

Konstruktivismus „macht“ Schule

Der Weg des Konstruktivismus in die Grundschule
- von der neuen Kindheitsforschung zur Didaktik des Sachunterrichts

Dissertation zur Erlangung des
des Doktorgrades (Dr. rer. soc.)
des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften
der Justus-Liebig-Universität Gießen

Vorgelegt von
Susanne Valerie Kläßen

Gießen
2005

Inhalt

	Kindheitsforschung-Konstruktivismus-Schule: eine Einführung	1
1	Der Konstruktivismus – das Paradigma der neuen Kindheitsforschung	6
1.1	Einleitung	6
1.2	Der Konstruktivismus – ein komplexer Begriff und seine komplexen theoretischen Ansätze	7
1.3	Der Konstruktivismus – ein interdisziplinäres Wissenschaftskonstrukt	9
1.4	Kernthesen des Konstruktivismus	10
1.5	Philosophischer Hintergrund des Konstruktivismus - Der Begriff „Wahrheit“ wird durch den Begriff „Viabilität“ ersetzt	13 14
1.6	Der Konstruktivismus und seine Begründer	15
1.7	Der Konstruktivismus und die Neurowissenschaften - Der Mensch als autopoietisches System - Kritische Einwände zu den neurobiologischen Daten und deren Deutungen	16 18 19
1.8	Der Konstruktivismus – ein Kind/Konstrukt der Postmoderne	22
2	Die Konstruktion des Kindes in der neuen Kindheitsforschung	24
2.1	Einleitung - Das Kind und die (neue) Kindheitsforschung – eine Übersicht	24 26
2.2	„Das Kind“ – ein offener Begriff	28
2.2.1	„Das Kind“ – Bilder und Mythen	31
2.2.2	„Das Kind“ – eine Definitionssache	34
2.2.3	„Das Kind“ als Konstrukt	38
2.3	Von der „Entdeckung des Kindes“ zur Definition der Kindheit als soziale Konstruktion	39
2.3.1	„Das Kind“ aus konstruktivistischer Perspektive	43
2.3.2	Die Konstruktion des Kindes	45
2.4	Historische Bezüge und Entwicklung der neuen Kindheitsforschung	47

2.4.1	Konzepte der neuen Kindheitsforschung	52
2.4.2	Denktraditionen und Ansätze der strukturbezogenen Kindheitsforschung	53
2.4.2.1	Bezüge zur skandinavischen und angelsächsischen Kindheitssoziologie	54
2.4.2.2	Denkanstöße aus der Frauenforschung	54
2.4.3	Wichtige konzeptuelle Ansätze der neuen Kindheitsforschung	56
2.4.3.1	Kritik am Entwicklungsparadigma	56
2.4.3.1.1	Die Erwachsenen-Kind-Differenz als relationales Konstrukt	61
2.4.3.1.2	Die Generationale Ordnung	64
2.4.3.2	Die Position des Kindes – vom Außenseiter zum Teilnehmer	66
2.4.3.2.1	Das Kind als Außenseiter	67
2.4.3.2.2	Das Kind als Teilnehmer	70
2.4.3.2.3	Die Perspektive des Kindes	76
2.4.4	Aspekte der akteursbezogenen Kinderforschung	82
2.4.4.1	„Das Kind“ in ausgewählten Studien zum kindlichen Alltag	82
2.4.4.2	Besonderheiten und Ergebnisse der akteursbezogenen Kinderforschung	94
2.4.5	Das Kind als sozialer Akteur	101
2.4.5.1	Anmerkungen zum Begriff „Akteur“	108
2.4.5.2	„Der soziale Akteur“ – eine besondere Form der Kindheitsrhetorik?	114
2.4.5.3	Kritik an der Konstruktion „Kind“	115
2.4.5.4	„Das Kind“ der neuen Kindheitsforschung – zum Konstrukt des sozialen Akteurs	118
2.4.5.5	Das Konstrukt des Kindes als sozialer Akteur – ein Konzept	121
2.5	Reflexionen zum Kind der neuen Kindheitsforschung	125
2.6	Annäherungsversuche zwischen neuer Kindheitsforschung und Grundschulpädagogik	137
3	Konstruktivismus ‚macht Schule‘	141
3.1	Einleitung	141
3.2	Der Konstruktivismus – das neue Paradigma in der Pädagogik	145
	- Der Konstruktivismus auf dem Weg in den Sachunterricht – eine Übersicht	146
3.3	Der Einzug des Konstruktivismus in die Pädagogik	146
3.4	Konstruktivistische Pädagogik – zwischen Konstruktion und Instruktion	151

	- Der pragmatische Konstruktivismus – eine Variante für die Pädagogik	153
	- Instruktives Lernen als Basis konstruktiven selbstgesteuerten Lernens	155
3.5	Die konstruktivistische Perspektive auf Lernen	158
	- Was ist Lernen?	159
	- Lernen aus Sicht traditioneller Lerntheorien	159
	- Lernen als Konstruktion	161
	- Begriffe der konstruktivistischen Erkenntnistheorie	162
3.6	Konstruktivistische Didaktik	166
	- Lehren aus konstruktivistischer Sicht	169
	- Veränderte Aufgabe von konstruktivistisch orientierten Lehrerinnen und Lehrern	170
	- Elemente einer konstruktivistischen Didaktik	171
3.6.1	Konstruktivistische Didaktik und Reformpädagogik	172
3.6.2	Konstruktivistische Didaktik zwischen Anspruch und Wirklichkeit	174
	- Konstruktivistische Didaktik – ein neuer Ansatz?	178
3.7	Der Konstruktivismus auf dem Weg in den Sachunterricht	181
3.7.1	Zur Situation des Sachunterrichts	183
	- Das Dilemma des Sachunterrichts	185
3.7.2	Konstruktivistischer Sachunterricht – ein grundschuldidaktisches Modell der Postmoderne?	187
3.7.3	Konstruktivismus – als neue Perspektive im Sachunterricht	192
	- Konstruktivismus – vom erkenntnistheoretischen Ansatz zum didaktischen Design	194
	- Kennzeichen einer konstruktivistisch orientierten Didaktik	195
	- Erfordernisse an einen „konstruktivistischen“ Lehrer	197
	- Konstruktivismus und Schulalltag	197
	- Konstruktivismus stellt sich der Kritik	199
	- Konstruktivismus konkret – Anregungen für die Unterrichtspraxis	203
3.7.3.1	„Sachunterricht konstruktivistisch be-greifen“ – praktisch gesehen	204
	- Unterrichtsbeispiel zum Thema „Boden“	205
	- Unterrichtsbeispiel zum Thema „Erste Hilfe“	206
	- Unterrichtsbeispiel zum Thema „Pflanzen des Waldes“	209

4	Zusammenführung: Der Konstruktivismus in Kindheitsforschung und Schule	211
4.1	Offene pädagogische Fragen an eine konstruktivistische Didaktik des (Sach-)Unterrichts	211
4.1.1	Die Frage nach der Kategorie des Sozialen	211
4.1.2	Die Frage nach den Kategorien „Ethik“ und „Verantwortung“	213
	- Viabilität – ein zweckrationales Konstrukt und seine Grenzen	216
	- Theorien zur Ethik füllen das soziale Vakuum des Konstruktivismus	217
4.1.3	Die Frage nach der Kategorie „Wahrheit“	220
4.1.4	Die Frage nach den Kategorien „Wirklichkeit“ und „Wissen“	223
4.2	Zufall oder Zusammenhang? – Fragen zur Konstruktion des Kindes als sozialer Akteur in Bezug auf gesellschaftliche Phänomene moderner Kindheit	225
	- Das Konzept des Kindes als Akteur und die Zunahme ‚hyper- aktiver‘ Kinder	226
	- Abnahme elterlicher Erziehungskompetenz und Zunahme kindlicher Kompetenzen	227
	- Soziale Krisen der Gesellschaft und die „Selbstsozialisation“ des „sozialen Akteurs“	228
4.2.1	Die Kindheit des „sozialen Akteurs“ – zwischen Beteiligung und Benachteiligung	230
	- Vom „kompetenten Säugling“ zum kompetenten Kind – das Verhältnis von Bindung und Selbstständigkeit	231
	- Kinderarmut – psychosozialer Risikofaktor für Entwicklungs- und Bildungschancen	233
4.3	Der Konstruktivismus als Antwort auf die Krise der Schule? – ein Versprechen und die Wirklichkeit	237
	- Der Konstruktivismus – eine Konstruktion vieler Konstrukteure	238
	- Die „Reifeprüfung“ des Konstruktivismus in den Erziehungswissenschaften	239
	- Die Konstruktion reformpädagogischen Wissens „als neu“	241
	- Die konstruktivistische Perspektive – ein Erkenntnisgewinn	242
	- Die konstruktivistische Perspektive in der Didaktik	244
4.4	Der Konstruktivismus in der Grundschule – mögliche Konsequenzen	245
	- Mögliche Auswirkungen der neuen Kindheitsforschung auf den Sachunterricht - oder der soziale Akteur im konstruktivistischen Sachunterricht	250
4.4.1	Die konstruktivistische Perspektive als qualitatives Merkmal kindgemäßer Grundschulpraxis am Beispiel des Sachunterrichts	253
	- Lernen in der Schule bedeutet oftmals Lernen <i>für</i> die Schule	254

4.4.2	Die Aktualität der Pädagogik Martin Wagenscheins für den konstruktivistisch orientierten Sachunterricht	255
4.4.3	„Wissen schaffen“ bei Kindern - eine offene Frage der Sachunterrichtsdidaktik	259
	- Die Anerkennung kindlicher Wirklichkeitszugänge mittels der konstruktivistischen Perspektive	260
4.4.4	Die Konstruktionsleistungen der Kinder als Basis einer Konzeption von Sachunterricht	261
4.4.4.1	Lehr-Lernforschung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich und Konstruktivismus	261
4.5	Der konstruktivistische Beitrag ...	265
	... zur Stärkung naturwissenschaftlicher und technischer Themen im Sachunterricht	265
	... Lernen <i>und</i> Lehren als (De-)Konstruktionsprozess zu begreifen	266
	... zu einer - an kindlichem Lernen orientierten - „beweglichen“ Didaktik	267
	... zu einer Theorie des Sachunterrichts	268
	Bert Brecht - Konstruktivismus – Kind: ein Schlusstück	271
	Literatur	272

Kindheitsforschung - Konstruktivismus - Schule: eine Einführung

Die Diskurse und Ergebnisse der Kindheitsforschung haben in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten nachweislich erheblichen Einfluss auf die Institution Schule ausgeübt, sei es im Rahmen der Lehreraus- und -weiterbildung, der Rahmenrichtlinien, der Fachpublikationen, aber auch über die populärwissenschaftliche Präsenz der Thematik „Veränderte Kindheit“ in zahlreichen Medien.

Spätestens seit dem Bundesgrundschulkongress im Jahr 1989, der unter dem Motto „Kindheit heute – Herausforderungen für die Grundschule“ stand, hat sich die Grundschule in besonderem Maße für die Phänomene der sich wandelnden Kindheit geöffnet und zum Gegenstand ihres Schulprogramms gemacht.

Unter dem Schlagwort „veränderte Kindheit“ wurden vielfältige Phänomene des gesellschaftlichen Wandels seit der Nachkriegszeit und deren Einflüsse auf das Alltagsleben der Kinder wissenschaftlich untersucht.

Während bis in die (19)80er Jahre vorrangig sozialisationstheoretische sowie entwicklungspsychologische Ansätze den wissenschaftlichen Hintergrund der Untersuchungen bildeten, hat sich die Kindheitsforschung in jüngerer Vergangenheit zunehmend stärker an der Soziologie orientiert. Darüber hinaus hat sich ein neuer wissenschaftstheoretischer Ansatz etabliert, der unter dem Schlagwort „Konstruktivismus“ zu fassen ist.

In der aktuellen Kindheitsforschung bildet der Konstruktivismus die zentrale Argumentationsfigur und sorgt damit für eine nicht unerhebliche Akzentverschiebung sowohl, was die Forschungsinteressen und –schwerpunkte, als auch die Forschungsansätze (theoretisch und methodisch) sowie die Interpretationen der Ergebnisse anbetrifft.

Darüber hinaus werden konzeptuell neue Konstruktionen und somit neue Bilder von Kindern und Kindheit(en) entwickelt.

Während die älteren Studien zum Wandel von Kindheit eher Aspekte von Verlust, Orientierungslosigkeit und Überforderung im Zusammenhang mit der modernen Lebenswelt beschrieben sowie die Abhängigkeit des Kindes

von der Gesellschaft betonten, präsentieren die jüngeren Forschungsergebnisse auf dem Hintergrund der konstruktivistischen Perspektive ein regelrecht ‚verwandelt‘ Kind, das unter dem Begriff des „sozialen Akteurs“ gefasst wird und zum „Manager seiner Lebensführung“ mutiert ist. Dieses „moderne“ Kind ist eines, das möglichst früh sein Leben und Lernen weitgehend selbst organisiert und somit seine Biographisierung aktiv gestaltet. Was bislang unter dem Stichwort Selbstständigkeit gefasst wurde, wird nun zur Selbstschöpfung erweitert.

Die Vermutung liegt nahe, dass zunehmend das Bild des selbstständigen Kindes als „aktiver Konstrukteur seiner Kindheit“ (vgl. Fölling-Albers 2003, S. 37) gezielt zu einem programmatischen Forschungsschwerpunkt avanciert.

Die große Anzahl jüngerer Publikationen von Kindheitsforschern bezeugt, erzeugt und installiert durch ihre Befunde ‚zeitgemäße‘ Konstruktionen von Kindern und Kindheit(en) und trägt somit wiederum zur gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit(en) bei - der Anteil und Einfluss öffentlicher Medien ist dabei nicht zu unterschätzen.

Darüber hinaus lassen sich diese neuen Bilder von Kindern zunehmend in aktuellen Konzeptionen für Bildung und Schule wiederfinden.

Nicht allein in der Kindheitsforschung hat sich seit Beginn der (19)90er Jahre eine Umorientierung in Bezug auf erkenntnistheoretische und forschungsmethodische Ansätze vollzogen. Auch in der Schul- und Unterrichtsforschung sind Veränderungen im Hinblick auf theoretische und empirische Verfahren auszumachen. Es fällt dabei auf, dass beide Forschungsbereiche zunehmend ähnliche Methoden anwenden – beispielsweise verschiedene qualitative Verfahren, die u.a. die Kinder selbst zu Wort kommen lassen.

Konstruktivistische Ansätze haben nicht nur in der jüngeren Kindheitsforschung für hitzige Diskussionen gesorgt und neue Akzente gesetzt, sondern der Konstruktivismus hat sich, unter anderem aufgrund seiner interdisziplinären Ausrichtung – durch die Verschränkung von Natur- und Sozialwissenschaften –, bereits in verschiedenen Fachdisziplinen und Nach-

bardisziplinen der Pädagogik etablieren können, bis er auch den Weg in die Pädagogik selbst gefunden hat.

Aber gerade in den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen ist der Konstruktivismus einerseits auffallend umstritten, gewinnt aber andererseits dennoch zunehmend an Popularität und findet immer mehr Anhänger.

