Selbstsozialisation“, als auch die Annahme vom Verschwinden der Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen. Der Beitrag endet mit einem Fazit, in dem Gründe für die Attraktivität des Kindheitsmythos aufgeführt sowie Forschungsfragen und -probleme erörtert werden.

## Summary

*The Romantic Myth of Childhood and its Continuity in Contemporary Pedagogy and Childhood Research*

This contribution discusses current views of the child from the perspective of historical socialization research. The essential features of the Romantic myth of childhood around 1800 are outlined and their continuity in pedagogy around 1900 and at the turn of the twenty-first century are analyzed. The analysis reveals that the current bestseller, *Das Weltwissen der Siebenjährigen* [A Seven-Year-Old's Knowledge of the World] by ELSCHENBROICH (2001), as well as positions of contemporary research on childhood, are based on underlying Romantic elements. Both the concept of “self-socialization” and the presumed disappearance of the differences between children and adults are critically examined. Taking stock, the contribution considers some of the reasons why the myth of childhood remains attractive and examines ensuing research questions and problems.

## Einleitung

Wenn in den letzten Monaten in Fernsehsendungen und Zeitungen über das deutsche Bildungssystem gestritten wird, dann fallen dabei auch immer wieder die Stichworte „kindlicher Schonraum“, „Kuschel- oder Eiapoepiapädagogik“. So betitelt etwa der „Spiegel“ in seinem „special“ zum deutschen Bildungssystem den Artikel zur Grundschulpädagogik mit dem Titel: „Ende der Kuschelpädagogik“, während der entsprechende Artikel zur

Vorschulerziehung das Verständnis des Kindergartens als „Schonraum“ kritisiert (BRINK-BÄUMER u.a. 2002; MOHR/STEGELMANN 2002).

Sehen die einen die Schonraumideologie als Ergebnis sozialdemokratischer Bildungspolitik oder als Folge von achtundsechzig, so betonen die anderen, dass sie ein Ergebnis konservativer Familienideologie sei. Aus der historischen Sozialisationsforschung wissen wir jedoch, dass es sich bei der Vorstellung vom kindlichen Schonraum um eine längere und ältere Tradition handelt, die unter anderem mit romantischen Konzepten von Kindern und Kindheit zusammenhängt. Aber auch in anderen aktuellen Debatten über Kinder und Kindheit lässt sich das Weiterwirken dieses romantischen Kindheitsbildes aufzeigen – eines Kindheitsbildes, das selbst wiederum Wandlungsprozessen unterliegt, so dass wir es zugleich mit Kontinuitäten *und* mit Wandel zu tun haben. Die Beschäftigung mit Fragen der historischen Sozialisationsforschung kann also durchaus aufschlussreich für aktuelle bildungspolitische, pädagogische und erziehungswissenschaftliche Diskussionen sein.

Die These von der Kontinuität romantischer Kindheitsbilder soll an zwei Beispielen diskutiert werden. Erstens anhand des pädagogischen Bestsellers der Kindheitsforscherin ELSCHENBROICH „Weltwissen der Siebenjährigen“ (2001), zweitens anhand eher theoretisch geführter Debatten in der gegenwärtigen Kindheitsforschung. Es handelt sich dabei um Diskussionen, die etwa unter dem Stichwort „Kinder als kompetente Akteure ihres eigenen Sozialisationsprozesses“ geführt werden.

## 1 Der romantische Kindheitsmythos

Zunächst seien einige Beispiele dafür gegeben, was gemeint ist, wenn vom romantischen Kindheitsmythos die Rede ist. SCHLEIERMACHER etwa bemerkte im Jahre 1806, dass sich in „jedem Kind das Göttliche offenbare“ (SCHLEIERMACHER 1989, S. 18). HÖLDERLIN schrieb 1797: „Ein göttliches Wesen ist das Kind, solange es nicht in die Chamäleonsfarbe der Menschen getaucht ist. Es ist ganz, was es ist, und darum ist es so schön. [...] In ihm ist Frieden allein, es ist noch nicht mit sich zerfallen. [...] Es ist unsterblich, denn es weiß vom Tode nichts“ (HÖLDERLIN 1979, S. 15). GOETHE Werther aus dem Jahre 1774 forderte, zu werden wie die Kinder, an ihnen sei „alles so unverdorben, so ganz“ (Brief vom 29. Juni 1771 – GOETHE 2001, S. 34).

Der romantische Kindheitsmythos, so wie er sich in Deutschland herausbildete, entstand um 1800 zur Zeit der Klassik und Romantik. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang Namen wie ROUSSEAU, HERDER, GOETHE, SCHILLER, HÖLDERLIN, SCHLEIERMACHER, SCHLEGEL, NOVALIS, JEAN PAUL, der romantische Maler RUNGE und der Begründer der Kindergärten FRÖBEL.<sup>2</sup> – Den sozialgeschichtlichen Hintergrund für seine Herausbildung bildete die Entstehung der bürgerlichen Kernfamilie, in der sowohl die Mütter als auch die Kinder von der Erwerbstätigkeit freigestellt sind. Mentalitätsgeschichtlich wiederum setzte sich die Familie des Bürgertums durch einen eigenen Wertekanon von anderen Familienformen und Ständen ab. Im Zentrum der bürgerlichen Familienform stehen das Elternpaar und das Kind. Die Mutter-Kind-Dyade erfährt dabei eine besondere Beachtung, und Kindheit wird als Zeit des Lernens und der Entwicklung verstanden (vgl. ROSENBAUM 1982). Den diskursgeschichtlichen Kontext für den romantischen Kindheitsmythos bilden Prozesse der Verschiebung im religiösen Diskurs, die ger-

ne als Säkularisierungsprozesse beschrieben werden. Eine wichtige Rolle spielen auch anthropologische und geschichtsphilosophische Reflexionen.<sup>3</sup>

Es sind vor allem vier Elemente, die das romantische Kindheitsbild auszeichnen:

Erstens: Die entscheidende Voraussetzung ist, dass die christliche Erbsündenlehre infrage gestellt wird. Hierfür stand unter anderem ROUSSEAU Pate, der seinen „Emile“ von 1762 mit dem folgenreichen Satz beginnen ließ. „Alles ist gut, was aus den Händen des Schöpfers kommt, alles entartet unter den Händen des Menschen“. Durch diese Sichtweise können Kinder als unschuldige, heilige oder göttliche Wesen betrachtet werden. Damit wird zugleich auf einen besonderen Status von Kindern und deren Unantastbarkeit verwiesen.

Neben dem Infragestellen der Erbsünde zeichnet sich der Kindheitsmythos zweitens durch eine organologische Vorstellung aus, wonach im Kinde bereits alle Anlagen im Keim enthalten sind, die dann im Prozess des Heranwachsens entwickelt werden. Diese Sicht findet sich auch in dem bereits erwähnten Zitat aus GOETHES Werther: „Meinem Herzen sind die Kinder am nächsten auf Erden. Wenn ich ihnen zusehe und in dem kleinen Dinge die Keime aller Tugenden, aller Kräfte sehe, die sie einmal so nötig brauchen werden, wenn ich in dem Eigensinne künftige Standhaftigkeit und Festigkeit des Charakters sehe, [...], alles so unverdorben, so ganz! – [...], immer wiederhole ich dann die goldenen Worte des Lehrers der Menschen: Wenn ihr nicht werdet, wie eines von diesen! Und nun [...], sie, die wir als Muster ansehen sollten, behandeln wir als Untertanen“ (Brief vom 29. Juni 1771 – GOETHE 2001, S. 34).