Mit Blick auf die Arbeit in der Schule stellt sich - in Anbetracht der Bedeutung, die der Konstruktivismus im Kontext des aktuellen Kindheitskonstrukts und der Postulate der neuen Kindheitsforschung innehat - unter anderem die Frage, inwieweit der Konstruktivismus auch in der Pädagogik und in den Konzepten von Schule und Unterricht – exemplarisch am Beispiel der Grundschule – Einfluss gewinnt.

Denn Grundschule als wörtlich zu nehmende „Primarstufe“ beziehungsweise „Elementarschule“ und letzte „Einheitsschule“ sieht sich als eine Basisinstitution des Bildungswesens auf besondere Weise der ‚Notwendigkeit‘ ausgesetzt, sich den komplexen Herausforderungen einer postmodernen Gesellschaft mit zeitgemäßen Konzepten zu stellen.

Kann der Konstruktivismus als zeitgemäßes Konzept, als Antwort auf diese Herausforderungen gesehen werden?

Untersuchungsperspektive und Übersicht

Die Expansion des Konstruktivismus in verschiedenen Bereichen des pädagogischen Feldes, ist für mich Anlass, die Frage nach seinem Weg *in* und seinen Einfluss *auf* die Grundschule zu stellen und bislang noch nicht dargestellte Zusammenhänge aufzuzeigen.

Die Fragestellung wird exemplarisch mit dem Fokus auf zwei pädagogische Teildisziplinen verfolgt, deren Forschungsergebnisse und Diskurse maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung von Bildungskonzepten und somit auf die Grundschulpraxis haben.

Zum einen betrifft dies die Disziplin der Kindheitsforschung und zum anderen die Didaktik des (Sach-) Unterrichts.

Die Arbeit gliedert sich in vier Kapitel:

Kapitel 1 beinhaltet eine Einführung in die Grundlagen des Konstruktivismus, seine philosophische und historisch wissenschaftliche Genese, sowie die Erklärung der wichtigsten konstruktivistischen Grundbegriffe und theoretischen Ansätze.

Kapitel 2 befasst sich mit dem Kind der neuen Kindheitsforschung.

Dabei wird es zunächst darum gehen, die Annahmen, was ein Kind ist, zu hinterfragen, so wie es sich die jüngere Kindheitsforschung zur Aufgabe gemacht hat, der es um die Dekonstruktion der bisherigen Konstruktionen geht. Darüber hinaus gilt es, mögliche Neukonstruktionen zu erkennen und zu dekonstruieren, die in der gegenwärtigen Diskussion behandelt werden. Dies erfolgt im Rahmen einer Analyse der Studienergebnisse und neuen Kindheitskonstrukte, welche die aktuelle Theorie und Empirie auf der Basis des Konstruktivismus vorzuweisen hat.

Gerold Scholz, der sich eingehend mit Konstruktionen des Kindes befasst hat, formuliert: „Die Vergewisserung über ältere, gegenwärtige und sich erst anbahnende Kindheitskonstruktionen soll die Möglichkeit bieten, noch einmal – und wieder anders – Kinder zu sehen und über unser Verhältnis zu ihnen nachzudenken“ (Scholz 1994, S.8).

Die erkenntnisleitende Fragestellung lautet in diesem Kapitel: Welche Bilder, Vorstellungen und Begriffe vom „Kind“ entwickelt die neue Kindheitsforschung? Oder konstruktivistisch formuliert: Wie und auf welche Weise konstruiert die gegenwärtige Kindheitsforschung „das Kind“? Ebenso wird der Frage nachgegangen, welche möglichen Vorstellungen und Annahmen diese neuen Konstrukte implizieren.

Kapitel 3 verfolgt den Weg des Konstruktivismus von der allgemeinen Pädagogik bis in die Grundschuldidaktik (des Sachunterrichts).

Anhand der bisherigen pädagogisch-konstruktivistischen Publikationen soll aufgezeigt werden, auf welchem Weg der Konstruktivismus in den Kontext Schule gelangt ist und in welchen fachdidaktischen Bereichen er Raum gewinnt.

Anschließend werden die Veränderungen in Bezug auf die traditionellen Vorstellungen von Lernen und Lehren im Kontext der erkenntnistheoretischen Annahmen des Konstruktivismus beleuchtet und die Grundlagen einer konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik vorgestellt.

Des Weiteren wird problematischen Stellen im Bereich der Übersetzung von ‚erkenntnis-theoretischen‘ Ansätzen in ‚unterrichts-praktische‘ Konzepte nachgegangen, die sich zur Zeit exemplarisch in der „konstruktivistischen Didaktik“ des Sachunterrichts abzeichnen.

Dazu werden die beiden ersten Publikationen, die zum „konstruktivistischen Sachunterricht“ erschienen sind, eingehend beleuchtet.

Kapitel 4 bildet eine Synthese und Reflexion der vorläufigen Ergebnisse und konzentriert sich zunächst auf die Frage nach der Ethik – eine konstruktivistische Leerstelle – in der Pädagogik und endet in der Fragestellung, welche möglichen Auswirkungen die Konstrukte der jüngeren Kindheitsforschung auf den konstruktivistischen (Sach-) Unterricht der Grundschule haben können.

1 Der Konstruktivismus – das Paradigma der neuen Kindheitsforschung

1.1 Einleitung

Die sich seit dem zweiten Weltkrieg deutlich verändernden gesellschaftlichen Lebensbedingungen und deren Einflüsse auf den Alltag von Kindern wurden wissenschaftlich zunächst vorwiegend auf der Basis von sozialisationstheoretischen und entwicklungspsychologischen Ansätzen untersucht. In den (19)90er Jahren vollzog sich dann ein einschneidender Wandel auf der Theorieebene, der sich auf die erkenntnistheoretischen Konzepte des Konstruktivismus stützt.

Die aktuelle Kindheitsforschung basiert auf diesem neuen Paradigma.

In einigen Publikationen wird gar von einem Paradigmenwechsel gesprochen, den der Konstruktivismus eingeleitet hat.¹

Unter Anwendung des Konstruktivismus kam es nicht nur zu einem wörtlich zu nehmenden Perspektivwechsel des Phänomens Kindheit, indem bislang vorherrschende Vorstellungen und Begriffe über Kindheit rekonstruiert und dekonstruiert wurden. Er eröffnete als interdisziplinär ausgerichtete wissenschaftliche (Meta-)Theorie darüber hinaus auch neue Dimensionen des Denkens, Kommunizierens sowie neue Konstruktionen.

Der Konstruktivismus bildet ein auffallend komplexes Diskursfeld, in welchem mit spezifischen Begriffen und markanten theoretischen Ansätzen operiert wird.

Um ein grundlegendes Verständnis des konstruktivistischen Denkansatzes zu erhalten, ist es unter anderem erforderlich, das konstruktivistische Vokabular zu erläutern.

In den folgenden Kapiteln wird daher der Konstruktivismus zunächst überblicksartig mit seinen wesentlichen Begriffen und Kernaussagen vorgestellt.

¹ Zum Paradigmenwechsel in der Kindheitsforschung vgl. u.a. Fölling-Albers 2001; Olk 2003.

Um die Komplexität dieser Theorie ansatzweise zu erfassen, wird ebenso der Versuch unternommen, den Konstruktivismus auf dem Hintergrund seiner philosophischen und wissenschaftlichen Entwicklungsgeschichte bis in die Gegenwart darzustellen.

1.2 Der Konstruktivismus – ein komplexer Begriff und seine komplexen theoretischen Ansätze

Der Konstruktivismus ist derzeit eine vielfach diskutierte und populär gewordene Grundlagentheorie.

Unter dem allgemeingebäuchlichen Terminus „Konstruktivismus“ vereinen sich allerdings verschiedene Ansätze und Varianten sowie ein durchaus unterschiedliches Verständnis des Begriffs.

Selbst die einzelnen ‚Väter‘ und Vertreter des Konstruktivismus gehen nicht in gleicher Weise mit diesem Schlagwort um oder verwenden es gar nicht.¹

Wenn im Folgenden vereinfacht vom Konstruktivismus die Rede ist, so geschieht dies auf dem theoretischen Hintergrund des „Radikalen Konstruktivismus“. Der Begriff „Radikaler Konstruktivismus“ wurde durch Ernst von Glasersfeld geprägt, verbreitet und konsensfähig.²

Heinz von Foerster dagegen distanziert sich von dieser begrifflichen Konstruktion und will seinen Ansatz eher als eine „skeptische Haltung“ verstanden wissen.³

¹ Beispielsweise verwenden Jean Piaget (gerne als Urvater des Konstruktivismus bezeichnet), Humberto Maturana und Francisco Varela (die zu den Vätern des Konstruktivismus gezählt werden) nicht den Begriff „Konstruktivismus“.

² Zu den „Radikalen“ des Konstruktivismus werden vor allem Ernst von Glasersfeld und Heinz von Foerster gezählt – der sich zwar von dieser Begrifflichkeit distanziert, aber doch deren inhaltliche Ausrichtung vertritt. Nach Horst Siebert treiben diese beiden Vertreter die Erkenntniskritik, dass uns die Außenwelt epistemologisch verborgen bleibt, dass Wahrheitsansprüche gefährlich sind und wir unsere Wirklichkeit „erfinden“, auf die Spitze - und nehmen damit eine deutlich radikale konstruktivistische Position ein (2003a, S. 9).

³ Vgl. Völkel 1999, S. 17.

Paul Watzlawick wiederum findet es grundlegend bedauerlich, dass sich der Begriff „Konstruktivismus“ überhaupt durchgesetzt hat. Der Begriff sei zum einen schon durch die traditionelle Philosophie und die bildende Kunst belegt und zum anderen klinge er im Deutschen „hässlich“: „Wenn das Kind nicht schon diesen Namen hätte, wäre die Bezeichnung Wirklichkeitsforschung vielleicht vorzuziehen“ (2000, S. 10).

Basierend auf den gleichen theoretischen Grundlagen wie der „Radikale Konstruktivismus“, spricht Hermann Krüssel wiederum vom „Wissenschaftlichen Konstruktivismus“ (1993).

Vom radikal konstruktivistischen Theoriekomplex zu unterscheiden ist jedoch der, zunächst völlig unabhängig entstandene, „Methodische Konstruktivismus“, der in den (19)70er Jahren von Wilhelm Kamlah und Paul Lorenzen in Erlangen - auch als „Erlanger Schule“ bekannt - begründet wurde. Beide befassten sich mit dem Aufbau einer konstruktiven Wissenschaftstheorie. Grundlagenwerk ihrer Theorie ist die 1967 entstandene Schrift „Logische Propädeutik“.

Die Komplexität des Begriffs Konstruktivismus und seine unterschiedlichen Verwendungszusammenhänge führen immer wieder zu Unklarheiten und Verwirrungen.

Horst Siebert formuliert dazu: „In der Tat wird die konstruktivistische Diskussion zunehmend differenzierter und unübersichtlicher, zumal auch die Sprachwissenschaften, die neue Kybernetik (Heinz von Foerster) und die Chaostheorie (...) beteiligt sind. Hinzu kommt, dass ‚Klassiker‘ des Konstruktivismus wie Maturana und Varela diesen Begriff überhaupt nicht verwenden. Andere Sozialwissenschaftler bestätigen zwar die Beobachterabhängigkeit der Erkenntnis, distanzieren sich aber von der Position des ‚radikalen Konstruktivismus‘“ (2003a, S. 8).

Die vielfältige Auffassung und Handhabung des Begriffs „Konstruktivismus“ deutet auf eine vergleichbar weite Anlage der theoretischen Ansätze hin.

1.3 Der Konstruktivismus – ein interdisziplinäres Wissenschaftskonstrukt

Der Konstruktivismus bildet keine eigene Wissenschaftsdisziplin, sondern ein interdisziplinäres Paradigma, welches seine Wurzeln in den unterschiedlichsten wissenschaftlichen Bereichen hat, wie zum Beispiel: Neurobiologie, Neurophysiologie, Kybernetik, Soziologie, Psychologie, Literaturwissenschaft.

Daneben hat die konstruktivistische Denkweise aber auch in andere Disziplinen Eingang gefunden - unter anderem in die Managementlehre, die Medien- und Kommunikationswissenschaften. Die Vielfalt der Fachrichtungen weist auf die Komplexität dieser Erkenntnis- und Wissenstheorie hin, die sich auch als transdisziplinär versteht, und die ihre Erkenntnisse aus ihren verschiedenen Disziplinen schöpft und weiterentwickelt.¹

Gegenwärtig lässt sich das konstruktivistische Netz in neurobiologische, kybernetische, linguistische, psychologische, kognitionstheoretische, sozialwissenschaftliche, interaktionistische, systemtheoretische und wissenschaftsmethodische Ansätze gliedern, wobei die einzelnen Zugänge auch Überschneidungen zulassen (vgl. Siebert 2003a, S. 181).

Dieser Vielfalt an verschiedenen wissenschaftlichen Ansätzen entsprechend kann es **kein einheitliches Konstruktivismuskonzept** geben, da die Autoren unterschiedliche wissenschaftliche Hintergründe haben und darüber hinaus jeweils eigene Akzente setzen.²

¹ Die Wissenschaftler aus den unterschiedlichen Disziplinen entwickelten ihre Theorien zunächst unabhängig voneinander. Im interdisziplinären Dialog kam es nach und nach zum Austausch und zur Adaption der verschiedenen Ansätze. Während beispielsweise Ernst von Glasersfeld und Heinz von Foerster ihre Erkenntnisse auf der Grundlage kybernetischer Modelle begründen, beziehen die Neurobiologen Humberto Maturana und Francisco Varela ihre Erkenntnisse durch Einsichten in neurophysiologische Zusammenhänge (vgl. Völkel 1999, S. 31).

² Auffallend und ungewöhnlich in der konstruktivistischen Theoriebildung ist, dass keine scharfen Abgrenzungen zwischen den Disziplinen erfolgen, wie es innerhalb der Wissenschaften sonst durchaus üblich ist (vgl. Siebert 2003a).

1.4 Kernthesen des Konstruktivismus

Dennoch gibt es verbindliche Grundannahmen des Konstruktivismus.

Eine der Kernthesen lautet: **Der Mensch ist nicht dazu in der Lage, die externe Welt so zu erkennen, wie sie wirklich ist, sondern er konstruiert, beziehungsweise „erfindet seine Wirklichkeit“** (Watzlawick), die ihm ein „viables“ (v. Glasersfeld), das heißt funktionsfähiges, passendes Handeln ermöglicht.

So wird die Außenwelt nach konstruktivistischem Verständnis nicht ‚entdeckt‘ – so wie es uns nach abendländischer Tradition vertraut ist -, sondern sie wird ‚erfunden‘: „Strenggenommen – und der radikale Konstruktivist verfolgt die Gedanken stets bis zur letzten Konsequenz – gilt die Umwandlung von Entdeckungen in Erfindungen nicht nur für die Ideen bestimmter philosophischer Richtungen und ideologischer Dogmen, sondern auch für jede alltägliche Aussage über die vorgefundene Wirklichkeit. (...) Denn was ein Ding ‚an sich‘ sei, erfahren wir nie, es bleibt uns einzig die Möglichkeit, die Dinge der Welt nach Maßgabe bestimmter Überlieferungen und entlang bestimmter Fachperspektiven zu konstruieren“ (Schreier 1998, S. 29f.).

Irritierend – teils auch provozierend - mutet für Laien und Kritiker des Konstruktivismus die These an, dass Welt und Wissen vom Menschen nicht entdeckt, sondern erfunden werden. So geht Paul Watzlawick davon aus, „daß jede Wirklichkeit im unmittelbarsten Sinne die Konstruktion derer ist, die diese Wirklichkeit zu entdecken und erforschen glauben. Anders ausgedrückt: Das vermeintlich Gefundene ist ein Erfundenes, dessen Erfinder sich des Aktes seiner Erfindung nicht bewußt ist, sondern sie als etwas von ihm Unabhängiges zu entdecken vermeint und zur Grundlage seines ‚Wissens‘ und daher auch seines Handelns macht“ (2000, S. 9f.).

Der Mensch denkt und handelt nach diesem Ansatz nicht in einer objektiven Realität, sondern **‚nur‘ in seiner Erfahrungswirklichkeit**. Diese Grundannahme gilt sowohl für das Alltagswissen als auch für die wissenschaftliche Erkenntnisbildung.

Dies soll aber nicht bedeuten, dass die Existenz einer äußeren Realität geleugnet wird. Es wird höchstens behauptet, dass alles, was der Mensch über die Welt erfahren kann, seine *eigene* Konstruktion ist.

Denn aus konstruktivistischer Perspektive ist die **Wirklichkeit vom Beobachter abhängig**. Beobachter und Beobachtetes sind sozusagen wechselseitig miteinander verbunden. Nach dieser Auffassung ist das Subjekt-Objekt-Verhältnis relational, interdependent und dynamisch, was folglich zur **Aufhebung des klassischen Subjekt-Objekt-Dualismus** führt.

Daran ist ein weiteres zentrales Postulat des Konstruktivismus geknüpft. Dabei handelt es sich um die **Distanzierung von jeglichen Wahrheitsansprüchen**, seien sie wissenschaftlichen, ontologischen oder metaphysischen Inhalts.

Dazu zählt auch die Ablehnung dualisierender Denkmuster (richtig/falsch, gut/schlecht, entweder/oder), wie sie für das industriegesellschaftlich-technologische Weltbild charakteristisch sind (vgl. Siebert 1999, S. 176).

Neben den individuellen (hirnphysiologischen) Konstruktionsleistungen eines Menschen gibt es auch einen gesellschaftlichen (soziologischen) Konstruktionsprozess, der sich auf die psychosoziale Entwicklung innerhalb einer sozialen Gemeinschaft bezieht. Dieser findet in der gesellschaftlichen Wirklichkeit einer tradierten Kultur statt.

Holger Wyrwa formuliert dazu in seinem Aufsatz „Konstruktivismus und Schulpädagogik – eine Allianz für die Zukunft?“, „Der Mensch wird in eine bereits vorstrukturierte Wirklichkeit hineingeboren, die andere Menschen im Prozeß der Geschichte bereits unabhängig vom neugeborenen Individuum strukturiert haben. Berger/Luckmann, zwei Soziologen, sprechen in diesem Zusammenhang von der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit. (...) Das neugeborene Individuum übernimmt im Laufe der Sozialisation weitgehend die Annahmen, Werte, Denkstrukturen und Weltanschauungen

einer bereits institutionalisierten Wirklichkeit. Die gesellschaftlich erlebte Wirklichkeit erscheint damit als wirkliche Wirklichkeit“ (1995, S. 18).¹

Viele, wenn nicht alle der vorgestellten Ansätze und Argumente, mit denen der Konstruktivismus operiert, sind nicht neu, betont Ewald Terhart, sondern in der Geschichte des erkenntnistheoretischen Denkens - in Aspekten oder insgesamt, wenn auch in anderer Sprache -, bereits vorgebracht worden. Dies gibt der Konstruktivismus durchaus auch zu.

Die von Konstruktivisten beanspruchte Neuerung besteht vielmehr darin, „dass die getroffenen Aussagen nicht als philosophische Spekulationen über die Welt und menschliches Erkennen betrachtet werden, sondern ihre Abstützung durch gehirnphysiologische Forschungen erfahren“ (Terhart 1999a, S. 19). Dadurch erfolge eine Naturalisierung erkenntnistheoretischer Argumente.

Horst Siebert, Erziehungswissenschaftler im Bereich Erwachsenenbildung, sieht im Konstruktivismus wiederum mehr als eine naturwissenschaftlich fundierte Erkenntnistheorie. Konstruktivismus sei darüber hinaus zugleich eine lebenspraktische Haltung – sich selbst, den Mitmenschen und der Welt gegenüber.

Der Konstruktivismus thematisiere neurobiologische, evolutionstheoretische, epistemologische, ethische, kultur- und gesellschaftstheoretische Fragen, ohne diese jedoch verbindlich und eindeutig beantworten zu können oder zu wollen.

Neben diesen ‚lebenspraktischen‘, gegenwarts- und zukunftsrelevanten Bedeutungen des Konstruktivismus stellt Siebert auch Bezüge zur Vergangenheit her: „Der Konstruktivismus verweist auf ehrwürdige philosophische, auch pädagogische Traditionen – zum Beispiel der Subjektorientierung. Er ist insofern philosophiegeschichtlich und naturwissenschaftlich ‚anschlussfähig‘ “ (2003a, S. 176).

¹ Als Beispiele für Formen der gesellschaftlichen Wirklichkeit nennt Wyrwa Konzepte wie Raum und Zeit, gesellschaftsspezifische und schichtspezifische Verhaltensweisen und Denkstrukturen. Diese würden in der Regel von den Menschen nicht hinterfragt, sondern als gegeben hingenommen (a.a.O., S.19).

1.5 Philosophischer Hintergrund des Konstruktivismus

Die Vorstellung, dass der Mensch einer äußeren Welt als unabhängiger Beobachter gegenübersteht, ist fest im alltäglichen wie im wissenschaftlichen Denken des Abendlandes verwurzelt. Im Gegensatz zu dieser in der Alltagspraxis vorherrschenden traditionellen Überzeugung geht der Konstruktivismus davon aus, dass wir die vermeintlich objektiv bestehende Wirklichkeit immer mit menschlichen Abstraktionen und Begriffen zu erfassen versuchen, beziehungsweise Konstruktionen von ihr erzeugen, die eine **neutrale Subjekt-Objekt-Gegenüberstellung unmöglich** machen.

Der Gedanke von der **Nicht-Erkenbarkeit der Wirklichkeit hat eine lange philosophische Tradition** und ist somit keine Erfindung des Konstruktivismus.¹

Bereits in der Antike gingen Sophisten und Skeptiker davon aus, dass die Welt vom Menschen nicht als objektive Realität erkannt werden kann.

Später hat Immanuel Kant in seiner Schrift „Kritik der reinen Vernunft“ die skeptizistische Frage nach der Erkenbarkeit der Gegenstände zur Frage, ob Erkenntnis überhaupt möglich ist, zugespitzt. Er kommt zu dem Ergebnis, dass das „Ding an sich“ für die menschliche Erkenntnis unerreichbar bleibt.

Zur irritierenden Erkenntnis, dass die Wirklichkeit abhängig vom Beobachter wahrgenommen wird, haben auch Physiker des 20. Jahrhunderts wie Fritjof Capra, Albert Einstein und Werner Heisenberg mit ihren wissenschaftlichen Erkenntnissen erheblich beigetragen (vgl. Siebert 1999, S. 2).

¹ Was dieser auch nicht für sich in Anspruch nimmt. Dennoch fällt auf, dass viele Autoren betonen, dass der Konstruktivismus gewissermaßen eine philosophische Tradition fortsetze. Sie berufen sich sozusagen auf die vermeintlichen Vorväter des konstruktivistischen Ansatzes, um diesem eine philosophiehistorische Tradition/Legitimation zu verschaffen: „Der Konstruktivismus ist eine Erkenntnistheorie mit einer langen erkenntniskritischen Tradition (zum Beispiel Pyrrhon, Vico, Berkely, Kant, Vaihinger, Schopenhauer, W. James, Piaget etc)“ (Siebert 1999, S.5).

Auf den ersten Blick erscheint das Wiederaufgreifen des Gedankens von der Nicht-Erkennbarkeit der Wirklichkeitswelt durch den Konstruktivismus „als ein schaler Aufguß des bereits Gedachten“, so Holger Wyrwa. Und doch sei der Konstruktivismus mehr als nur eine reine Fortführung einer Tradition. So hätten sich unter anderem die wissenschaftlichen Grundlagen verändert, „vom spekulativen zum hermeneutischen Denken und zu empirischen ‚Tatsachenbeweisen‘ “ (1995, S. 17).

Der Begriff „Wahrheit“ wird durch den Begriff „Viabilität“ ersetzt

Nach Auffassung von Ernst von Glasersfeld setzt sich die konstruktivistische Denkweise, vor allem darin von der philosophischen Tradition ab, dass sie das herkömmliche Verhältnis zwischen der Welt der fassbaren Erlebnisse und der ontologischen Wirklichkeit durch ein anderes begriffliches Verhältnis ersetzt (1992, S. 18).

„Nach konstruktivistischer Denkweise ersetzt der Begriff der Viabilität im *Bereich der Erfahrung* den traditionellen philosophischen Wahrheitsbegriff, der eine ‚korrekte‘ *Abbildung der Realität* bestimmt“ (von Glasersfeld 1997, S. 43; Hervorh. i. Orig.).

Von Glasersfeld hat sich für den „biologischen Begriff Viabilität“ entschieden, da seiner Ansicht nach der Begriff „Anpassung“ häufig missverstanden wird.¹

Handlungen, Begriffe und begriffliche Operationen seien dann „viabel“, wenn sie zu den Zwecken oder Beschreibungen passen, für die wir sie benutzen würden.

„Das heißt etwas wird als ‚viabel‘ bezeichnet, solange es nicht mit etwaigen Beschränkungen oder Hindernissen in Konflikt gerät“ (Von Glasersfeld 1992., S. 19).

¹ Ernst von Glasersfeld hat den Begriff „Viabilität“ im Konstruktivismus eingeführt und etabliert. Zur Begriffsfindung merkt er an, dass „Viability“ ursprünglich die „Gangbarkeit“ eines Weges hieß und dann in der Entwicklungsgeschichte für die Überlebensfähigkeit von Arten, Individuen und Mutationen verwendet wurde: „Das ist genau der Sinn, in dem ich das Wort in der Epistemologie gebraucht habe“ (1992, S. 18).

Hermann Krüssel veranschaulicht diese Vorstellung anhand verschiedener Phänomenbereiche: „Ein lebender Organismus paßt in seine Umwelt, wenn er überlebt; individuelle Konstruktionssysteme passen in eine soziale Umwelt, wenn sie eine brauchbare Orientierung und ein Miteinander ermöglichen; Theorien passen zur ontischen Wirklichkeit, solange sie nicht auf offenkundige Widersprüche stoßen“ (1993, S. 74).

Horst Siebert weist darauf hin, dass der Begriff Viabilität an den amerikanischen Pragmatismus erinnert (1998, S. 113).

1.6 Der Konstruktivismus und seine Begründer

Wie zuvor angedeutet kommen die Begründer des Konstruktivismus aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Bereichen.

Die Neurobiologie bildet mit ihren Forschungen zu Phänomenen wie Wahrnehmung und Erkennen eine wesentliche Basisdisziplin des Konstruktivismus.

Als richtungweisend gelten die Arbeiten zur menschlichen Kognitionsbiologie der chilenischen Neurobiologen Humberto Maturana und Francisco Varela.¹

Wichtige Beiträge sind auch der Psychologie, insbesondere der Kognitionspsychologie und der Soziologie - vom symbolischen Interaktionismus George Herbert Meads über die Wissenssoziologie Peter Bergers und Thomas Luckmanns bis zur Systemtheorie Niklas Luhmanns - zu verdanken (vgl. Siebert 2003a.).

Die bekanntesten Vertreter und Mitbegründer des Konstruktivismus sind neben Maturana und Varela der Biophysiker und Kybernetiker Heinz von

¹ In Deutschland sind Maturana und Varela u.a. durch ihre vielzitierte Publikation „Der Baum der Erkenntnis“ (1987) bekannt geworden.

Foerster, der Psychologe und Mathematiker Ernst von Glasersfeld und Paul Watzlawick, der sowohl Philologe, Philosoph als auch Psychologe ist.¹

Augenfällig ist bei dieser überblicksartigen Aufzählung, dass ein großer Teil dieser namhaften Konstruktivisten im Laufe ihrer Forschungstätigkeiten die ursprüngliche Disziplin wechselte und somit als Wissenschaftler selbst transdisziplinär ausgebildet und orientiert ist. Damit wird das zuvor beschriebene fließende Zusammenspiel verschiedener natur- und sozialwissenschaftlicher Ansätze im Konstruktivismus auch durch die ‚Veranlagung‘ ihrer einzelnen Experten gespiegelt und erklärbar.

Als wissenschaftlich interdisziplinär fundiert und zeitgemäß geriert sich der Konstruktivismus auch, indem er sich nicht nur als philosophisch ausgerichtete und global angelegte (Meta-)Theorie darstellt, sondern sich besonders auf empirische Erkenntnisse der ebenso im Trend liegenden Neurowissenschaften beruft.

1.7 Der Konstruktivismus und die Neurowissenschaften

Wichtige Erkenntnisse über Phänomene wie Wahrnehmung, Wissensaufbau und dessen Verarbeitung haben in den letzten Jahren die Neuro- und Kognitionswissenschaften geleistet.

Die wissenschaftliche „Anschlussfähigkeit“ des Konstruktivismus an die Moderne wird von einigen Autoren gerade dadurch begründet, dass dieser unter anderem wichtige Impulse von den Forschungsergebnissen der Neurowissenschaften erhalten habe (vgl. u. a. Siebert 1999; Wyrwa 1995) und

¹ Watzlawick hat mit seinen populär gewordenen Büchern: „Wie wirklich ist die Wirklichkeit?“ (1976) und „Die erfundene Wirklichkeit“ (1981) konstruktivistische Ansätze einer breiteren Öffentlichkeit bekannt gemacht.

sich „massiv“ auf gehirnphysiologische Konzepte stützt (Terhart 1999a, S. 11).

Es wird auf die aktuellen Forschungsverfahren der modernen Hirnforschung verwiesen, die mittels jüngster technischer Errungenschaft in der Lage ist, neuronale Aktivitäten in der Form nachzuweisen, dass Konstruktivisten darin einen empirischen Beleg für ihr Konstrukt des Gehirns und seiner Funktionsweise sehen: „Dass das Gehirn vor allem ‚mit seinen eigenen Zuständen interagiert‘, lässt sich inzwischen durch die Messung neuronaler Aktivitäten belegen“ (Siebert 2003a, S. 7).

Folgt man dieser Deutung hirnphysiologischer Daten, so sprechen die Forschungsergebnisse gegen das traditionelle Abbildverständnis der Wahrnehmung und führen zur radikal-konstruktivistischen These von der informationellen Geschlossenheit des Nervensystems.

Das, was wir als Wahrnehmung erleben, hängt demnach nicht von Reizen einer äußeren Welt, sondern von der Beschaffenheit und Funktionsweise unseres Nerven- Sinnessystems ab.

Die neurowissenschaftlichen Daten werden herangezogen, um den Konstruktivismus empirisch zu untermauern.

Auf dieser Basis sieht sich der Konstruktivismus als eine zukunftsfähige Erkenntnistheorie, deren Erkenntnisvermögen weit über bislang rein philosophisch spekulative Modelle hinausgeht.

Das, was früher philosophisch behauptet wurde, gilt heute anhand neurophysiologischer Argumentationen als bestätigt.