Neben dem Infragestellen der Erbsünde und der Sicht, dass alles im Keime angelegt sei, setzt sich der *romantische* Kindheitsmythos drittens kritisch von der *aufklärerischen* Sicht des Kindes ab. Der Aufklärung wird vorgeworfen, dass sie Kindheit lediglich als Transitorium, als Übergangsphase zum Erwachsenenstatus als dem eigentlichen Ziel betrachte. Kindheit – so die romantische Kritik – erscheine der Aufklärung als unvollständig. Außerdem sehe sie das Kind als tabula rasa, als weißes Blatt, in das Eltern und Gesellschaft ihre Ideen einschreiben würden. Dagegen setzte die romantische Sicht auf das Kind viertens eine Vorstellung von Kindheit als eigenständiger Lebensphase, die ihren Sinn in sich selbst hat: Bestanden wird auf dem Eigensinn des Kindes, der wertgeschätzt wird und nicht – wie in der älteren pädagogischen Tradition – gebrochen werden muss. SCHLEIERMACHER beispielsweise forderte in seinem „Katechismus der Vernunft für edle Frauen“, der 1798 in der Zeitschrift „Athenäums-Fragmente“ erschien, die Eltern auf, „die Eigentümlichkeit und die Willkür“ ihrer Kinder zu ehren (SCHLEGEL 1988, S. 143).<sup>4</sup>

Darüber hinaus gibt es bei der romantischen Rede über das Kind auch die Gedankenfigur, dass nicht die Kinder sich an den Erwachsenen, sondern die Erwachsenen an den Kindern orientieren sollten, weil diese über Fähigkeiten – etwa eine besondere Phantasiebegabtheit – verfügten, die dem durch die Gesellschaft deformierten Erwachsenen wieder verloren gegangen sei. In diesem Zusammenhang wird dann gerne auf die Bibel-Stelle aus Matthäus 18, Vers 3 mit der Aufforderung „zu werden wie die Kinder“ verwiesen. Der romantische Dichter NOVALIS (1982, S. 164) etwa spricht von der „Überlegenheit des Kindes“, da in ihm noch alle Potentialität vorhanden sei. In diese Sichtweise spielt auch der Genie-Gedanke hinein: Aufgrund seiner Potentialität wird das Kind mit dem genialen Künstler gleichgesetzt. Es entsteht die Idee des *génie enfant*. Dem Erwachsenen wird das überlegene Kind als Vorbild und Muster entgegengehalten. Die Vorstellung von der Umkehr des Generationenverhältnisses oder der Entdifferenzierung der generationalen Ordnung – eine These, die heute gerne zur Charakterisierung des derzeitigen Genera-

tionenverhältnisses vorgetragen wird – findet sich diskursgeschichtlich also bereits um 1800. Sie ist Teil des romantischen Kindheitskonzeptes und begegnet im Kindheitsdiskurs der Moderne immer wieder (vgl. BAADER 1996a).

Ablehnung der christlichen Erbsündenlehre, Konturierung gegen die Aufklärung und ihre tabula-rasa-Vorstellungen, eine Anthropologie, wonach alles Entwicklungspotential bereits angelegt ist und Akzentuierung von Eigensinn und Selbsttätigkeit, so lässt sich – verkürzt – die spezifisch romantische Sicht auf das Kind zusammenfassen. Kommt dazu eine quasi-religiöse Überhöhung oder Idealisierung, etwa wenn von der besonderen Heiligkeit oder Göttlichkeit des Kindes die Rede ist, dann kann vom romantischen *Kindheitsmythos* gesprochen werden.<sup>5</sup> Die Funktion eines solchen Mythos besteht darin, an eine Sphäre des Heiligen rückzubinden und damit Legitimationen zu stiften (vgl. FRANK 1982).

In pädagogische Konzepte umgesetzt wurde dieser romantische Vorstellungskomplex vor allem von FRÖBEL mit seiner Kindergartenidee. Die romantisch inspirierte Pädagogik zielte vor allem darauf, einen Schutz- und Schonraum herzustellen, in dem sich die kindlichen Kräfte möglichst ungehindert entfalten konnten. FRÖBELS Kindergarten zeichnet sich darüber hinaus durch eine besondere Aufmerksamkeit für das kindliche Spiel als genuin kindliche Ausdrucksform aus (vgl. BAADER 2002). Diese findet nicht zuletzt Ausdruck in Fröbels „Mutter- und Koseliedern“ aus dem Jahre 1844 (vgl. FRÖBEL 1919). In dieser Schrift wird ein weiteres Element der romantischen Idee des Kindes ausgestaltet, nämlich eine hohe Wertschätzung der Mutter-Kind-Beziehung, auch diese wird teilweise religiös überhöht. Bei SCHLEIERMACHER etwa, in dessen Vorlesungen FRÖBEL als Hörer saß, können wir lesen, dass jede Mutter eine Maria ist und jedes Kind ein Christuskind (SCHLEIERMACHER 1989, S. 18). Die religiöse Konnotation der Mutter-Kind-Beziehung findet auch Eingang in das Konzept des Berufs der Kindergärtnerin. Und schließlich geht diese religiös konnotierte Idee der Mütterlichkeit in die deutsche bürgerliche Frauenbewegung und ihr Engagement für pädagogische Berufe als spezifisch weibliche Kulturaufgabe ein. In diesem Zusammenhang ist, Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die Rede von der geistigen oder der sozialen Mütterlichkeit.<sup>6</sup>

Um 1900 wird dann, vor allem in der deutschen Reformpädagogik, an die romantische Sicht des Kindes als eigensinnig und selbsttätig, angeschlossen. Die Reformpädagogik bietet unter anderem pädagogische Schonräume an, etwa die Landerziehungsheime, in denen Kinder und Jugendliche vor den als bedrohlich empfundenen Entwicklungen der Moderne, besonders vor den Großstädten, geschützt werden sollten. Das reformpädagogische Schlagwort „vom Kinde aus“ oder die Entdeckung des „Kindes als Künstler“ in der Kunsterziehungsbewegung knüpfen ebenfalls an die Romantik an. Und auch die Rede vom heiligen Kind taucht in der Reformpädagogik wieder auf, etwa bei MONTESSORI, die vom Kind als „ewigem Messias“ spricht, der „immer wieder unter die gefallen Menschen zurückkehrt“ oder bei KEY, wenn sie die Eltern dazu auffordert, ihre Stirne vor der Majestät des Kindes in den Staub zu beugen (MONTESSORI 1952, S. 301ff.; KEY 1992, S. 120). Mit dieser Rede von der „Heiligkeit des Kindes“ wird immer auch an die christliche Tradition der Verehrung des heiligen Kindes in der Krippe angespielt, die für den romantischen Kindheitsmythos eine wichtige Rolle spielt. Exemplarisch ist hier noch einmal auf SCHLEIERMACHERS „Weihnachtsfeier“ aus dem Jahre 1806 zu verweisen. Der romantische Kindheitsmythos, der in seiner Genese voraussetzungsvoll ist, hat die Pädagogik der Moderne – zumal die deutschsprachige – nachhaltig geprägt.

Wenn hier vom romantischen Kindheitsmythos die Rede ist, dann wird damit auf eine spezifische historische Konstellation um 1800 in Deutschland Bezug genommen und auf

das zu dieser Zeit hervorgebrachte Bild vom Kinde und dessen Kontinuitäten. Romantisch wird als historischer Begriff und nicht in Opposition zu „realitätsangemessen“ und auch nicht zu „antimodern“ verwendet. Im Gegenteil: Das romantische Kindheitsbild hat entscheidend zum Kindheitsbild der Moderne beigetragen. Seine Ambivalenz liegt allerdings in der Überhöhung und Idealisierung, die sich als Mythos bezeichnen lässt. Die „Vergöttlichung des Kindes“, die LENZEN für die Moderne konstatiert, geht entscheidend auf die Romantik zurück (vgl. LENZEN 1985, 2002).