Nach Ewald Terhart bedeutet diese Naturalisierung von Erkenntnistheorie, dass die empirische Forschung über Gehirnfunktionen, selbst auch dem konstruktivistischen Credo unterliegt. Ein Sachverhalt, der laut Terhart aber allzu gerne übersehen werde (1999a, S. 20).

Bemerkenswert ist, dass führende Vertreter der Gehirnforschung, wie beispielsweise Gerhard Roth, ihre Ergebnisse auf der Theorieebene ebenfalls konstruktivistisch deuten.

So äußert Roth in seiner Publikation über die kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen: „Was den erkenntnistheoretischen Konstruktivismus angeht, so behaupte ich, daß er sich zwangsläufig aus der Konstruktivität unseres Gehirns ergibt“ (1997, S. 23).

Der Mensch als autopoietisches System

Die wissenschaftlichen Arbeiten von Maturana und Varela, in denen sie eine Theorie der lebenden Systeme entwickelt haben, waren die ersten, die dem Konstruktivismus eine neurobiologische Grundlage gaben, und die zugleich eine seiner bedeutenden Wurzeln bilden.

Zusammen mit der **Theorie der Autopoiese** bilden diese neuen Ansätze die Basis zu einem biologischen Verständnis der Kognition und des Aufbaus von Wissen.

Maturana und Varela gehen davon aus, dass Lebewesen als „autopoietische Systeme“ funktionieren, die sich in ihren Operationen und Aktivitäten ausschließlich auf ihre eigenen biologischen Strukturen und Funktionen beziehen - oder konstruktivistisch formuliert: operational geschlossen sind.¹

Hermann Krüssel erklärt dies am Beispiel des menschlichen Gehirns: „Das menschliche Gehirn ist nach konstruktivistischer Auffassung kein umweltoffenes Reflexsystem, sondern ein funktional geschlossenes rückbezügliches System, das nur mit seinen eigenen inneren Zuständen umgehen, also nur seine eigene ‚Sprache‘ verstehen kann“ (1995, S. 121).

Nach dieser Vorstellung sind **Organismen strukturell festgelegt**, Wahrnehmung und Erkenntnis unabwendbar von den biologischen Gegebenheiten abhängig und beeinflusst.

Paul Watzlawick fasst diesen Grundgedanken in seiner bekannt gewordenen Publikation „Die erfundene Wirklichkeit - Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben?“ wie folgt zusammen: „Wenn nämlich das *Was* des Wissens vom betreffenden Erkenntnisvorgang, dem *Wie*, bestimmt wird, dann

¹ Nach dem gleichen Prinzip wird die Funktionsweise des Nervensystems erklärt.

hängt unser Bild der Wirklichkeit nicht mehr nur davon ab, *was* außerhalb von uns der Fall ist, sondern unvermeidlich auch davon, *wie* wir dieses *Was* erfassen (2000, S. 9).

Im Konstruktivismus gehört der Begriff „Autopoiese“ zum Grundwortschatz. Übersetzt bedeutet er „Selbermachen“ (griechisch: autos = selbst; poiein = machen) und gilt für alle lebenden Systeme, die selbsterschaffend, selbstorganisierend, selbsterhaltend, selbstreferentiell und somit autonom arbeiten.

Die Vorstellungen von der rückbezüglichen Geschlossenheit und Struktur-determiniertheit bedeuten, dass ein autopoietisches System gegenüber der Umwelt autonom operiert; es kann „pertubiert“ (angeregt), nicht aber in seinen Reaktionen und Verhaltensweisen „determiniert“ (festgelegt) werden (vgl. Krüssel 1995, S. 122).¹

Die **strukturbedingte Selbstorganisation und Autonomie von Lebewesen** könnte den Schluss nahelegen, dass das einzelne Individuum auf sich selbst zurückgeworfen ist, und die Außenwelt ohne Bedeutung bleibt. Dies ist nach konstruktivistischem Verständnis aber keineswegs der Fall.

Individuum und Umwelt gelten als „strukturell gekoppelt“. Und der Aufbau neuer kognitiver Strukturen ist durchaus auf (äußere) Anregungen angewiesen. Dabei kann die Außenwelt nach Vorstellung der Konstruktivisten zwar nicht die Reaktionen und das Verhalten des Menschen festlegen. Sie gibt aber notwendige Impulse, die einen interaktiven Prozess auslösen.

Kritische Einwände zu den neurobiologischen Daten und deren Deutungen

Die beschriebenen ‚Konstrukte‘ des Konstruktivismus als vornehmlich neurologisch basierte Erkenntnistheorie sind durchaus umstritten: „Gestritten wird in der Neurobiologie des Geistes eben darüber, ob das ganze als ope-

¹ Vgl. dazu die kritische Reflexion (und Relativierung) des Konzepts der Autopoiesis von Bettina Girgensohn-Marchand (1996, S. 112f.).

rational geschlossen beschriebene Netzwerksystem auch *kognitiv* geschlossen (oder doch offen) sei“ (Miller-Kipp 1995, S. 62; Hervorh. i. Orig.).

Gisela Miller-Kipp gibt zu bedenken, dass auch das Netzwerksystem noch immer eine Modellvorstellung auf der Basis beobachtbarer und messbarer Organfunktionen und neurologischer Prozesse ist, ein Theorem, das diese Funktionen und Prozesse ‚ex post‘ ordnet und deutet (a.a.O.).

Sie formuliert: „Es liegen mithin auf der Ebene des Organgeschehens *empirische*, auf der Ebene der Organfunktion und Organleistung *theoretische* Aussagen vor, was bei deren Rezeption und Verwendung in außerbiologischen Frage- und Wissenszusammenhängen wie besonders bei deren pädagogischer Anwendung strikt zu beachten ist. Im pädagogischen Kontext mangelt es an solcher Unterscheidung aber auffällig. Ich wiederhole deshalb: Mit den Forschungsaussagen der Neurobiologie ist eine realistische Bestimmung der ‚höheren‘ Erkenntnisleistung des Gehirns, ein realistischer Begriff von Geist also in diesem Sinne nicht gegeben. Letztbestimmungen dazu maßen sich Neurobiologen sowieso nicht an. Sie geben unumwunden zu, daß sie – anders als manche pädagogischen Anwender - *nicht* wissen, wie jene Leistungen letztendlich zustande kommen oder wie Geist vollbracht wird“ (a.a.O.; Hervorh. i. Orig.).

Auch Eckard König und Peter Zedler halten den Versuch, den Konstruktivismus mit Hilfe von Argumenten aus der Neurobiologie zu begründen, keineswegs für unproblematisch: „Der Radikale Konstruktivismus setzt dabei als Argumentationsbasis jedoch ein Wissenschaftskonzept der modernen Naturwissenschaften voraus, das er andererseits zugleich kritisiert“ (2002, S. 232).

Horst Siebert hält die Forschungsergebnisse der Neurobiologie für die Pädagogik durchaus für aufschlussreich.

Nach seiner Einschätzung, scheint die neurobiologische Grundlegung allerdings an Bedeutung zu verlieren. Das sei insoweit verständlich, da die Neurowissenschaften zwar die Mechanismen des Nervensystems erforschen, sie aber nichts über die Bewusstseinsinhalte oder die Motive und Qualität menschlicher Wirklichkeitskonstruktionen aussagen würden. Des-

halb seien weiterhin eine Sozialisationforschung und eine qualitative Lernforschung gefragt (2003a, S. 181).

Er schreibt: „Die Neurowissenschaften belehren uns nicht, was wir pädagogisch zu tun und zu lassen haben, aber sie machen verständlich, warum viele gutgemeinte pädagogische Praktiken (relativ) wirkungslos sind“ (a.a.O., S.182).

Ähnlich wie Horst Siebert betont Gisela Miller-Kipp - trotz der zuvor angeführten kritischen Einwände -, dass die Pädagogik durchaus mit den vorliegenden empirischen Daten und Einsichten über gehirninterne Abläufe beim Wissenserwerb etwas anfangen kann.

Ihrer Auffassung nach entschlüsseln die neurobiologischen Aussagen über die Arbeits- und Funktionsweise des Gehirns die Erkenntnisvorgänge zwar ‚nur‘ auf organischer Ebene, sie seien für dessen geistige Ebene aber keineswegs bedeutungslos und somit auch für die Pädagogik von Interesse.

Die bedeutendsten Befunde aus der Neuro-Forschung sind nach ihrem Kenntnisstand: „Das Gehirn arbeitet selbsttätig durch Verknüpfung von Informationen, die nicht lokal definiert, sondern verteilt gelagert oder ‚gespeichert‘ sind (...). Das bedeutet, jeder Mensch lernt und erkennt anders und hat seine eigenen Erkenntniswelten. Lernen und Erkennen sind mit zunehmendem Lebensalter individuell konstruktive Akte. Diese sind ganzheitlich angelegt, sind gedächtnisreguliert und verfahren intern assoziativ-verknüpfend. Das heißt didaktisch einiges und macht manche nicht-konforme, widerständige oder, je nach Standpunkt, ärgerliche Beobachtung oder Erfahrung im professionell organisierten Lehr-Lerngeschehen erklärlich“ (1995., S. 64f.).

Indem sich der Konstruktivismus in seiner Genese sowohl auf ehrwürdige philosophische Traditionen als auch auf unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen, nicht zuletzt auf die Hirnforschung als eine der modernsten Wissenschaften mit rasantem Zuwachs an Forschungsdaten beruft - und manch ein Hirnforscher sich wiederum als Konstruktivist zu erkennen gibt beziehungsweise mit konstruktivistischem Vokabular operiert - zeichnet sich ab, dass der Konstruktivismus über ein hohes Maß an Komplexität,

Kompatibilität und Flexibilität verfügt. Diese Merkmale sind nicht allein charakteristisch für den Konstruktivismus als moderne Theorie, sondern sie sind zugleich Produkt und Spiegel der Postmoderne selbst.

1.8 Der Konstruktivismus – ein Kind/Konstrukt der Postmoderne

Die Welt des modernen Menschen ist hochkomplex und unübersichtlich geworden. Die Wirklichkeit kann verwirrend unwirklich wirken. Irritationen nehmen zu, sei es durch die explosionsartige Vermehrung von Wissen, die Verbreitung medialer virtueller Realitäten, oder durch die Tatsache, dass selbst die klassischen Bildmedien keine Garanten für die reale Darstellung der Wirklichkeit sind.

Hinzu kommt, dass auch gesellschaftliche Phänomene, die uns bislang als selbstverständliche Gegebenheiten galten, als relative Größen dekonstruiert wurden:

„Dass ‚Kindheit‘ ein gesellschaftliches Konstrukt ist, dass ‚Jugend‘ erst zu Beginn der Moderne als eigenständige Lebensphase ‚erfunden‘ wurde, dass ‚Alter‘ in verschiedenen Epochen und Kulturen unterschiedlich wahrgenommen wurde, dass auch das ‚Erwachsenensein in Mündigkeit und Reife‘ nicht mehr das ist, was es einmal war, wissen wir inzwischen. Wer gesund oder krank, normal oder verrückt, ‚gut erzogen‘ oder ‚schlecht erzogen‘ ist – all dies ist relativ, beobachterabhängig und fragwürdig geworden“ (Siebert 1999, S. 3).

Darüber hinaus haben viele dieser dem mehr oder weniger schnellen kulturellen Wandel ausgesetzten - als Konstrukte ‚entlarvt‘ -, gesellschaftlichen Phänomene ihre tradierten, stabilisierenden Funktionen als normative und verlässliche Autoritäten eingebüßt. Dazu zählen unter anderem die sozialen Netze und Kontakte (bspw. Familie, Nachbarschaft und Arbeitskollegen), die tendenziell kurzlebiger und unverbindlicher geworden sind.

Horst Siebert stellt fest, dass die Thesen des Konstruktivismus dem Zeitgeist der Moderne und dem Lebensgefühl vieler Menschen in einer globalen Risikogesellschaft entsprechen.

Kein Wunder, dass der Konstruktivismus in populärer Form ‚im Trend‘ liegt: „Alles erscheint möglich, nichts ist verbindlich. Fortschrittsoptimismus und Machbarkeitsphantasien zerbröckeln trotz der Fülle der Optionen. Die Philosophen der *Postmoderne* haben diese Stimmung eines ‚anything goes‘ auf den Begriff gebracht. Die Postmoderne beobachtet ein Ende der großen *Metaerzählungen* (Christentum, Kommunismus, Aufklärung [...]), ein Ende der absoluten Wahrheiten und der Utopien, eine Krise teleologisch-geschichtlichen Denkens“ (Siebert 2003a, S. 184; Hervorh. i. Orig.; vgl. dazu auch Arnold/Siebert 1995, S. 22).

Die Aktualität des Konstruktivismus lässt sich auch an der gesellschaftlichen Ausrichtung zur Individualisierung festmachen.

Rolf Arnold und Horst Siebert konstatieren, dass der Konstruktivismus den „unumstrittenen Trend der Individualisierung als Vergesellschaftungsprozess“ kognitionstheoretisch unterstützt: „Die Menschen müssen heute mit sich, ihren Identitätskrisen und ihren Zukunftsängsten alleine zurecht kommen. Der Konstruktivismus treibt die Individualisierung erkenntnistheoretisch auf die Spitze, er beweist die Selbstverantwortlichkeit des einzelnen und entlastet das System. Außerdem enthält er die geheime Botschaft: Wenn es Dir schlecht geht, liegt das an Deiner Wirklichkeitskonstruktion“ (Arnold/Siebert 1995, S. 23).

2 Die Konstruktion des Kindes in der neuen Kindheitsforschung

2.1 Einleitung

In den vergangenen zwei bis drei Jahrzehnten sind nur wenige sozialwissenschaftliche Themen, sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der empirischen Forschung, auf ein so breites Interesse gestoßen wie das Thema „veränderte Kindheit“.

Seit Ende des Zweiten Weltkrieges haben sich die Lebensbedingungen der Kinder in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen in bemerkenswertem Ausmaß verändert.

In Folge dessen hielt Ende der (19)70er Jahre ein neu erwachendes Interesse an der Kindheitsforschung Einzug in die Erziehungswissenschaft.

In dieser Zeit etablierte sich zunehmend eine sozialwissenschaftlich und empirisch orientierte Kindheitsforschung, deren Studien sich überwiegend auf allgemeine Fragestellungen des gesellschaftlichen Wandels seit der Nachkriegszeit und dessen Bedeutung für die Veränderungen in der kindlichen Lebenswelt konzentrierten (vgl. Preuss-Lausitz u.a. 1983; Rolff/Zimmermann 1985). Veränderungen wurden im generativen Vergleich festgestellt, analysiert und oftmals in griffigen Schlagworten („Medienkindheit“, „Konsumkindheit“, „verplante Kindheit“ u.a.) verdichtet, die so auch für Aufmerksamkeit in den Medien sorgten.

Die sozio-kulturellen Veränderungen der jüngeren Vergangenheit haben neben der Aufmerksamkeit für die Folgen des Wandels gleichzeitig bei vielen zu großen Verunsicherungen geführt, die täglich mit Kindern Umgang haben: Eltern, Großeltern, Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher.

Wenn man bedenkt, dass diese älteren Generationen unter gänzlich anderen Bedingungen aufgewachsen sind, ist durchaus nachvollziehbar, weshalb ein erheblicher Anteil der sowohl in den Alltagsmedien als auch in der

pädagogischen Öffentlichkeit diskutierten Publikationen, tendenziell einen kulturpessimistischen Grundton anschlagen und die Perspektiven entsprechend düster ausfallen.