## 2 „Das Weltwissen der Siebenjährigen“

Nach der historischen Perspektive im ersten Abschnitt soll nun nach dem Bild des Kindes gefragt werden, das dem aktuellen Bestseller der Kindheitsforscherin und Mitarbeiterin am Deutschen Jugendinstitut, Donata ELSCHENBROICH, zugrunde liegt. Das Buch „Weltwissen der Siebenjährigen“ stand 2001 viele Wochen auf der Spiegel-Bestseller-Liste (neben dem der Journalisten GERSTER/NÜRNBERGER mit dem Titel „Der Erziehungsnotstand“) und wird in Deutschland in Kreisen des akademischen Mittelstandes derzeit intensiv diskutiert. Es beschäftigt sich mit der Vorschulkindheit, dem Kindergarten und der Frage, was Kinder beim Schuleintritt wissen sollten. Die Autorin führte Gespräche mit 150 Personen allen Alters und aller Bildungshintergründe, die zu ihren Wünschen an das Wissen von Siebenjährigen befragt wurden. Erforscht wurde *nicht* das Wissen von 7-Jährigen, sondern die Wunschvorstellungen von Erwachsenen über das Wissen von Kindern. Ausgangspunkt der Untersuchung ist die These, dass die Gesellschaft nicht genügend aus dem mache, was FREUD die „strahlende Intelligenz des Kindes“ vor Schuleintritt genannt habe. Der seit 1996 im Kinder- und Jugendhilfegesetz festgehaltene Bildungsauftrag des Kindergartens würde in der Praxis nicht ernst genommen: ein Problem, über das es mittlerweile auch eine öffentliche Diskussion gibt. Das Familienministerium der Bundesrepublik hat eine nationale Bildungsoffensive für den Kindergarten angekündigt und der 11. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung aus dem Jahre 2002 stützt sich bei der Diskussion des Bildungsauftrags von Kindergärten auf ELSCHENBROICHS „Weltwissen“. In dem Bericht heißt es: „Vorschulische Einrichtungen nicht primär als Spielraum, sondern auch als kognitiven Anregungsraum zu gestalten, als Raum für [...] gezielt angeleitete Bildungserfahrungen, gehört nicht zu den deutschen Traditionen“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002, S. 160).

Im „Weltwissen“ vergleicht ELSCHENBROICH die Frühkindpädagogik in Deutschland mit der in anderen Ländern. Dabei spricht sie allerdings, ohne dies explizit zu machen, nur von Westdeutschland. Sie kommt zu dem Ergebnis, in Deutschland sei die Vorstellung von einem kindlichen Schonraum weit verbreitet, verbunden mit einem enormen Glauben an die Bedeutung des freien, nicht von außen angeregten Spiels. Dies spiegele sich im Verständnis des Kindergartens als Schonraum und des dortigen Spiels als „Freizeitvertreib“. (MOHR/STEGELMANN 2002, S. 36). Diese Position vertritt auch ELSCHENBROICHS Gesprächspartner WEINERT, der inzwischen verstorbene ehemalige Leiter des Max-Planck-Institutes für Psychologische Forschung: „Alles in allem gibt es bei uns eine starke Ideologisierung von Kindheit, und sie ist vermutlich stärker verbreitet als in anderen Ländern“, so WEINERT (ELSCHENBROICH 2001, S. 63). Dies scheint ein Blick nach Frankreich beispielsweise zu bestätigen. In einem Bericht über einen deutsch-

französischen Kindergarten lesen wir: Die deutschen Eltern würden Wert darauf legen, dass ihre Kinder schön basteln und spielen, die französischen hingegen, dass die Kinder früh rechnen. Das „moralische Gerede“ über Ganztagschulen in Deutschland verstehe man in Frankreich nicht (HUGUES 2002, S. 32). Schließlich ist in Frankreich schon die Vorschule, die *école maternelle*, eine Art Ganztagschule, dort werden 99% aller 3-6-Jährigen bis 16.30 Uhr mit ausgearbeiteten pädagogischen Programmen auf die Schule vorbereitet. In Deutschland hingegen wollten viele Eltern, so ein Befund der ehemaligen Nord-Rhein-Westfälischen Bildungsministerin BEHLER, die Einschulung ihrer Kinder möglichst hinauszögern, sodass das Einschulungsalter im Durchschnitt bei sieben Jahren liegt. Häufige Argumente in diesem Zusammenhang: Man sei nicht sicher, ob die Kinder die Zäsur verkraften würden, und man wolle den Kindern ihre Kindheit noch etwas länger erhalten (vgl. BRINKBÄUMER u.a. 2002, S. 39). Schule und öffentliche Bildungseinrichtungen erscheinen damit als Bedrohung der Kindheit. Diese Sichtweise spiegelt sich übrigens noch in der Selbstthematization von Schule in den Lehreransprachen zur Begrüßung am ersten Schultag – wie RADEMACHER in ihrer Untersuchung von Schulansprachen herausgefunden hat. Sie zeigt, dass diese Reden in Deutschland der Logik des Trostspendens folgen, in Frankreich hingegen der einer Gratulation (vgl. RADEMACHER 2002).

Kindheit „im eigentlichen Sinne“ soll demnach in Deutschland private Familienkindheit sein, nicht öffentliche Erziehungskindheit. In Übereinstimmung mit einem angenommenen Widerspruch zwischen Individuum und Gesellschaft werden die Familie einerseits und der Staat beziehungsweise die Öffentlichkeit andererseits als Antagonismus gesehen. Aus der historischen Forschung wissen wir, dass es für diese Konstellation in Deutschland eine lange Tradition gibt: Die amerikanische Historikerin ALLEN etwa hat gezeigt, dass sich die Durchsetzung öffentlicher Kleinkinderziehung in Deutschland schwieriger gestaltete als in den USA oder England (vgl. ALLEN 1989).

Bei dem von WEINERT als „Kindheitsideologie“ bezeichneten Phänomen, das sich auch in der Sentenz spiegelt, Kindern ihre Kindheit zu erhalten, haben wir es vermutlich mit langfristigen Auswirkungen des romantischen Kindheitsmythos und seinem Fortwirken in der Reformpädagogik zu tun. WEINERT selbst vermutete, dass die „Kindheitsideologie“ mit den „Phrasen“ der 20er-Jahre zusammenhänge und mit der Unterscheidung von Schonraum und Schulungsraum (vgl. ELSCHENBROICH 2001, S. 63). Sicherlich spielt bei dem Verständnis von Kindheit als Familienkindheit auch der bereits angesprochene Mythos der deutschen Mutter eine Rolle. Die Kulturwissenschaftlerin VINKEN jedenfalls spricht in ihrem 2001 vorgelegten Buch „Die deutsche Mutter“ von einer „säkularisierten Mutterreligion“ und zeigt, dass der deutschen Mutter die Rolle zugewiesen werde, „in der wilden Welt des Wettbewerbs die familiäre Idylle zu garantieren“ (VINKEN 2001, S. 14, S. 8). Die deutsche Mutter sei gegenüber öffentlichen Erziehungsinstitutionen eher skeptisch (vgl. ebd., S. 19). In diesem Zusammenhang muss allerdings betont werden, dass die Entwicklung in der DDR anders aussah. In der DDR gab es das Schonraumkonzept so nicht, der Kindergarten war Teil der Volksbildung und es gab ein ausgefeiltes Curriculum.<sup>7</sup> Da man in der sozialistischen Gesellschaft nicht von einem grundsätzlichen Antagonismus von Individuum und Gesellschaft ausging, wurde die frühe Kindheit auch nicht als Schonraum konzipiert, in dem die Kinder vor den gesellschaftlichen Zumutungen bewahrt werden sollten – ganz im Gegenteil, die Parole lautete: „keiner zu klein, Kämpfer zu sein“. Die Systemkonkurrenz zwischen der alten Bundesrepublik und der ehemaligen DDR hat vermutlich das ihre zur „Schonraumideologie“ in Westdeutschland beigetragen.