Selbst vom „Verschwinden der Kindheit“ (Postman 1983) oder der „Liquidierung von Kindheit“ (Hengst 1981) war die Rede.

Seit einigen Jahren werden wiederum gerade die eher pessimistischen Sichtweisen auf die veränderte Kindheit kritisiert, und eine differenziertere Perspektive bahnt sich ihren Weg, wie die zahlreichen detaillierten und fallbezogenen Analysen zu Beginn der (19)90er Jahre zeigen.

Empirische Fragestellungen und Forschungsfelder haben sich erweitert, was sicherlich auch auf die Erkenntnis zurückzuführen ist, dass sich die zahlreichen Aspekte der Modernisierung nicht bei allen Kindern in gleicher Ausprägung vollzogen haben.

Darüber hinaus lassen sich deutliche Diskrepanzen zwischen den medialen Aussagen über die heutige Kindheit und den empirischen Befunden ausmachen (vgl. Lange 1996).

Nicht mehr nur Studien über die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern werden durchgeführt, und es wird nicht mehr nur gefragt, wie die Erwachsenen die Lebenswelt der Kinder und die sich verändernden Bedingungen wahrnehmen.

Die Perspektive der Kinder selbst rückt zunehmend stärker in den Mittelpunkt der empirischen Studien. Kindliche Wahrnehmungen und Erfahrungen, kindliche Zugangsweisen zur Welt sind immer stärker von Interesse. Man spricht in diesem Zusammenhang von einem Perspektivenwechsel in der jüngeren Kindheitsforschung (Krüger/Grunert 1999).

Die Eigenwelt der Kinder und ihre Gegenwart treten in den Vordergrund des Interesses und lassen den bisherigen Schwerpunkt des Blicks auf Kinder - ihre Entwicklung als zukünftige Erwachsene - in den Hintergrund treten.

Kinder sollen vielmehr als „hier und jetzt so ‚Seiende‘“ anerkannt werden (Honig/Leu/Nissen 1996a, S. 13).

Das Kind und die (neue) Kindheitsforschung – eine Übersicht

Das Hauptinteresse im zweiten Kapitel gilt der Konstruktion des Kindes in der neuen Kindheitsforschung.

Es ist zunächst notwendig, einen Zugang zum Begriff des Kindes zu schaffen.

So wird der Versuch unternommen, durch vielfältige Zugänge den Begriff „Kind“ zu ‚klären‘.

Dementsprechend wird das „Kind“ im ersten Schritt auf seine vielfältigen Bedeutungs- und Verwendungskontexte hin untersucht. Es wird analysiert, wie die Sprache – der Erwachsenen - mit „dem Kind“ umgeht, beziehungsweise in welcher Weise sie die Vorstellungen und den Umgang mit Kindern spiegelt.

Es wird darüber hinaus nach dem „Kind“ in Bildern und Mythen gesucht. Ebenso werden Definitionen verschiedener Professionen „vom Kind“ dargestellt.

Im zweiten Schritt wird der gegenwärtig populäre Ansatz, das Kind - aufgrund der verschiedenen und zum Teil sehr widersprüchlichen Definitionen - als Konstrukt aufzufassen, beleuchtet.

Sozialhistorische Arbeiten wie beispielsweise die Publikation von Philippe Ariès haben entscheidende Impulse dafür gegeben, Kinder und Kindheit aus einer anderen Perspektive zu betrachten, sie nicht mehr als natürliche Konstanten, sondern als soziale Phänomene (Konstrukte) aufzufassen, die es in der uns vertrauten Form nicht immer gab.

Des Weiteren wird in diesem Teil der Arbeit der Frage nachgegangen, welchen Sinn es machen kann, über Kinder und Kindheit aus einer konstruktivistischen Perspektive zu reflektieren.

Um „Die Konstruktion des Kindes“, wie die gleichnamige Arbeit von Gerold Scholz lautet, geht es im letzten Punkt dieses Unterkapitels.

Nachdem „das Kind“ im ersten und zweiten Teilkapitel einer eingehenden Untersuchung unterzogen wird, ist es Aufgabe des dritten Abschnitts, die Ansätze der neuen Kindheitsforschung darzustellen.

Die Kindheitsforschung hat sich zu einem ausgesprochen komplexen Forschungsbereich entwickelt, bei dem es anfangs nicht leicht ist, sich einen klaren Überblick zu verschaffen.

Um die derzeitige Entwicklung der neuen Kindheitsforschung nachvollziehen zu können, ist es daher zunächst notwendig, die historischen Bezüge herzustellen. Der folgende Teil beginnt deshalb mit einem Abriss der Geschichte der Kindheitsforschung.

Im Anschluss daran werden die derzeitigen Konzepte der neuen Kindheitsforschung vorgestellt, die zwei unterschiedliche Forschungsrichtungen verfolgen.

Da es sich bei der gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung um eine internationale Bewegung handelt, ist es ebenfalls erforderlich, die Ansätze und Einflüsse, die vorrangig aus der skandinavischen und angelsächsischen Kindheitssoziologie stammen, aufzugreifen. Dabei spielen unter anderem Denkanstöße aus der Frauenforschung eine bedeutende Rolle.

Anschließend werden die wesentlichen konzeptuellen Denkansätze vorgestellt, die sich gegenwärtig in der deutschen Forschungslandschaft etablieren oder bereits etabliert haben.

Als konstituierender Ansatz, der die neue Kindheitsforschung als eigenständigen Forschungszweig entstehen ließ, ist die Kritik am Entwicklungsparadigma zu nennen.

An diese Kritik schließt sich das Bemühen an, das Erwachsenen-Kind-Verhältnis aus einer anderen Perspektive zu sehen und es als „generationale Ordnung“ zu verstehen.

Dass der Status des Kindes von dieser Ordnung abhängt und Veränderungen unterworfen ist, wird daran deutlich gemacht, dass sich die Position des Kindes in der Gesellschaft im Laufe der letzten Jahre auffallend verändert hat. Kinder waren Außenseiter und werden nun zu Teilnehmern erklärt. Das Kind wird nunmehr als Subjekt betrachtet, das eine eigene Sicht auf die Dinge hat. Die Perspektive des Kindes ist daher für die Kindheitsforscher von zunehmendem Interesse und findet sowohl Eingang in die theoretische Auseinandersetzung als auch in die Entwicklung empirischer Methoden.

Das vierte Teilkapitel ist „dem Kind“ in der neuen Kindheitsforschung gewidmet.

Anhand exemplarischer Studien soll ein Einblick gegeben werden, auf welche Weise Kinder in der neuen Kindheitsforschung zum Gegenstand von Untersuchungen gemacht werden.

Anschließend werden die Ergebnisse und Besonderheiten der Untersuchungen miteinander verglichen.

Als ein verbindendes Kennzeichen der dargestellten Arbeiten lässt sich ein bestimmtes neues Bild vom Kind resümieren: Das Kind wird als sozialer Akteur beschrieben. Dieses Bild wird zu einer neuen Leitvorstellung, die abschließend eingehender betrachtet und hinterfragt werden soll.

2.2 „Das Kind“ – ein offener Begriff

Zur Erschließung des Begriffs Kind werden im Folgenden Definitionen herangezogen, die Erwachsene in verschiedenen Disziplinen formuliert haben.

Darüber hinaus geht es um Redeweisen vom Kind, um Redewendungen, die nach wie vor Teil unserer Alltagssprache sind.

Denn in der Sprache, in den Begriffen, die sich auf Kinder beziehen, spiegeln sich Vorstellungen über und der Umgang mit ihnen durchaus wider.

Schlägt man im Lexikon für sinn- und sachverwandte Wörter nach, so überrascht die Vielzahl der als Synonyme angegebenen Wörter, die unter dem Begriff „Kind“ aufgeführt sind. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, wenn an dieser Stelle alle Begriffe genannt würden. Aber es ist durchaus erwähnenswert, dass von den gezählten 83 Begriffen fast die Hälfte Kose- und Necknamen sind, nicht selten mit einem abwertenden Tenor (im Sinne von klein, schwach, lächerlich oder wild). Als bekannte Beispiele seien hier erwähnt: Balg, Dreikäsehoch, Göre, Knirps, Wicht, Wildfang, Wurm u.a. (Duden 1986, S. 372).

Schlägt man dagegen unter dem Begriff „Erwachsener“ nach, so findet man folgende Angaben: „erwachsener/ausgewachsener Mensch, die Älteren, die Großen (*fam.*)“ (a.a.O., S. 212; Hervorh. i. Orig.).

Der Begriff „Kind“ wird darüber hinaus auffallend häufig in Form von Redewendungen und Metaphern verwendet. Im Duden für „Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten“, findet man unter anderem folgende Sprachbilder: „Kind der Liebe“, „Kinder ihrer Zeit“, „Glückskind“, „Kind Gottes“, „ein Kind der Zukunft“, „das Kind im Mann“, „Blumenkinder“, „das Kind mit dem Bade ausschütten“, „kein Kind von Traurigkeit“, „mit Kind und Kegel“, „das Kind beim Namen nennen“, „dem Kind einen Namen geben“ u.a. (a.a.O., 1992, S. 282 ff.).

Für den Begriff „Erwachsener“ ist dagegen nicht eine einzige Metapher dieser Art bekannt.

Die Redewendungen sind auf dem Hintergrund von Lebensumständen, Bräuchen und Vorstellungen vergangener Jahrhunderte entstanden, die uns heute fremd geworden sind, da sich gesellschaftliche und kulturelle Bedingungen wesentlich verändert haben. Um so erstaunlicher ist, wie selbstverständlich diese Sprachbilder nach wie vor Bestandteil unserer Umgangssprache sind.

In unserer täglichen Kommunikation wird immer noch reger Gebrauch von ihnen gemacht. Im Vorwort des Duden ist die Rede vom „Reichtum an anschaulichen, oft derb-komischen Wendungen und Redensarten“ (a.a.O.).

Was der Duden, auf die Redensarten bezogen, als „derb-komisch“ bezeichnet, lässt sich ebenso auf die zahlreichen als Synonyme für den Begriff „Kind“ angegebenen Necknamen übertragen.

Dass die Sprache dabei durchaus das Verhältnis Erwachsener gegenüber Kindern spiegelt, macht folgendes Zitat deutlich:

„Und was sprachlich faßbar ist, ist leider auch in der Realität anzutreffen: das Übersehen, das Übergehen, das Vernachlässigen und das Mißhandeln von Kindern“ (Spanhel/Hotamidis 1988, S. 10).

Sprache bildet nicht nur Wirklichkeit ab, indem sie entsprechende Begriffe als Symbole einsetzt, sie ist in der Umkehrung selbst höchst ‚wirk-sam‘. Sie ‚wirkt‘ wirklichkeitsbildend.

An diesen Ausführungen zum Begriff „Kind“ wird deutlich, wie die von Erwachsenen geprägte Sprache ‚mit dem Kind umgeht‘: Sie zeichnet einerseits ein Bild vom Kind, das von nicht allzu großer Wertschätzung und Anerkennung zeugt. In vielen Redeweisen wird das Kind in deutlicher Tendenz belächelt („Zwerg“), verniedlicht („Püppchen“) und nicht ernst genommen („Dreikäsehoch“), andererseits wird es bewundert („Wunderkind“), vergöttlicht („Kind Gottes“) und angehimmelt („Engelskind“).

Diese Ambivalenz, die in der Sprechweise über Kinder zum Ausdruck kommt, spiegelt sehr eindrücklich das zwiespältige Verhältnis, die widersprüchlichen Vorstellungen und den unsicheren Umgang des Erwachsenen mit dem Kind.

Zugleich wird an der Fülle von alten und immer noch aktuell verwendeten Metaphern und Redeweisen deutlich, wie ‚vielseitig verwendbar‘ und ‚einsatzfähig‘ „das Kind“ war und ist. Es muss für einiges herhalten und noch mehr aushalten: Es „ist zu heiß gebadet worden“, wird schließlich „mit dem Bade ausgeschüttet“; „fällt in den Brunnen“, und „scheut als gebranntes Kind das Feuer“.

Allein die Redensart „Kinder und Narren sagen die Wahrheit“, die nach wie vor genauso gebräuchlich ist, wie viele andere Redensarten, veranschaulicht für welche Vergleiche Kinder stehen und welcher Status ihnen zugeordnet wurde.

Über das Medium der Sprache vermitteln Erwachsene Kindern auch in anderer Form, dass für den Status des Kindes besondere Regeln gelten, die für Erwachsene keine Gültigkeit besitzen.

So wird der Abstand zwischen Kindern und Erwachsenen in vielen Kulturen sprachlich dadurch markiert, dass es zwei verschiedene Anrede-Pronomina gibt. Kindern wird beigebracht, Erwachsene in einem „Majestäts-Plural“ anzusprechen. Dagegen werden sie selbst mit dem vertraulichen „Du“ angesprochen (Memmert 1988, S. 29).

Der Begriff „Kind“ und sinnverwandte Formen des Begriffs werden in bestimmten Kontexten durchaus auch auf Erwachsene übertragen.

Wolfgang Memmert hat verschiedene Sprachen untersucht und herausgefunden: „Da der Status des Kindes durch Abhängigkeit geprägt ist, können in vielen Sprachen auch abhängige Erwachsene ‚Kinder‘ genannt werden. *Rebjonok*, das russische Wort für ‚kleines Kind‘, ‚Knabe‘ heißt auch ‚Knecht‘ oder ‚Sklave‘. *Garcon* ruft man in Frankreich auch den Kellner. *Baby* wird im Amerikanischen zum Kosenamen. Dabei schlägt das Abhängigkeitsverhältnis in ein Betreuungsverhältnis um“ (Memmert a.a.O., S. 30; Hervorh. i. Orig.).

2.2.1 „Das Kind“ – Bilder und Mythen

Seit Urzeiten steht „das Kind“ Modell für ein besseres Leben. Es gilt als Symbol für Zukunft, Erlösung, Reinheit, Heilung, Unschuld, Unbefangenheit und als Zuflucht aus den Zwängen, Sorgen und Nöten der Erwachsenenwelt.

Besonders die frühe Kinderzeit bis zum Eintritt in die Schule – der als Übergang zur Welt der Erwachsenen ritualisiert wird und für den „Ernst des Lebens“ steht – bietet erwachsenen Sehnsüchten einen breiten Raum für Projektionen:

„Das vorschulische Paradies wurde zu einer Wunschheimat der Erwachsenen“ (Elschenbroich 2000, S. 425).

Im Gegensatz dazu existieren zugleich Vorstellungen vom „bösen“, „triebhaften“, „wilden“ Kind.

Besonders religiöse Kinderbilder und Mythen sind in ihrer Ambivalenz dem Kind gegenüber beispielhaft. Sie reichen vom „Kind als Erlöser“ (u.a. in Gestalt des Jesuskindes) bis zum von „Erbsünde behafteten Wesen“.

In diesen Kinderbildern spiegelt sich die Ambivalenz Erwachsener Kindern gegenüber (vgl. dazu Scholz 1994).

Das Kind dient ebenso als Modell für gesellschaftliche Erneuerungsprozesse und Lebensutopien. Dabei haben auch „große Pädagogen“ der Vergangenheit besonders programmatische Mythen vom Kind verbreitet.

Keys Auffassung, „daß das Wort Kind nur ein anderer Ausdruck für das Wort Majestät ist“ (Key 1902/1992, S.120), steht neben Montessoris heilsgeschichtlichem Bild vom Kind als „Messias“.

Die romantische Idealisierung des Kindes findet sich auch in Fröbels Erziehungskonzept.

Die Auffassung von der „Natur des Kindes“, die auf Rousseau zurückgeht, ließ das Kind lange Zeit als naturgegebenes Wesen erscheinen, das sich unabhängig von der Kultur untersuchen lasse. Kinder sind nach der Vorstellung von Rousseau noch nicht vergesellschaftete Wesen, bei denen sich die Natur des Menschen unverstellt zeigt.

In der Tradition der Aufklärung wurde die „Natur des Kindes“ romantisiert und idealisiert (vgl. Kränzl-Nagl/Wintersberger 1998, S. 6). Noch unberührt von den Verwicklungen der Welt, wurden Kinder mit Unschuld und Ganzheit assoziiert. Ihre gesellschaftliche Unverdorbenheit wurde dem „an der Zerrissenheit in der bürgerlichen Gesellschaft Leidenden als Anderes gegenübergestellt“ (Baader 1996, S. 7).

Die „Kindheit“, verstanden als Verlust eines Naturzustandes, den es in veredelter Form wiederzuerlangen galt, wurde zu einem Mythos (vgl. Lenzen 1985).

Die Grundannahme von der „Natur des Kindes“ beeinflusste schließlich bis ins 20. Jahrhundert hinein die wissenschaftliche Auffassung und Erforschung des Kindes (vgl. Fuhs 2000a).

Von der Idee des „natürlichen“ Kindes ließen sich die Vorstellungen über die Minderwertigkeit des Kindes ableiten: Das Kind als unreifes, unwissendes, unfähiges, unvernünftiges, eben noch nicht erwachsenes Wesen. Damit wurde seine Erziehungsbedürftigkeit begründbar.

Eine Folge dieses Kinderbildes war unter anderem die Ausformung von Kindheit als Schutz- und Schonraum seit dem 18. Jahrhundert. Kinder befanden sich seither als sich „Entwickelnde“ und „erst werdende“ in einer

Übergangs- und Vorbereitungsphase zum Erwachsenwerden (vgl. Kränzl-Nagl/Wintersberger 1998).

Die Lebenszeit der Kindheit hatte keinen eigenen Wert an sich und galt eher als defizitär und möglichst erfolgreich zu überwinden.

Das romantische Bild vom Kind, dessen ursprüngliche Natur noch alle Möglichkeiten bereithält, bildete ebenso eine Grundlage reformpädagogischer Vorstellungen und Erziehungsideale zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts (vgl. Schäfer 1997).

Seit der Industrialisierung hat sich der „moderne“ Mythos des Kindes als zu schützendes „Opfer“ der Gesellschaft etabliert, der durch das Engagement Ellen Keys große Verbreitung fand.

Es stellt sich die Frage, warum sich gerade die Figur des Kindes zur Bildung von Mythen eignet.

Eine mögliche Antwort formuliert Nikola Roßbach „Als idealische Figur wird das Kind zur Idee, zum Mythos, zur Utopie – positiv oder negativ besetzt, engagiert oder nicht-engagiert. Was macht das Kind geeignet für solche Funktionalisierung? Gewöhnlich eignet sich etwas zur Projektionsfläche, wenn es fremd ist und damit der Vorstellungskraft Leerstellen freilässt. Ist das Kind ein weißes Blatt, das viele Einträge erlaubt? Fest steht, daß es in gewissem Sinn immer fremd und rätselhaft bleibt. Wie die heterogene literarische Gestaltung kindlicher Fremdheit offenbart, ist letztere zugleich faszinierend und erschreckend, anzustreben und zu unterdrücken“ (1999, S. 268).

Bestimmte Wesensmerkmale machen das Kind für Ideen geeignet, die zum Teil schon antiken Mythen und Archetypen zugrunde liegen. Eines dieser Merkmale ist die „zeitliche Entrücktheit“: „Das Kind besitzt einen besonderen Bezug zur Zeit und damit zu Zeitlichkeit und Vergänglichkeit. Es weist gleichermaßen auf die Vergangenheit (zum Beispiel der Kindheit eines Erwachsenen) wie auf die Zukunft hin, und somit auf Alt und Jung, auf Tod und Leben“ (Roßbach a.a.O., S. 269).

Als weitere Charakteristika des Kindes werden seine „Ungeschlechtlichkeit“, seine „vormoralische Verfassung“, seine „Erfahrungslosigkeit“ sowie die „geheimnisvolle Eigenwelt“ des Kindes genannt (a.a.O.).

„Auf die Kinder wird verwiesen, um zu zeigen, daß sie etwas besitzen, was dem derart dürftig konzipierten Menschen verloren geht“ (Baader 1996, S. 101f.).

Der romantische Kindheitsmythos wirkt bis ins 21. Jahrhundert hinein und lässt sich unter anderem in der gängigen Vorstellung vieler Erwachsener von der Kindheit als unbeschwerte und glückliche Zeit wiederfinden.

Als uneingelöstes Versprechen bleibt der „Mythos vom Kind“ lebendig und kann ständig erneuert und aktualisiert werden. Dabei bleibt die Tatsache, dass der Mythos überhaupt nicht einlösbar ist, ausgeblendet: „ ‚Das Kind‘ wird so zum unerschöpflichen Topos von Erneuerungsbehauptungen, aber der Bezug auf Kinder bleibt schein-konkret (...)“ (Honig 1996a, S.14). Die sozialwissenschaftliche Theorie habe vielmehr zu prüfen, so Honig, „inwiefern sie den Mythos lediglich erneuert“ (a.a.O., S.15).

2.2.2 „Das Kind“ – eine Definitionssache

Als Pädagoge oder Pädagogin sollte es ‚selbstverständlich‘ sein, sich mit dem ‚Gegenstand‘ seiner Profession auseinander zu setzen, ihn zu definieren.

Da die Pädagogik im wörtlichen Sinne „Kinderführung“ bedeutet, liegt es von daher nahe, danach zu fragen, was ein Kind überhaupt ist.

Was verstehen wir – Erwachsene – unter Kindern und wie werden sie von uns definiert?

Die Ausführungen zum Begriff „Kind“ sollten verdeutlichen, dass so selbstverständlich und vertraut der Begriff „Kind“ zunächst erscheint, bei genauerer Betrachtung die damit verbundenen Interpretationen, die von Erwachsenen vorgenommen werden - und die wiederum nicht ohne Einfluss auf die Kinder selbst bleiben -, ungeahnt vielfältig und ambivalent sind.

Nicht zu vergessen ist, dass Erwachsene, wenn sie über Kinder sprechen, immer vor dem Hintergrund eigener, vergangener Erfahrungen, die sie

selbst als Kind gemacht haben, diskutieren und von dieser Perspektive aus heutige Kinder und Kindheit betrachten sowie bewerten. Erwachsene haben somit immer einen „doppelten Blick“ auf Kinder und Kindheit (Fuhs 1999).

Burkhard Fuhs hat eine qualitative Studie über „Kinderwelten aus Elternsicht“ (1999) verfasst und kommt unter anderem zu dem Ergebnis, dass die biographischen Erfahrungen der Elterngeneration für den Umgang mit Kindern von erheblicher – vielfach unterschätzter - Bedeutung sind. Während Eltern heutige Kindheit tendenziell als problematisch erleben, erscheinen eigene Kindheitserinnerungen trotz ambivalenter Erfahrungen in positivem Licht.

Neben den rein begrifflichen Bezeichnungen und ihren Verwendungen, das Kind betreffend, gibt es noch eine Vielzahl an Definitionen, die unterschiedliche Professionen vom Kind entwerfen.

Eine einfache Aufgabenstellung kann an die Definition „Kind“ heranzuführen und wirft zugleich ein neues Problem auf. Wenn beispielsweise jemand beauftragt wird, ein Kind zu fotografieren, stellt sich zunächst die Frage: Was für ein Kind? Ein Mädchen oder ein Junge? „Kind“ ist somit ein geschlechtsneutraler Oberbegriff.

Weitere Merkmale werden als Definitionskriterien herangezogen. Stellt man ein „Kind“ zum Zweck des Vergleichs, einem „Erwachsenen“ gegenüber, so bestimmt das Lebensalter das Kind als „Nicht-Erwachsener“.

In der Relation „Eltern-Kind“ wird dagegen das unumkehrbare Generationenverhältnis im Sinne der Nachkommenschaft bestimmt. Dieses Verhältnis wiederum ist vom Lebensalter unabhängig. Ein Kind bleibt das Kind seiner Eltern, auch wenn es bereits das Erwachsenenalter erreicht und möglicherweise eigene Kinder hat.

Ein weiteres Definitionsmerkmal bezieht sich direkt auf das Lebensalter und bezeichnet alle Menschen als Kinder von der Geburt bis zum Alter von etwas 14 Jahren (vgl. Memmert 1988).

Die Kindheit dauert so lange, wie es die jeweilige Gesellschaft vorsieht. Das war in Deutschland bis vor geraumer Zeit im juristischen Sinn immer-

hin bis zum 21. Lebensjahr. Aber selbst wenn man das Ende der Kindheit, so wie heute, früher ansetzt, bleibt ein langer Zeitraum, der die Bezeichnung „Pauschalbegriff“ für „Kind“ rechtfertigt (Memmert a.a.O., S.32): „Kind ist man undifferenziert von der Geburt bis mindestens zum Eintritt der Pubertät. Will man das Alter andeuten, steht einem zunächst nur der Ausdruck ‚Säugling‘ zur Verfügung. Ansonsten muß man mit Zusammensetzungen arbeiten wie ‚Kleinkind‘ oder ‚Schulkind‘“ (Memmert a.a.O.).

Vorstellungen und Definitionen von Kindern (und Kindheit) tauchen in vielfältigen Zusammenhängen auf, sei es in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, den Medien, der Politik, in den Institutionen, die Kinder betreuen und ausbilden, oder auch ganz allgemein in Gesprächen Erwachsener über Kinder.

Die verschiedenen Professionen definieren das Kind nach den Kriterien ihrer eigenen Disziplin. Neben der Pädagogik haben unter anderem die (Entwicklungs-) Psychologie sowie die Medizin Definitionen darüber entworfen, was unter einem Kind zu verstehen ist .

Im Hintergrund steht, dass das Kind im Verlauf der letzten 200 Jahre – im Rahmen der Ausdifferenzierung von Kindheit als gesellschaftlich organisiertem Schutz- und Vorbereitungsraum - zunehmend ein Objekt der Wissenschaften geworden ist. Sein Körper wurde von der Medizin vermessen und erforscht, ebenso die psychische Entwicklung beobachtet und in Stufen (Piaget) eingeteilt (vgl. Fuhs 2000a).

Aufgrund der existentiellen Abhängigkeit des Kindes von mindestens einem Erwachsenen wird das Kind ebenso von der juristischen Seite erfasst und definiert. Der für das Kind zuständige Erwachsene wird beispielsweise als „Sorge- und Erziehungsberechtigter“ betitelt und an die Pflicht der Fürsorge für den Nachwuchs gebunden. Im juristischen Rahmen kann man sogar bis zum 28. Lebensjahr – in Bezug auf das Sozial-, Familien- und Erbrecht - „ein Kind“ sein. Das Strafrecht dagegen hat den Begriff „Kind“ völlig ausgeklammert. Statt dessen wird mit juristischen Begriffen wie „gesellschaftsfähig“ oder „strafmündig“ operiert (vgl. Memmert 1988, S.27 u.33).

„Kind“ ist also, wie auch anhand dieser Ausführungen deutlich wird, ‚per Definition‘ nicht gleich „Kind“. ‚Das Kind der Psychologie‘ ist ein anderes als das ‚juristische Kind‘. So können selbst die Wissenschaften, die sich mit dem Kind befassen, die Widersprüche darüber, was ein Kind ist, nicht lösen. Im Gegenteil, auch die Fachdisziplinen erzeugen innerhalb ihrer eigenen Disziplin widersprüchliche Definitionen vom Kind.

Das mag unter anderem damit zu tun haben, dass Experten für Kinder ein existentielles Interesse am „Forschungsgegenstand Kind“ haben. Auf der einen Seite sind sie motiviert, Probleme ‚rund um das Kind‘ zu lösen. Auf der anderen Seite „geraten sie, um Handlungs- und Deutungsmonopole konkurrierend, in die paradoxe Situation, zum Zweck der Rechtfertigung ihrer Existenz und der Sicherung ihrer Arbeitsplätze ihre Problemdefinitionen auszuweiten und ihre Klientel auszubauen“ (Brinkmann 1987, S. 34).

Auch in Wissenschaft und Forschung unterliegen die Vorstellungen von Kindern einem beständigen Wandel.

Dennoch werden alle dargestellten Definitionen unter dem Oberbegriff „Kind“ geführt.

Wolfgang Memmert kritisiert die Verwendung des „Pauschalbegriffs Kind“. In einem Aufsatz, in dem er sich über „sprachliche Merk- und Denkwürdigkeiten“ zum Begriff „Kind“ äußert, formuliert er:

„Für einzelne Aussagen muß der Sammelbegriff ‚Kind‘ noch präzisiert werden. In der Psychologie und Pädagogik wird oft pauschal von dem ‚Kind‘ gesprochen, ohne daß genau festgelegt wird, welches Lebensalter gemeint ist. Ein unbestimmter Geltungsbereich immunisiert eine Aussage gegenüber einer Falsifizierung und macht sie damit unbrauchbar. Es wäre nicht die schlechteste Arbeitshypothese, bei jeder Aussage zu überlegen, ob man auf das Wort ‚Kind‘ verzichten kann. ‚Ein Mensch im Alter von 6 Jahren‘ ist sicher aussagekräftiger, als pauschaliert von ‚Kind‘ zu sprechen“ (Memmert 1988, S. 34).

2.2.3 „Das Kind“ als Konstrukt

Aufgrund der Vielzahl an unterschiedlichen und zum Teil recht widersprüchlichen Definitionen vom Kind, wird deutlich, dass es sich hierbei, im gewissen Sinn, um Konstruktionen handelt, die in den genannten professionellen aber auch in allgemeinen gesellschaftlichen Diskursen konstruiert werden (vgl. Scholz 1994).

Dieter Lenzen gibt in seinen Ausführungen über „Das Kind“ in dem Kapitel „Was ist ein Kind?“ auf diese Frage folgende Antwort:

„Zu definieren, was ein Kind ist, heißt also etwas zu konstruieren, das Kind, den Erwachsenen, den Menschen. Das Ergebnis sind *Konstrukte*. Was bedeutet das für die wissenschaftliche Auffassung davon, was ein Kind ist? Das Konstrukt <Kind> (und damit <Erwachsener>, <Mensch>) ist nicht im empirischen Sinne wahrheitsfähig. Denn es gibt keine wissenschaftliche Forschungsmethode, mit der man zweifelsfrei nachweisen könnte, was ein Kind ist. Da sich in das Verständnis vom Kind, wie gesagt, immer eine Normalvorstellung einschleicht, reden wir also nicht nur über das, was der Fall ist, sondern auch darüber, was der Fall sein soll. Es ist deshalb vom Boden der Wissenschaft aus nicht möglich zu definieren, was ein Kind ist“ (1994, S. 343; Hervorh. i. Orig.).