Nach der historischen Rekonstruktion der Traditionslinien, die zu der von WEINERT und ELSCHENBROICH kritisierten „Schonraumideologie“ in Deutschland führten, soll nun das Bild vom Kind, das ELSCHENBROICH in ihrem „Weltwissen“ entwirft, in den Blick genommen werden. – Die These dazu sei vorweggeschickt: Trotz ihrer Kritik am übertriebenen Schonraum und an der pädagogischen Bedeutung des freien, nicht von außen angeregten Spiels knüpft auch ELSCHENBROICH in vielfacher Hinsicht an den romantischen Kindheitsmythos an. Gerade diese Anknüpfung bei *gleichzeitigem* Plädoyer für mehr Forderung, Förderung und anregende Lernumgebungen scheint mir *wesentlich* für den Erfolg des Buches verantwortlich zu sein. Denn auch bei ELSCHENBROICH wird das Kind zum Ideal erhoben. Es verkörpert den „hochtourigen Lerner“ (ELSCHENBROICH 2001, S. 47). In der Wissensgesellschaft, die auch vom Erwachsenen lebenslanges Lernen fordert, wird „das Kind als hochtouriger Lerner“ zum vorbildhaften Modell.

Auch hier erscheint das Kind in gewisser Weise als Genie, diesmal nicht als künstlerisches Genie, sondern als Lerngenie, das neugierig auf jede neue Lerngelegenheit wartet, wenn man sie ihm nur bietet. Mehrmals zitiert ELSCHENBROICH unter Verweis auf das im Kinde angelegte Entwicklungspotenzial GOETHE: „Wüchsen Kinder fort, wie sie sich andeuten, wir hätten lauter Genies““ (zit. n. ELSCHENBROICH 2001, S. 11). Anklänge an den Geniegedanken finden sich auch, wenn ELSCHENBROICH behauptet, das 20. Jahrhundert habe die Erkenntnis hinterlassen, dass Kinder nicht belehrbar seien (vgl. ebd., S. 13, S. 45). Stattdessen soll man das Kind als „seinen eigenen Lehrer“ betrachten. Die Vorstellung, dass das Genie keinen Lehrer brauche, ist ein wichtiges Moment des Geniegedankens (vgl. BILSTEIN 1998).

Im Zusammenhang mit dem Konstrukt des „Kindes als sein eigener Lehrer“ kommt ELSCHENBROICH auf die neuere Kindheitsforschung zu sprechen. Diese betrachte das Kind „als eigenaktiv und seine Erkenntnisse selbst konstruierend“. Was, so fragt ELSCHENBROICH, heißt dies für die Gestaltung von Bildungsprozessen? – Ihre höchst vage Antwort lautet: Eigenaktivität finde vor allem in Zwischenräumen statt: „Nichts zu suchen war mein Sinn“ (ELSCHENBROICH 2001, S. 46). Ein solcher Verweis auf „Zwischenräume“ und die Offenheit und Undeterminiertheit von Bildungsprozessen hätte den Romantikern gut gefallen.

ELSCHENBROICH stellt zwar die Ideologie des Schonraums und die große Bedeutung des Freispiels infrage – womit sie in derzeitigen Debatten nicht alleine steht. Dennoch bewegt sie sich mit ihrer hohen Wertschätzung kindlichen Eigensinns und kindlicher Selbsttätigkeit, der Annahme vom angelegten Entwicklungspotential und der Bezugnahme auf den Geniegedanken durchaus in der Tradition des romantischen Kindheitsmythos, der freilich in der Moderne immer wieder neu und immer wieder anders aktualisiert wird.

Die Romantiker um 1800 haben das Kind vor allem wegen seiner Phantasietätigkeit zum Ideal erhoben. Es sollte zur Poetisierung der Welt beitragen. Für die Darwinistin ELLEN KEY hingegen war das Kind um 1900 ein heiliges Wesen, weil es durch das Neue, das es in die Welt bringe, zur evolutionären Höherentwicklung der Menschheit beitragen sollte (vgl. KEY 1992; BAADER 1998). Und für die Wissensgesellschaft an der Wende zum 21. Jahrhundert mit ihrer Anforderung des „lebenslangen Lernens“ wird nun das Kind als „hochtouriger Lerner“ zum Ideal. Das jeweilige Kindheitsbild ist also funktional für die jeweiligen gesellschaftlichen Kontexte.

### 3 Kinder als kompetente Akteure ihrer eigenen Entwicklung

Auch die neuere Kindheitsforschung schließt – zumindest teilweise – mit ihrer Akzentuierung auf Eigensinn, auf Selbsttätigkeit und auf „Kinder als Akteure ihrer eigenen Entwicklung“ an die Romantik an. Der Kindheitsforscher HONIG (vgl. 2002) sieht in der Fokussierung auf die Subjektivität, die Akteursperspektive, auf kindlichen Eigensinn und kindliche Unverfügbarkeit die entscheidenden Paradigmata der neueren Kindheitssoziologie. In seinem Aufsatz „Kindheit und Eigensinn“ aus dem Jahre 2002 zitiert HONIG einen grundlegenden Text der neueren Kindheitssoziologie, um daran das *paradigmatisch Neue* der Kindheitsforschung zu zeigen: „Das Kind ist uns vertraut und doch fremd, es bewohnt unsere Welt und lebt zugleich in einer anderen, es ist in einem essentiellen Sinne ein Teil von uns und scheint doch eine andere Seinsordnung zu enthüllen.“ (JENKS 1982, S. 9) Der Text stammt aus der Feder des britischen Soziologen Chris JENKS, er könnte aber genauso von einem der genannten romantischen Autoren sein. JENKS appelliert durchaus an eine Metaphysik des Kindes, schließlich spricht er von einer anderen Seinsordnung.<sup>8</sup>

Aus der Perspektive historischer Pädagogik erstaunt, dass diese Sicht des Kindes als zugleich fremd und vertraut, die die Geschichte der Pädagogik in der Moderne nachhaltig prägt, in der *Kindheitsforschung* nun als neu und paradigmatisch gefeiert wird. Erklärt werden kann dies zum einen damit, dass die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung häufig unhistorisch verfährt. Zum anderen kann ein Rückgriff auf die Geschichte der Sozialisationsforschung, also auf Wissenschaftsgeschichte, eine weitere Erklärung liefern. Hierfür scheint es zunächst sinnvoll, einen Blick auf die Definition von Sozialisation zu richten: Im „Handbuch der Sozialisationsforschung“ (HURRELMANN/ULICH 1980) definieren GEULEN/HURRELMANN (1980, S. 51) „Sozialisation“ als „Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig ist dabei die Frage, wie der Mensch sich zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“. An diese Definition schließen sowohl andere Lehrbücher als auch die überarbeitete Fassung des Handbuchs von 1991 an, auch wenn es seit den 1980er-Jahren zu Erweiterungen und Modifikationen des Sozialisationsbegriffs kommt.