Die mit dem Zitat von Lenzen angedeutete Definition des Kindes als Konstrukt hat ihre Wurzeln in der Entdeckung, dass die Bilder, Mythen und Definitionen vom Kind stark von historischen Bedingungen abhängen, und dass ebenso die Kindheit eher einem kulturellen Muster als einer natürlichen Konstante entspricht.

Donata Elschenbroich formuliert in diesem Sinne: „Die Kindheit ist vom Reich des Mythos in das Reich der Geschichte übergegangen“ (2000, S. 426).

2.3 Von der „Entdeckung des Kindes“ zur Definition der Kindheit als soziale Konstruktion

Jean-Jacques Rousseau, der an manchen Stellen als der eigentliche Entdecker der Kindheit bezeichnet wird, erkannte zumindest als einer der ersten Pädagogen, dass die Kindheit eine eigenständige Lebensphase ist. Darüber hinaus wies er auf das Besondere des kindlichen Wesens hin und betonte dessen Eigenart in Fühlen, Denken und Handeln.

Das 20. Jahrhundert wurde zu Beginn von Ellen Key als „Das Jahrhundert des Kindes“ erklärt. Key prangerte in ihrem gleichnamigen Buch aus dem Jahr 1900 die zum Teil miserablen Bedingungen an, unter denen Kinder damals aufwachsen und arbeiten mussten. Seither gab es besondere Bemühungen, Kindheit als geschützten Raum zu gestalten, abgetrennt von der Arbeitswelt der Erwachsenen mit ihren Pflichten und Nöten. Kindheit war nun in erster Linie eine Lebensphase des Lernens, welche in immer differenzierteren öffentlichen Institutionen organisiert wurde. Verbunden war mit dieser Entwicklung die Befreiung der Kinder von der Erwerbsarbeit. Kinderschutzbewegungen, die zur gleichen Zeit entstanden, richteten sich gegen jegliche Gefährdung von Kindern und Jugendlichen durch Lohnarbeit und städtische Lebensräume.

Einen wesentlichen Impuls zur veränderten Sichtweise auf Kindheit und Kinder gegen Ende des 20. Jahrhunderts, hat Philippe Ariès mit seiner Publikation „Geschichte der Kindheit“, die 1960 in Frankreich und erst 15 Jahre später in Deutschland erschienen ist, gegeben.

Er untersuchte darin die Geschichte der Kindheit seit dem Mittelalter und konnte nachweisen, dass es die Kindheit nach unseren modernen Vorstellungen nicht immer gegeben hat. Kinder wurden bis ins 18. Jahrhundert hinein eher wie „kleine Erwachsene“ behandelt und nahmen früh am Arbeits- und Gesellschaftsleben der Erwachsenen teil. Im Gegensatz zur heutigen Gesellschaft nahmen Kinder darin keinen Sonderstatus ein.

Ariès gelang es damit, das bisherige Verständnis von Kindheit als anthropologisch festgelegte Wachstumsphase zu hinterfragen und sie als eine

historisch-kulturelle Entwicklung, beziehungsweise als „soziale Erfindung“ darzustellen, die den sich ständig wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen ausgesetzt ist.

Er fasste die „Geschichte der Kindheit“ negativ pointiert, als „Verfallsgeschichte“ auf, da die zunehmende Übertragung erzieherischer Aufgaben auf öffentliche Institutionen zu einer Trennung der Lebenswelten von Erwachsenen und Kindern geführt hat und somit die Kindheit als gesellschaftliches Muster erst konstituierte (vgl. Lenzen 1994).

Mit der zeitlichen und räumlichen Absonderung der Kinder waren diese auch von Prozessen der Mitbestimmung und Selbstbestimmung sowie primären Lebenserfahrungen zunehmend ausgeschlossen.

Die uns heute so vertrauten Kindheitsformen wie Schulkindheit und Familienkindheit sind also, historisch betrachtet, moderne Lebensformen.

Lloyd de Mause (1977) dagegen interpretierte die Geschichte der Kindheit – die er als Geschichte voller psychischer und körperlicher Misshandlungen beschreibt - als eine Geschichte des Fortschritts.

Er untersuchte den Aspekt der Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kindern während mehrerer Epochen und kommt zu dem Ergebnis, dass diese sich im Hinblick auf die emotionale Qualität (Einfühlsamkeit) beträchtlich verbessert hat.

An den genannten Veröffentlichungen wird deutlich, dass die Autoren unterschiedliche Perspektiven gewählt und somit andere Schwerpunkte zum Gegenstand ihrer retrospektiven Betrachtungen der Geschichte gemacht haben.

Für Wilhelm Brinkmann schließen sich die beiden Lesarten von Ariès und de Mause nicht aus. Im Gegenteil: Die Geschichte der Kindheit sei nicht mit „dem Fernglas des Entweder-Oder zu lesen, sondern mit dem Mikroskop des Sowohl-Als auch“. Typisch für Kindheit als gesellschaftliche Lebensform der Neuzeit sowie für ihre Geschichte seien gerade die Gleichzeitigkeit, die Doppeldeutigkeit und Widersprüchlichkeit von Selbsttätigkeit und

Fremdbestimmung, Liberalisierung und Disziplinierung, Freiheit und Zwang, Schutz und Kontrolle (1987, S. 21).

Darüber hinaus ist Kindheit nach Ansicht von Brinkmann kein geradlinig verlaufender Prozess der Emanzipation des Kindes aus gesellschaftlichen Herrschafts- und psychosozialen Abhängigkeitsverhältnissen – wie die psychohistorische Theorie von Lloyd de Mause es suggeriere (a.a.O., S. 30).

Nachdem Kindheit von den besagten Autoren in den (19)70ern als „Entdeckung“ beziehungsweise „Erfindung“ dargestellt wurde, sprach bereits in den (19)80ern Neil Postman vom „Verschwinden der Kindheit“ (1983). Er macht in erster Linie die neueren Medien als Verantwortliche dafür aus, dass die Grenzen zwischen Kindheit und Erwachsensein zu verschwinden drohen. Denn Informationen, die in der Vergangenheit nur den die Schrift beherrschenden Erwachsenen zugänglich waren, sind nun durch die neuen Bildmedien auch für Kinder verfügbar.

Die sozialgeschichtlichen Forschungsarbeiten haben nachweisen können, dass Kindheit als Lebensphase von den jeweils vorherrschenden historisch bedingten, kulturellen Lebensmustern abhängt, und demnach im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen zu betrachten ist.

Oskar Negt formuliert dazu: „ ‚Kindheitsbild‘ meint die Entwürfe und Vorstellungen, die sich eine Epoche, eine soziale Gruppe oder auch ein einzelner von Kindern macht (und die individuell und gesellschaftlich außerordentlich wirksam sein und das Verhalten gegenüber ‚wirklichen‘ Kindern durchaus beeinflussen können)“ (Negt 2002, S. 71).

Brinkmann verweist darauf, dass Kindheit nicht etwas historisch Einheitliches ist. Sie ist eine soziale „Erfindung“ des gehobenen städtischen Bürgertums und hat sich von dort aus erst allmählich ausgebreitet (1987).

Kindheit ist somit keine „natürliche“ Konstante, die von zeitlichen Faktoren unbeeinflusst bleibt. Vielmehr kann sie als kulturelles Muster im historischen Wandel der Generationenverhältnisse gefasst werden (Honig u.a. 1996a).

Aber nicht allein äußere gesellschaftliche Bedingungen, die den Wandel von Kindheit sichtbar machen, sind Veränderungen unterworfen, sondern auch die Vorstellungen (Erwachsener) über Kindheit verändern sich. Beide Prozesse stehen in Beziehung zueinander (vgl. dazu Lange 1996b).

Gerold Scholz spricht in diesem Zusammenhang von der Kindheit als Konstruktion: „Kindheit gibt es nicht von Natur aus. Kindheit ist eine kulturell geprägte, von Menschen geformte Auffassung von Kultur und Menschsein. Sie ist eine Konstruktion. Unter ‚Kindheitskonstruktionen‘ verstehe ich dabei jene Vorstellungen über Kinder, die man in den Theorien von Erwachsenen finden kann und die Vorbilder und Leitbilder bereitstellen, nach denen Kinder erzogen und belehrt werden“ (1994, S. 8).

Welch bedeutenden und nachhaltigen Einfluss die Thesen von Ariès auf die gegenwärtige Kindheitsforschung und somit auf die wissenschaftliche Positionierung von Kindheit haben, macht das folgende Zitat von Andreas Lange deutlich, der in seinem Aufsatz: „Eckpfeiler der sozialwissenschaftlichen Analyse von Kindheit heute“, unter anderem „Dekonstruktives und Rekonstruktives zum Kindheitsbild“ zusammenträgt.

„Die Kindheit als Ausdruck von sozialen Erfindungen und sozialen Konstruktionsprozessen zu sehen, ist eine nach der breiten und umfassenden, durchaus kontroversen Rezeption der Überlegungen von Ariès (...) eine in der neueren Literatur in verschiedensten Varianten nachweisbare Figur wissenschaftlichen Argumentierens, die für die Kindheitsforschung zum Teil geradezu einen konstitutiven, das Gegenstandsfeld begründenden Charakter annimmt“ (1995, S. 56).

In Anlehnung daran stellen Helga Kelle und Georg Breidenstein in einem Aufsatz von 1996 über „Kinder als Akteure“ fest, „daß kaum eine neuere Publikation aus dem Kontext der Kindheitsforschung ohne den Hinweis auskommt, daß es sich bei Kindheit um eine ‚soziale Konstruktion‘ handelt, konstruiert in mannigfaltigen gesellschaftlichen Diskursen und Institutionalisierungen“ (a.a.O., S. 49).

2.3.1 „Das Kind“ aus konstruktivistischer Perspektive

Nicht allein die „Kindheit als kulturelles Muster“ wird von der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung als soziale Konstruktion gefasst. Sondern es ist auch ein grundlegender Wandel in der wissenschaftlichen Perspektive auf das Kind festzustellen, den man auch mit dem Begriff „konstruktivistische Wende“ (Fölling-Albers 2001) beschreiben kann. Dieser bildet den Hintergrund eines veränderten Konzepts von Kindheit und Kindheitsforschung und hat somit auch „das Kind“ konstruktivistisch erfasst.

„Das Kind“ wird als eine Konstruktion von Erwachsenen definiert und ist als solche eine verbreitete wissenschaftliche Argumentationsfigur geworden.

In der Folge ist „Die Konstruktion des Kindes“ (Scholz 1994) mittlerweile Gegenstand und Denkfigur in verschiedenen Publikationen der Kindheitsforschung.¹

Welchen Sinn aber macht es, über „das Kind als Konstruktion“ zu sprechen?

Die Entstehung der „neueren Wissenssoziologie“ ist für Andreas Lange untrennbar mit der „bahnbrechenden“ Publikation „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ von Peter Berger und Thomas Luckmann (1978) verbunden.

Die Bedeutung dieser jüngeren sozialwissenschaftlichen Herangehensweise sieht Lange darin, dass wir uns im alltäglichen Miteinander zwar ohne große Anstrengungen darüber einigen können, was mit den Begriffen Kind oder Kindheit, Jugend und Jugendlicher gemeint ist, eine soziologische beziehungsweise sozialwissenschaftliche Bestimmung aber ein „reflexiveres Vorgehen“ erzwingt.

„Dieses reflexivere Vorgehen im Sinne einer Offenlegung des jeweiligen Verständnisses fundamentaler Komponenten und Wesensmerkmale von Kindheit und Jugend, so die hier vertretene These, wird insbesondere auf der Basis wissenssoziologischer und konstruktivistischer Perspektive mög-

¹ Vgl. u.a. Lenzen 1994; Lange 1996b; Bühler-Niederberger u.a. 1999; Honig 1999.

lich. Was wissen wir, was weiß ‚jedermann‘ heute über Kindheit, welche Quellen hat dieses Wissen? Das sind die Schlüsselfragen analytischen Unterfangens“ (1996a, S. 79).

Mit der Redeweise von der „Konstruktion“ wird nach Langes Auffassung keine Beliebigkeit unterstellt, etwa unter Ausblendung grundlegender anthropologischer Faktoren, vielmehr werde auf die zutiefst sozial verankerte, mit Interessen der Erwachsenen verknüpfte Form der Definition von Kindheit hingewiesen (a.a.O., S. 81):

„Mehr oder weniger ausgearbeitete und sozial geteilte Konstrukte und Vorstellungen vom Kind steuern und fokussieren die individuelle und gesellschaftliche Wahrnehmung aktueller Phänomene des Kinderlebens. Sie dienen so meist stillschweigend als Standards der Einordnung und der Bewertung von Entwicklungen im gesamten gesellschaftlichen, auf Kinder potentiell ausstrahlenden Feld“ (Lange a.a.O.).

Lange spricht des weiteren vom Konstrukt als „wissenssoziologischem Raster“, mit dessen Hilfe man sich systematische Forschungsfragen erschließen könne, so z.B.:

„Welches Konstrukt von Kind herrschte zu welcher historischen Epoche? Welche ‚Konstrukteure‘ haben beispielsweise dazu beigetragen, daß Kindheit heute als besonders schützenswerter Altersabschnitt innerhalb des Lebenslaufes verstanden wird, sich also eine Rolle des Kindes (...) historisch festschreiben konnte? (...) Welche Vorstellungen von Kindheit, und korrespondierend dazu vom Kind (...) lassen sich heute bei identifizierbaren gesellschaftlichen Gruppen Professionen und Institutionen nachweisen?“ (a.a.O.).

Lange differenziert die Art der Fragestellungen, die mit dem wissenssoziologischen Raster des Konstrukts erschlossen werden können in zwei Kategorien:

0.) Historisch-genetische Fragestellungen (a.a.O., S. 81).

1.) Aktuelle gesellschaftsdiagnostische Fragestellungen (a.a.O.).

Zusammenfassend lassen sich somit drei verschiedene Formen, Funktionen und Aufgaben in Langes Verständnis von Konstrukten finden:

2.) Konstrukte als eine grundlegende Form der Definition Erwachsener.

3.) Konstrukte als historisch-genetische ‚Re-konstruktion‘.

0.) Konstrukte als (aktuelle) gesellschaftsdiagnostische ‚Re-flexion‘.

Im Ansatz verbindet alle drei Auffassungen von Konstruktionen ein reflexiver und dekonstruktiver Charakter.

Dieses Verständnis von Konstruktionen wird im weiteren Verlauf der Arbeit von Bedeutung sein, wenn es um die Frage geht, auf welche Weise die neue Kindheitsforschung „das Kind“ konstruiert.

2.3.2 Die Konstruktion des Kindes

Nach Auffassung von Gerold Scholz sind alle gebräuchlichen Darstellungen von Kindern und Kindheit Bilder, die von Erwachsenen konstruiert werden. Darüber hinaus seien auch alle Aussagen über Kinder Konstruktionen.

Scholz kommt in seinem Buch „Die Konstruktion des Kindes“ (1994) unter anderem zu dem Ergebnis, dass Kinder als Beleg für die Weltanschauung Erwachsener gebraucht und häufig genug missbraucht werden. Er sieht in den Kindheitskonstruktionen Versuche, eine Erklärung über die Herkunft des Menschen zu finden:

„Als Grundfigur der Kindheitskonstruktionen drängt sich die Figur des Kindes als Mittler auf. 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, S. 9).