In den 1990er-Jahren wurden zunehmend kritische Einwände gegen das Sozialisationsparadigma etwa vonseiten der Biographieforschung oder der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung vorgetragen. Diese richteten sich gegen eine Sichtweise des Individuums als *Produkt und Objekt* von Gesellschaft. Auch die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung formulierte scharfe Kritik. So vertrat QVORTRUP 1993, in der Sozialisationsforschung erscheine Kindheit nur als Transitionsphase im Leben einer Person, die Blickrichtung ziele auf den zukünftigen Erwachsenen und nicht auf das gegenwärtige Kindsein. Stattdessen müsse man Kinder als Akteure in ihren Lebenswelten wahrnehmen (vgl. QVORTRUP 1993, S. 112f.). Die Kindheitsforscherin ZEIHNER kritisierte die Erwachsenenorientierung des Sozialisationsbegriffes (vgl. ZEIHNER 1996). Und HONIG sprach unlängst von der „Übersozialisierung“ in der Sozialisationsforschung (HONIG 2002, S. 20). POPP (vgl. 2002) hat diese Kontroverse um den „Sozialisationsbegriff“ genau nachgezeichnet.

Aus historischer Perspektive fällt auf, dass die Kritik am Sozialisationsparadigma *exakt* so lautet, wie die der Romantik am aufklärerischen Kindheitsverständnis: Kindheit werde lediglich als Transitorium betrachtet, der kindliche Eigensinn werde ausgeblendet, statt-

dessen gebe es eine Fixierung auf den Erwachsenen. Diese verblüffende Parallelität der Vorwürfe hat etwas mit der jeweiligen Sicht auf das „Verhältnis von Gesellschaft und Individuum“ zu tun. Interessierte sich die *Aufklärung* mehr dafür, wie Kinder zu *vernünftigen* Mitgliedern der Gesellschaft erzogen werden und damit mehr für die Seite der *Gesellschaft* – WILD hat dies in seiner Analyse aufgeklärter Kinderliteratur rekonstruiert (vgl. WILD 1987) –, so konzentrierte sich die *Romantik* mehr auf die Seite des *Individuums*, auf den kindlichen Eigensinn und auf die Kultur. Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung hat sich zunächst eher für die Frage nach der „Abhängigkeit des Individuums von der gesellschaftlichen und materiellen Umwelt“ interessiert. Seit den 1990er-Jahren hingegen richtet sie ihren Blick mehr auf die „Kulturen des Aufwachsens“, auf die Potentiale des Subjekts und die spezifischen Kulturen der Kinder. Verschoben hat sich also der *Fokus* des Interesses. In dieser Verschiebung des Fokus ist auch die Kindheitsforschung vom „cultural turn“ beeinflusst, der sich seit den 1980er-Jahren in den Sozial- und Geisteswissenschaften beobachten lässt. Schließlich bedient sich die neuere Kindheitsforschung bei der Erforschung der „Kulturen der Kinder“ gerne der Ethnographie, eines methodischen Instrumentariums, das seine Wurzeln in der Ethnologie, d.h. in der Beobachtung fremder Kulturen hat. Exemplarisch für diese Ansätze der Erforschung von Kulturen des Aufwachsens von Kindern mit ethnographischen Methoden ist die Studie von KRAPPMANN und OSWALD „Der Alltag der Schulkinder“ (1995).

Während die Kindheitsforschung bisher ihre romantischen Anteile kaum reflektiert hat, fragt KRAPPMANN unlängst nach eben diesen romantischen Anteilen im Blick moderner Kindheitsforscher. Ist – so KRAPPMANN (vgl. 2002) – die Behauptung der Kindheitsforschung, Kinder seien kompetente Akteure, Konstrukteure und Philosophen nicht *pure* Romantik? Und unterscheide diese romantische Sicht der Forschung sich nicht fundamental von den Vorstellungen derjenigen, die *tatsächlich* Kinder erziehen und unterrichten? Die Kindheitsforschung, die sich vornehmlich mit Kindern zwischen sechs und zwölf beschäftige, erwecke, so KRAPPMANN, häufig den Eindruck, als ob grundlegende Annahmen der Sozialisationstheorie aufgekündigt würden. Sie spreche vom Kind so, „als ob es in ihm *vor* aller Sozialisation ein Zentrum gäbe, von dem aus das Kind seine Umwelt wahrnimmt, sie interpretiert“ (KRAPPMANN 2002, S. 95). Das Subjekt sei im Kind immer schon da (ebd., S. 92ff.). Damit sei so etwas wie eine anthropologische oder evolutiv-naturale Basis gelegt, die tatsächlich Ähnlichkeit mit romantischen Annahmen von einem aktiv zielorientierten Lebensprinzip habe. Es sehe so aus, so KRAPPMANN, „als ob die Sozialisationsforschung ohne die romantische Annahme eines zielorientierten Lebensprinzips, wirksam im Kinde *vor* allen nachfolgenden Sozialisationseinflüssen, nicht auskomme“ (ebd., S. 95). Auch hier also findet sich – eher versteckt – jener Antagonismus zwischen Individuum und Gesellschaft wieder, der den romantischen Kindheitsmythos prägt, weil er davon ausgeht, dass es ein ursprüngliches Lebensprinzip *vor* jeder Vergesellschaftung gibt. Bei den Romantikern ist diese Sichtweise letztlich religiös begründet, denn die Annahme von einer ursprünglichen Kraft wird auf die Existenz eines im Kosmos wirkenden göttlichen oder schöpferischen Prinzips zurückgeführt.

Trotz dieser Gemeinsamkeiten zwischen Romantik und aktueller Kindheitsforschung steht für KRAPPMANN bei den Untersuchungen der Kindheitsforschung im *Vordergrund*, dass sich in den psychischen Strukturen und Potenzen die jeweiligen Sozialwelten der Kinder widerspiegeln. Die entscheidende Differenz zu romantischen Entwürfen sieht KRAPPMANN in der Fokussierung auf die Sozialbeziehungen und in der Absage an eine Vorstellung, wonach man Kinder möglichst lange von den gesellschaftlichen Verhältnis-

sen fernhalten müsse, damit sich so etwas wie eine ursprüngliche kindliche Ganzheit und Vollkommenheit erhalte.

Allerdings lässt sich bei manchen Kindheitsforschern – etwa bei HONIG (vgl. 2002), aber auch bei ZEIHNER (vgl. 1996) – eine fundamentale Skepsis gegenüber Prozessen der Vergesellschaftung beobachten, die sich erstens aus der Kritik an gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen speist, etwa der Entwicklung der Städte, zweitens aus einer an FOUCAULT orientierten Kritik der Macht und schließlich drittens die Pädagogisierung kindlicher Lebenswelten kritisiert. Allerdings bezieht sich die Kritik an Prozessen der Vergesellschaftung nicht auf den Bereich sozialer Beziehungen und Aushandlungsprozesse, diese werden – etwa in der peer-culture-Forschung – hoch geschätzt.

#### 4 Die These vom Verschwinden der Kindheit und der Auflösung der Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen

Mit dem Verweis, dass sich in ihren psychischen Strukturen und Handlungsspielräumen die Sozialwelten der Kinder widerspiegeln, gehört KRAPPMANN zu denjenigen Kindheitsforschern, die grundsätzlich am Sozialisationsparadigma festhalten. Allerdings ist es von der Kindheitsforschung der letzten Jahre auch infrage gestellt worden, nicht zuletzt durch den Begriff der „Selbstsozialisation“, der sowohl von ZINNECKER (vgl. 2000) als auch von LENZEN (vgl. 2002) vertreten wird.

Der Begriff „Selbstsozialisation“ sowie das Infragestellen des Sozialisationskonzeptes leisten einer These vom Verschwinden *der* Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen Vorschub, die sich einer gewissen Popularität erfreut. In diesem Zusammenhang fragt etwa HONIG (2002, S. 33), „wie relevant die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen noch ist.“ Zwar ist das Postulat vom „Verschwinden der Kindheit“ nicht neu, es wurde bekanntlich bereits 1983 von Neil POSTMAN mit dem kindlichen Medienkonsum begründet. Das Schlagwort wird jedoch immer wieder aufgegriffen, zuweilen auch mit der sinkenden Kinderzahl in Verbindung gebracht, angeführt wird es nicht zuletzt in einem weiteren aktuellen Bestseller, „Die Erziehungskatastrophe“ der ZEIT-Autorin GASCHKE (2001, S. 61ff.). Auch HURRELMANN argumentiert in eine ähnliche Richtung, wenn er im Zusammenhang mit dem „Kinderreport Deutschland 2002“ behauptet, dass die Kindheit immer kürzer würde und dass Kinder, wie im Mittelalter, wieder zu kleinen Erwachsenen würden (HURRELMANN 2002, S. 42, S. 49).<sup>9</sup>

Um diese These vom „Verschwinden der Differenz“ zu diskutieren, sei wiederum die historische Perspektive eingenommen: Gegen das „Verschwinden der Kindheit“ spricht, dass die entscheidenden Momente, die – historisch – zur Herausbildung unseres heutigen Verständnisses von Kindheit beigetragen haben, nach wie vor existieren: Kinder sind von der Erwerbstätigkeit freigesetzt, Kindheit wird als Phase des Lernens und der Entwicklung konzipiert und Kindheit ist, nach Erreichen des schulpflichtigen Alters, auch Schulkindheit: dies gilt unverändert und immer weiter für die Mehrheit der Kinder in den westlichen industrialisierten Ländern.

Allerdings ist es zugleich unübersehbar, dass wir es derzeit im Generationenverhältnis mit Prozessen der Entdifferenzierung zu tun haben, die sich an Kleidung, Konsumgewohnheiten, Mediennutzung, an der Verschiebung von Altersgrenzen und dem Postulat vom lebenslangen Lernen festmachen. Diese Phänomene eröffnen Forschungsfragen,

sollten aber nicht dazu verleiten, den Kern dessen, was Kindheit in der Moderne ausmacht, nämlich das Verständnis von „Kindheit als Zeit des Lernens und der Entwicklung“, als Moratorium und als „Schon- und Schutzraum“ im Verhältnis der Generationen, für überholt zu halten.

Ein solcher historiographisch gelenkter Blick auf die spezifischen Entstehungsbedingungen von Kindheit in der Moderne macht noch einmal deutlich, dass das Verständnis von Kindheit als „Zeit des Schutzes und der Fürsorge“ – so formuliert es die UN-Konvention für die Rechte der Kinder – immer weiter zu den wichtigsten Merkmalen von Kindheit gehört (Konvention über die Rechte des Kindes, Präambel und Artikel 3). Wir müssen also schon genau sagen, was wir meinen, wenn wir über den kindlichen Schonraum diskutieren: Die zur Zeit in Deutschland geführte Diskussion um die „Schonraumideologie“ richtet sich konkret gegen die Unterforderung von Kindern im Kindergarten und in der Grundschule, gegen die späte Einschulung und gegen die Familiarisierung von Schule. Derzeit zur Debatte steht also ein bestimmtes *Bild* vom Kind, das eine „bewahrende Tendenz“ zur Folge habe, die den „Stress dieser Welt“ so lange wie möglich von Kindern fernzuhalten versuche – wie WEINERT bemerkte (ELSCHENBROICH 2001, S. 63). Zur Debatte steht jedoch auch, eng mit dem *Bild* vom Kind verbunden, die gesellschaftliche Organisation des Moratoriums frühe Kindheit.

## 5 Fazit und Ausblick

Feststellen lässt sich, dass wir es derzeit im Zusammenhang mit der Reflexion pädagogischer *Praxis* in Deutschland tendenziell mit einer Kritik am romantischen Kindheitsbild und seinen Kontinuitäten zu tun haben, die unter dem Stichwort „Schonraumideologie“ geführt wird. Dabei geht es primär um die gesellschaftliche Organisation der Vorschul- und Grundschulkindheit, im Zentrum stehen Fragen der Vermittlung von Wissen, etwa die Frage, in welchem Alter Kinder lesen oder die erste Fremdsprache lernen sollen. Gegenläufig zur Kritik an einem romantisch gefärbten Kindheitsbild in der pädagogischen *Praxis* haben wir es in den *Theorien* der Kindheitsforschung eher mit einem Prozess der Romantisierung zu tun, die auf den Eigensinn, die Selbständigkeit und das Unverfügbare setzt. Dies hat vermutlich auch mit den jeweiligen Forschungsthemen zu tun: Freundschaft, Spiel, Humor, Doing Gender, der Körper sind hier die vorrangigen Themen – übrigens Themen, die den Romantikern überaus wichtig waren (VAN DÜLMEN 2002, S. 233-246).

Allerdings gibt es auch Kritiker der neuen „Selbständigkeitsideologie“ (DOLLASE) der Kindheitsforschung. Zu nennen sind hier etwa DOLLASE sowie WEINERT, der nicht an das Kind als „Konstrukteur seiner eigenen Entwicklung“ glaubt. Und auch POPP verweist auf die Grenzen der Selbstsozialisation (vgl. DOLLASE 1999; ELSCHENBROICH 2001, S. 62; POPP 2002). Diese, so POPP, würden evident, wenn man empirische Untersuchungen zur sozialen Ungleichheit berücksichtige.

Die These vom „Verschwinden der Kindheit“ und der Auflösung *der* Differenz von Kindern und Erwachsenen ist aus schon aus historischer Perspektive zurückzuweisen. Alle drei Momente, die zur Herausbildung von Kindheit in modernen, industrialisierten Gesellschaften beigetragen haben, existieren nach wie vor. Das sind: erstens die Freisetzung von Kindern von der Erwerbsarbeit, zweitens das Verständnis von Kindheit als Zeit

des Lernens und der Entwicklung (Moratorium) und drittens die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht, wodurch Kindheit auch Schulkindheit wurde. Das Verständnis von Kindheit als Zeit der Entwicklung, bildet im Übrigen auch die Basis für die UN-Kinderkonvention (Präambel). Dort ist vom besonderen „Schutz“ für die „Entwicklung“ des Kindes die Rede, dessen er „wegen seiner mangelnden körperlichen und geistigen Reife“ bedürfe. In diesem Zusammenhang ist auf die grundsätzliche Problematik einer altersunspezifischen Rede über Kinder hinzuweisen. In den meisten erziehungswissenschaftlichen Handbüchern endet die Kindheit mit vierzehn Jahren. Für die Shell-Jugendstudie endet sie mit zwölf Jahren. Für die UN-Konvention hingegen ist ein Kind jeder Mensch unter achtzehn.<sup>10</sup>

In den meisten Fällen wird die These von den Entdifferenzierungsprozessen zwischen Kindern und Erwachsenen mit einem Verschwinden der Kindheit in Zusammenhang gebracht (vgl. POSTMAN 1983; GIESECKE 1985; HURRELMANN 2002). Demgegenüber vertritt LENZEN die These, dass wir es eher mit einem Verschwinden des Erwachsenenstatus zu tun haben (vgl. LENZEN 1985, 2002). Prozesse der Entdifferenzierung, die etwa mit veränderten Alterstrukturen, Enthierarchisierungen zwischen Kindern und Erwachsenen, mit Medien- und Konsumgewohnheiten oder mit Kleidung zu tun haben, sind genau zu erforschen. Dabei sind differenzierte Zugangsweisen gefragt, die nicht allein aus der Tatsache ähnlicher Kleidung oder gemeinsamer Konzertbesuche von Müttern und Töchtern auf ein „Verschwinden der Kindheit“ schließen (vgl. GASCHKE 2001, S. 61-90). In diesem Zusammenhang brauchen wir – wie bei der Frage nach den Konzepten von Kindheit – auch eine international ausgerichtete Forschung.

Dass wir es auch heute in der Pädagogik immer weiter mit Kontinuitäten des romantischen Kindheitsbildes zu tun haben, ist evident und hängt mit folgenden Faktoren zusammen: mit der romantischen Kritik an tabula-rasa-Vorstellungen, der hohen Wertschätzung kindlichen Eigensinns und kindlicher Selbständigkeit sowie dem angenommenen Antagonismus zwischen Individuum und Gesellschaft. Es ist gerade Bestandteil des romantischen Kindheitsbildes, dass es immer wieder neu und anders aktualisiert werden kann. Historisch *neu* scheint zu Beginn des 21. Jahrhunderts das Ideal des Kindes als „hoctouriger Lerner“. Diese Imagination bezieht ihre Attraktivität aus ihrer Funktionalität für die Wissensgesellschaft.

Es gibt jedoch noch weitere Gründe, warum das romantische Kindheitsbild immer wieder neu aktualisiert wird und diese sind in der biographischen Dimension von Erwachsenen begründet. Für KRAPPMANN (vgl. 2002) ist die deutlichste Brücke zwischen der neuen Kinderforschung und dem romantischen Kinderbild die Vorstellung, dass Kinder über etwas verfügen, was sich auch der Erwachsene bewahren sollte: Neugierde, Hunger auf Erfahrungen, die Fähigkeiten etwas auszuprobieren und zu staunen. KRAPPMANN hat seinem Beitrag ein Motto von MONTAGU vorangestellt, nämlich dass es im Leben darum gehe, so spät wie möglich jung zu sterben. Damit ist zugleich angesprochen, dass das Nachdenken über Kinder immer auch eine biographische Dimension aufweist. Die biographische Dimension aber kommt nicht nur ins Spiel, weil alle, die über Kindheit arbeiten und nachdenken, selbst einmal Kinder waren – wie uns bereits BERNFELD gelehrt hat. Es geht nicht nur um Erinnerung an die eigenen Anfänge, sondern zugleich um die eigene Endlichkeit – wie das Zitat von MONTAGU belegt. Die Frage nach den Anfängen wirft zugleich die nach dem Ende auf. Indirekte Selbstthematization und das Selbstgespräch spielen also auch beim wissenschaftlichen Nachdenken über Kindheit eine Rolle. Diese Konstellation sollte möglichst genau reflektieren werden. Auch jenseits

der indirekten Selbstthematisierung dienen Kinder und Kindheit immer wieder als Projektionsfläche. So vertritt etwa ELSCHENBROICH im Zusammenhang mit ihrer Beschreibung des Kindes als „hochtouriger Lerner“, dass es kein Kind gebe, das Null-Bock auf Krabbeln-Lernen habe. Das stimmt jedoch, nach allem aus wir aus der Entwicklungspsychologie und der Sonderpädagogik wissen, definitiv nicht.

## Anmerkungen

- 1 Leicht überarbeitete Fassung meines Habilitationsvortrags, gehalten im Oktober 2002 an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam.
- 2 Wenn hier vom „romantischen Kindheitsmythos“ die Rede ist, dann ist damit eine bestimmte Sichtweise auf das Kind gemeint, die vor allem von deutschen Romantikern ausgestaltet worden ist. Nicht jeder, der diese Sichtweise teilt oder zu ihrer Ausgestaltung beigetragen hat – etwa GOETHE – wird damit zum Romantiker. Siehe hierzu auch RICHTER 1987; EWERS 1989; BAADER 1996b.
- 3 Zur genaueren sozial-, mentalitäts- und diskursgeschichtlichen Rekonstruktion siehe BAADER 1996.
- 4 Zu SCHLEIERMACHERS „Katechismus der Vernunft für edle Frauen“ unter geschlechtergeschichtlichem Aspekt siehe JACOBI 2000.
- 5 Zur Mythologie der Kindheit siehe LENZEN 1985.
- 6 „Geistige Mütterlichkeit“, der Begriff stammt von SCHRADER-BREYMANN, die 1873 das heute noch existierende Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin gründete, und wird von LANGE aufgegriffen, Marianne WEBER spricht dann von der „sozialen Mütterlichkeit“. Mit „geistiger Mütterlichkeit“ wurde die weibliche Berufstätigkeit im sozialen Bereich definiert, die den Frauen von Natur aus angemessen sei. Zur „geistigen Mütterlichkeit“ siehe JACOBI 1999.
- 7 Zum Kindergarten in der DDR siehe KRÜGER/MAROTZKI 1994 und DÖBERT 1995.
- 8 Dass die Romantik das Kind als fremdes Wesen feierte, hat RICHTER in seiner Studie „Das fremde Kind“ hervorgehoben (vgl. RICHTER 1987).
- 9 Aus der historischen Forschung wissen wir jedoch inzwischen, dass die Annahme, dass das Mittelalter kein Konzept von Kindheit hatte, relativiert werden muss (vgl. ORME 2001; BAADER 2003). Aussagen über den Wandel von Kindheit in der Moderne implizieren immer historische Aussagen und erfordern deshalb historische Genauigkeit. Dies gilt insbesondere, wenn die Erforschung des „sozio-kulturellen Wandels“ als die entscheidende Größe bezeichnet wird, auf die sich eine „sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung primär konzentrieren muß“, wie HENGST (2002, S. 89) es fordert.
- 10 Wir müssen uns wohl zunehmend daran gewöhnen, in die Rede über Kinder Differenzen einzuführen: Neben alters- und geschlechtsspezifischen Differenzen ist etwa an nationale beziehungsweise regionale zu denken. Zum historisch überkommenen Muster der Homogenisierung siehe auch GOGOLIN 2003.

## Literatur

- ALLEN, A. T. (1989): „Kommt, lasst uns unseren Kindern leben“. Kindergartenbewegung in Deutschland und in den Vereinigten Staaten, 1840-1918. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35. Jg., S. 65-84.
- ANDRESEN, S./BAADER, M. S. (1998): Wege aus dem Jahrhundert des Kindes. – Neuwied.
- BAADER, M. S. (1996a): Unterlegene Erwachsene. Überlegene Kinder. Der romantische Blick auf das Kind und die Kindheit. In: LIEBAU, E./WULF, C. (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. – Weinheim, S. 190-200.
- BAADER, M. S. (1996b): Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld. – Neuwied.
- BAADER, M. S. (1998): Zur Konstruktion des Kindes in Ellen KEYS „Jahrhundert des Kindes“. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, H. 4, S. 199-204.
- BAADER, M. S. (2001): Ellen KEY: Das Jahrhundert des Kindes. Die international bekannte Autorin eines pädagogischen Bestsellers. In: HORN, K. P./RITZI, C. (Hrsg.): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. – Hohengehren, S. 139-156.

- BAADER, M. S. (2002): Die romantische Idee der Kindheit. Friedrich FRÖBELS Kindergärten als politisch und finanziell bedrohte „Oasen des Glücks“. In: SCHMITT, H. (Hrsg.): Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder. – o.O., S. 57-73.
- BAADER, M. S. (2003): ARIÈS irrte grundlegend. Das Mittelalter hatte durchaus ein differenziertes Konzept von Kindheit. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, 9. Jg., H. 1, S. 53-54.
- BILSTEIN, J. (1998): Nichts den Lehrern schulden. In: Neue Sammlung, 38. Jg., H. 1, S. 19-39.
- BRINKBÄUMER u.a. 2002 = BRINKBÄUMER, K./MEYER, C./NEUMANN, C./STUPPE, A./WINTER, S. (2002): „Ende der Kuschelpädagogik“. In: Spiegel special, 3/2002, S. 38-42.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendberichtsbericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. – Berlin.
- Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.) (2002): Kinderreport Deutschland. Daten, Fakten, Hintergründe. – München.
- DÖBERT, H. (1995): Das Bildungssystem in der DDR. In Stichworten. – Neuwied.
- DOLLASE, R. (1999): Selbstsozialisation und problematische Folgen. In: FROMME, J./KOMMER, S./MANSEL, J./TREUMANN, K.-P. (Hrsg.): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. – Opladen, S. 23-42.
- DÜLMEN, R. VAN (2002): Poesie des Lebens. Eine Kulturgeschichte der deutschen Romantik. Bd. 1. – Köln.
- ELSCHENBROICH, D. (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. – München.
- EWERS, H.-H. (1989): Kindheit als poetische Daseinsform. Studien zur Entstehung der romantischen Kindheitsutopie. – München.
- FRANK, M. (1982): Der kommende Gott. Vorlesungen über die neue Mythologie. – Frankfurt/M.
- FRÖBEL, F. (1919): Mutter- und Koselieder. Dichtung und Bilder zur edlen Pflege des Kindheitslebens. Herausgegeben von J. PRÜFER. – Leipzig.
- GASCHKE, S. (2001): Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern. – Stuttgart.
- GERSTER, P./NÜRNBERGER, C. (2001): Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten. – Berlin.
- GEULEN, D./HURRELMANN, K. (1980): Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Paradigmen. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. – Weinheim, S. 15-49.
- GIESECKE, H. (1985): Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. – Stuttgart.
- GOETHE, J. W. (2001): Die Leiden des jungen Werther. – Stuttgart.
- GOGOLIN, I. (2003): Über das Erlangen der Fähigkeit zur Anerkennung des Anderen im Bildungsgang. In: BEILLEROT, J./WULF, C. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich. – Münster, S. 21-30.
- HENGST, H. (2002): Von der Lebensphase zur Lebensform? Zum gegenwärtigen Wandel von Kindheit und Kindheitsmuster. In: RATHMAYR, B. (Hrsg.): Kindheit – Neue Perspektiven. Theorie, Lebenswelt, Erziehung, Politik. – Innsbruck, S. 73-92.
- HÖLDERLIN, F. (1979): Hyperion oder der Eremit in Griechenland. Hrsg. von JOCHEN Schmidt. – Frankfurt a.M.
- HONIG, M.-S. (2002): Kindheit und Eigensinn. In: RATHMAYR, B. (2002): Kindheit – Neue Perspektiven. Theorie, Lebenswelt, Erziehung, Politik. – Innsbruck, S. 17-37.
- HUGUES, P. (2002): „Macht euch nicht verrückt.“ Der Blick von außen. Internationale Bildungsexperten kommentieren die deutschen Pisa-Ergebnisse. In: Die Zeit, Nr. 27 (27.06.2002), Pisa Spezial, S. 32.
- HURRELMANN, K. (2002): Kindheit in der Leistungsgesellschaft. In: Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.): Kinderreport Deutschland. Daten, Fakten, Hintergründe. – München, S. 43-62.
- HURRELMANN, K./ULICH, D. (1980): Handbuch der Sozialisationsforschung. – Weinheim.
- JACOBI, J. (1999): Mütterlichkeit als Beruf. In: BILSTEIN, J./TRÜBENBACH, U./WINZEN, M. (Hrsg.): Macht und Fürsorge. Das Bild der Mutter in zeitgenössischer Kunst und Wissenschaft. – Köln, S. 60-64.
- JACOBI, J. (2000): Friedrich SCHLEIERMACHERS „Idee zu einem Katechismus der Vernunft für edle Frauen.“ In: Zeitschrift für Pädagogik, 46. Jg., S. 159-174.
- JENKS, C. (1982): The sociology of childhood. – Aldershot.
- KEY, E. (1992): Das Jahrhundert des Kindes. Studien. Hrsg. von U. HERRMANN. – Weinheim.

- Konvention über die Rechte des Kindes 1994). UNICEF-Dokumentation. Nr. 6 – Köln.
- KRAPPMANN, L. (2002): Romantisch und/oder realitätsangemessen? Der Blick moderner Kinder- und Kindheitsforscher auf das Kind. In: SCHMITT, H. (Hrsg.): Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder. – o.O., S. 91-100.
- KRAPPMANN, L./OSWALD, H. (1995): Der Alltag der Schulkinder. – Weinheim.
- KRÜGER, H./MAROTZKI, W. (Hrsg.) (1994): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. – Opladen.
- LENZEN, D. (1985): Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. – Reinbek.
- LENZEN, D. (2002): Kindheit als soziales Konstrukt. Entdifferenzierungsprozesse an der Wende zum 21. Jahrhundert. In: RATHMAYR, B. (Hrsg.): Kindheit – Neue Perspektiven. Theorie, Lebenswelt, Erziehung, Politik. – Innsbruck, S. 38-58.
- MOHR, J./STEGELMANN, K. (2002): „Kinder müssen fragen“. Spiegel-Interview mit Jugendforscherin Donata ELSCHENBROICH über den Wissensdurst von Kindern. In: Spiegel special 3/2002, S. 36f.
- MONTESSORI, M. (1952): Kinder sind anders.– Stuttgart.
- NOVALIS (1982): Heinrich von Ofterdingen. Hrsg. von J. HÖRISCH. – Frankfurt/M.
- ORME, N. (2001): Medieval children. – New Haven.
- POPP, U. (2002): „Sozialisation“ – substanzialer Begriff oder anachronistische Metapher? In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Jg., S. 898-917.
- POSTMAN, N. (1983): Das Verschwinden der Kindheit. – Frankfurt/M.
- QVORTRUP, J. (1993): Die soziale Definition von Kindheit. In: MARKEFKA, M./NAUCK, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. – Neuwied, S. 109-124.
- RADEMACHER, S. (2002): Schulische Übergangsriten. Die Selbstthematisierung der Schule in Lehreransprachen zur Begrüßung am ersten Schultag und zur Verabschiedung nach dem Abitur. Magisterarbeit. – Universität Potsdam.
- RATHMAYR, B. (Hrsg.) (2002): Kindheit – Neue Perspektiven. Theorie, Lebenswelt, Erziehung, Politik. – Innsbruck.
- RICHTER, D. (1987): Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. – Frankfurt/M.
- ROSENBAUM, H. (1982): Formen der Familie. – Frankfurt/M.
- ROUSSEAU, J.-J. (1963): Emile oder Über die Erziehung. Hrsg. von M. RANG. – Stuttgart.
- SCHLEGEL, F. (1985): Lucinde. Hrsg. von W. PAULSEN. – Frankfurt/M.
- SCHLEGEL, F. (1988). Kritische Schriften und Fragmente in sechs Bänden. Hrsg. von E. BEHLER und H. EICHNER. Bd. 2: Athenäums-Fragmente. – Paderborn.
- SCHLEIERMACHER, F. (1989): Die Weihnachtsfeier. – Zürich.
- VINKEN, B.(2001): Die deutsche Mutter. Der lange Schatten eines Mythos. – München.
- WILD, R. (1987): Die Vernunft der Väter. – Stuttgart.
- ZEIHER, H. (1996): Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 16. Jg., S. 26-46.
- ZINNECKER, J. (2000): Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20. Jg., S. 272-290.

*Anschrift der Verfasserin:* PD Dr. Meike Sophia Baader, Universität Potsdam, Institut für Pädagogik, Postfach 601553, 14415 Potsdam, e-mail: baader@rz.uni-potsdam.de