Scholz sieht keine Möglichkeit, diese Projektionen auf das Kind auszuschalten, wohl aber, diese zu reflektieren.

In seinen Ausführungen bezieht er sich zunächst auf Texte aus Büchern für Kinder (Kinderbücher) und aus Büchern über Kinder (Tagebücher), die er - wie auch die anschließenden Diskursanalysen (z.B. zu Rousseau, Schleiermacher, Piaget) - nach ihren impliziten Vorstellungen vom Kind interpretativ untersucht.

Über die Verwendung des Konstruktionsbegriffs gibt Scholz an: „Der Gebrauch eines technischen Begriffes – ‚Konstruktion‘ - in einem pädagogischen Kontext ergibt sich aus der Beobachtung, daß in der Gegenwart eine Vorstellung über Kinder anzutreffen ist, die ein Reflex auf jene zeitlich nahe oder ferne Möglichkeit der Retortenproduktion von Kindern zu sein scheint“ (a.a.O., S. 9).

Diese Beobachtung ist für Scholz Anlass, „einige der geschichtlichen Kindheitskonstruktionen Revue passieren zu lassen, um danach zu fragen, woher der Wunsch stammt, Kinder ‚herzustellen‘“ (a.a.O.).

Scholz hat demnach ein vergleichbares Verständnis von Konstruktion wie Lange, wenn er „einige der geschichtlichen Kindheitskonstruktionen Revue passieren“ lässt. Denn vorrangig verfolgt er in seiner Arbeit die „historisch-genetische Fragestellung“ (Lange). Somit „re-konstruiert“ und „de-konstruiert“ er „Die Konstruktion des Kindes“ (1994).

Das Wichtigste am konstruktivistischen Ansatz ist für Scholz aber, dass er seiner Ansicht nach, zur Beschäftigung mit konkreten Kindern zwingt. „So deutlich der Begriff des Kindes nur als Konstruktion zu sehen ist, so deutlich ist auch, daß erst die theoretische Konstruktion des Kindes zu einer Aufmerksamkeit führt, die das einzelne, beobachtete Kind nicht als Konstrukt, sondern als unverwechselbares Individuum wahrnimmt“ (Scholz 1997, S. 7).

Dieter Lenzen, der eine wissenschaftliche Definition vom Kind grundlegend für nicht möglich hält (vgl. dazu Kap. 2.2.3) betont: „Etwas anderes ist dagegen wissenschaftlich sehr wohl möglich: Wir können historisch untersuchen, welches Konstrukt <Kind> zu bestimmten historischen Zeitpunkten

vorherrschte (...)“ (1994, S. 343). Die Geschichte des Konstrukts „Kind“ bezeichnet er dagegen selbst als Konstrukt (a.a.O., S. 344).

2.4 Historische Bezüge und Entwicklung der neuen Kindheitsforschung

Kindheitsforschung beschäftigte sich dem bisherigen Verständnis nach mit der Erforschung des Kindes. Dem „Forschungsgegenstand Kind“ wird also unterstellt, dass es ihn gibt, dass er erforschbar und somit „erfassbar“ ist. Aus den gewonnenen Erkenntnissen erhoffte man sich bislang praktische Umsetzungen in Bezug auf den Umgang mit Kindern (vgl. Kupffer 2000).

Die jüngere Kindheitsforschung beschreibt Kinder und Kindheit als Konstrukte der Erwachsenen, die in Beziehung zu allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungen stehen und somit gleichfalls Wandlungsprozessen unterworfen sind.

Das Konstrukt „Kindheit“ bündelt und spiegelt zugleich sowohl die allgemeinen Interessen und Ängste Erwachsener, als auch deren Wertvorstellungen und Erziehungsabsichten.

Die zuvor erwähnten Arbeiten von Philippe Ariès und Lloyd de Mause gelten als wegweisend für diese Forschungsperspektive, die Kindheit als „soziale Erfindung/Konstruktion“ auffasst.

Die „Entdeckung“ der Kindheit als historisch gewachsenes kulturelles Muster löste ein starkes Interesse für die Sozialgeschichte der Kindheit aus. Daraufhin entstanden zahlreiche Studien, die das Leben der Kinder des 18. und 19. Jahrhunderts detailliert untersuchten.

Hervorgegangen aus der Familien- und Sozialisationsforschung hat sich die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung, als in dieser Form neuer Forschungszweig, erst in den letzten zwanzig Jahren etabliert.

Bis dahin waren die Kinder von der Soziologie nahezu nicht beachtet worden. (vgl. Zeiher 1996b, S. 26f.).

Helga Zeiher formuliert zu dieser Entwicklung: „Meine These ist: In der Tatsache, daß Gesellschaftstheorie Kindheit lange Zeit ignoriert hat, spiegelt sich die Ausdifferenzierung eines besonderen Schutz- und Vorbereitungsraums Kindheit in einer Gesellschaft, die vor allem als Arbeitsgesellschaft strukturiert ist, und die auch in der Soziologie so wahrgenommen wird. Und die Tatsache, daß Soziologie sich in jüngster Zeit auf eine neue Weise Kindheit zuzuwenden beginnt, geht aus Entwicklungen der Arbeitsgesellschaft hervor, die den Schutz- und Vorbereitungsraum ausweiten, aber auch brüchig machen und seine Konstruktion in Frage stellen“ (1996b, S. 27).

Es gibt ein bedeutendes historisches Vorbild in der Kindheitsforschung, das als Pionierarbeit gilt und entscheidende Impulse für die methodischen Ansätze der modernen Kindheitsforschung gab.

Bereits 1935 ist eine empirische Studie von Martha und Hans Heinrich Muchow erschienen, die den „Lebensraum des Großstadtkindes“ in einem Hamburger Arbeiter- und Kleinbürgerviertel zum Gegenstand einer Untersuchung gemacht hat. Schon in dieser Arbeit wurde die kindliche Lebenswelt nicht allein aus der Erwachsenenperspektive beschrieben, sondern auch aus der Sicht des Kindes erschlossen. Für Martha Muchow war wesentlich, „den Lebensraum des Großstadtkindes soweit als möglich von der Seite des kindlichen Erlebens her zu untersuchen“ (1935/1980, S. 37). So wurden die Kinder im Alter von neun bis vierzehn Jahren unter anderem selbst zu ihrem Lebensraum befragt und dazu aufgefordert, „Lebensraum-Pläne“ anhand von Hamburger Stadtplänen zu erstellen. Darüber hinaus wurden Aufsätze von Mädchen über das Thema: „Wie ich den gestrigen Sonntag verbrachte“ als Datenmaterial verwendet (a.a.O., S. 34).

Ein Ergebnis der Studie war, dass öffentliche Räume und Gegenstände von Kindern in eigenständiger Weise (umge-)nutzt werden. Martha Muchow spricht in diesem Zusammenhang auch von „Bedeutungs- und Bewertungs-Verschiebungen“ (a.a.O., S. 95): „Erst wenn wir sehen, wie das Kind mit bestimmten, auch inhaltlich näher charakterisierten Stücken unserer (erwachsenen) Umwelt umgeht, wie sich dabei ein ganz anderes Beachtungsrelief ergibt, wie es einen bestimmten Großstadtteil zu seiner Welt ‚umlebt‘,

haben wir den wirklichen ‚Lebensraum des Großstadtkindes‘ erkannt“ (a.a.O., S. 85).

Erst in den (19)70er Jahren kam es zu einer Neuauflage und Weiterführung dieser vorbildhaften Feldforschungsstudie (vgl. Zinnecker 1978/80 u. 1998), die den politischen Verhältnissen des NS-Regimes zum Opfer gefallen war und somit über lange Zeit unbeachtet blieb. Sie übte dann einen wesentlichen Einfluss auf die seit den (19)80ern in großer Anzahl erschienenen Untersuchungen im Bereich der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung aus.

Seit den (19)80er Jahren wurden und werden aufgrund vielschichtiger gesellschaftlicher Veränderungsprozesse, die auch das Leben der Kinder betreffen, verstärkt Diskussionen um Kinder und Kindheit geführt, die weitgehend unter dem Motto „Veränderte Kindheit“ beziehungsweise „Kindheit im Wandel“ standen und immer wieder stehen.

Neben dem vielfach diskutierten Band von Ulf Preuss-Lausitz u.a. „Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder“ (1983) entstand eine Reihe von Publikationen, die sich mit den verschiedenen Aspekten des modernen Kinderlebens auseinandersetzten.

Die gewandelten Bedingungen des Aufwachsens wurden in der Tendenz als für die kindliche Entwicklung problematisch und eher im Sinne von „Verlusten“ bewertet. Kindheit im herkömmlichen Sinn sah man zunehmend als gefährdet an, sei es durch die Zunahme schädlicher Umwelteinflüsse, veränderte Sozial- und Familienstrukturen, den allgemeinen Wertewandel, Veränderungen der Lebensräume und die zunehmende Verplanung von Zeit.

Man sprach in plakativen Begriffen beispielsweise von „Konsumkindheit“, „Medienkindheit“, „Scheidungskindheit“, „Terminkalenderkindheit“. Dabei wurden einzelne Trends als Merkmale einer Gesamtentwicklung ausgegeben und in ihrer Bedeutung für das Leben der Kinder pauschalisiert (Fölling-Albers 2001, S. 10).

Die empirischen Untersuchungen, die die gesellschaftlichen Veränderungen und Auswirkungen auf die Kinder und ihre Lebenswelt untersuchten,

wurden im Laufe der (19)80er Jahre immer differenzierter. Ziel war, die einzelnen Trends in ihren Auswirkungen auf die verschiedenen Gruppen von Kindern genauer zu untersuchen und die bis dahin aufgestellten Theoreme zu überprüfen.

Die Ergebnisse zeigten, dass es *die* veränderte Kindheit so nicht gibt, und schon gar nicht alle Kinder, überall, zur gleichen Zeit und in gleicher Weise von den Veränderungen betroffen sind.

So belegen die verschiedenen Studienergebnisse, dass zum Teil sowohl erhebliche soziale, regionale, kulturelle als auch geschlechtsspezifische Unterschiede und „Ungleichzeitigkeiten“ bei den Veränderungsprozessen vorzufinden sind.

Darüber hinaus wurden „Modernisierungsgewinner und -verlierer“ (du Bois-Reymond u.a. 1994) ausgemacht. Bei den sogenannten „Modernisierungsverlierern“ kommen in der Regel mehrere nachteilige Faktoren zusammen. Zumeist gehören Kinder dazu, die aus sozial und/oder kulturell benachteiligten Familien stammen, „denen die entsprechenden persönlichen und materiellen Ressourcen nicht zur Verfügung stehen, um Kinderleben unter gesellschaftlichen Individualisierungsbedingungen zu gestalten“ (a.a.O., S. 276).

Mit der politischen Wende 1989 erhielten die Forschungsaktivitäten, dank der Wiedervereinigung, eine beispiellose Motivation und Ausweitung ihres Untersuchungsfeldes (dazu z.B. du Bois-Reymond u.a. 1994; Kirchhöfer 1995, 1998, Kirchhöfer/Neuner/Steiner/Uhlig 2003).

Etwas zur gleichen Zeit kam es in der Kindheitsforschung zu einem grundlegenden Perspektivenwechsel.

Maria Fölling-Albers sieht in der „konstruktivistischen Wende“ den entscheidenden Anstoß zu einem veränderten Konzept von Kindheit und Kindheitsforschung (2001).

Das bis dahin gültige sozialisationstheoretische Paradigma wurde als zu einseitig und funktionalistisch kritisiert, und die Zeiten des erzieherischen Machbarkeitsoptimismus waren vorüber.

An der Sozialisationstheorie wurde kritisiert, dass sie das Kind als ein Wesen betrachtet, dass erst durch Sozialisation zum Mitglied der Gesellschaft

wird. Kinder würden nicht als vollwertige Subjekte und Kindheit somit nur als „Durchgangsphase“ zum Erwachsensein gewertet - womit der Eigenwert der Kindheit als Lebensphase zugleich entwertet würde. Das alltägliche Handeln des Kindes erhalte aus dieser Perspektive reinen Übungscharakter (vgl. Honig u.a. 1996a, S. 12).

Kindheit wird aus sozialwissenschaftlicher Perspektive dagegen nicht mehr als entwicklungsbedingte „Übergangsphase“ zum Erwachsenwerden und als von der Gesellschaft geformt, sondern ebenso als von den Kindern selbst gestaltet betrachtet. Kinder werden nunmehr als Akteure und Schöpfer ihrer eigenen Kindheit beschrieben (vgl. Behnken/Zinnecker 2001a; Büchner 2001; Fölling-Albers 2001).

Neben einer von Erwachsenen gestalteten Kultur *für* Kinder (Sport und Kulturangebote durch Vereine, Kirche und kommerzielle Anbieter) gerät nun auch eine Kultur *der* Kinder (die diese selbst produzieren) ins Blickfeld der Forscher. Dazu gehören unter anderem das spielerische Umdeuten von Räumen, Gegenständen und Personen, sprachliche Eigenheiten und Wortschöpfungen (vgl. Honig u.a. 1999; Behnken/Zinnecker 2001a).

Mit der Expansion und zunehmenden Differenzierung der Forschungsarbeiten veränderten sich ebenso die methodischen Ansätze.

Neue Fragestellungen und Sichtweisen von Kindern und Kindheit gerieten ins Zentrum der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit.

Es soll nicht mehr nur *über* Kinder geforscht werden, sondern die kindliche Perspektive ist von zunehmendem Interesse. Qualitative Methoden erhielten dadurch einen immer größeren Stellenwert. Mittels dieser Ansätze (z.B. ethnografische Verfahren wie die teilnehmende Beobachtung, narrative Interviews u.a.) ist es möglich, Kinder selbst zu Wort kommen zu lassen.

Die ersten Wissenschaftler, die Kinder als den Erwachsenen soziologisch gleichgestellt wahrnahmen, kamen demnach auch von der Ethnographie, der Phänomenologie und dem Interaktionismus (Alanen 1994, S. 95).

Das Hauptinteresse gilt der kindlichen „Aktivität bei der Konstruktion des eigenen sozialen Lebens“. So ist „ein Raum für Untersuchungen entstan-

den, die von der aktiven Präsenz der Kinder im sozialen Leben ausgehend die Organisation des Alltagslebens von Kindern erforschen, ihre Erfahrungen, Meinungen, Identitäten, Kulturen, ihre besondere Art und Weise des Handelns und Wissens, ihre Sicht der Welt und ihre Leistungen“ (Alanen 1997, S. 166).

Mittlerweile liegt eine große Anzahl von Studien und Publikationen vor, die die gesellschaftlichen Veränderungen und Auswirkungen auf die Kinder genauer zu fassen versuchen, und unter Einbeziehung der Kinder die „Binnensicht auf heutige Kindheit“ (Behnken/Zinnecker 2001a, S.53) ermöglichen (vgl. dazu z.B. du Bois-Reymond u.a.. 1994; Wilk/Bacher 1994; Zeiher/Zeiher 1994; Lange 1996; Kirchhöfer 1998).

2.4.1 Konzepte der neuen Kindheitsforschung

Die neue Kindheitsforschung ist ein international und interdisziplinär angelegtes Forschungsfeld, das von Pädagogen, Soziologen, Psychologen, und ebenso von Historikern, Ethnologen und Literaturwissenschaftlern untersucht wird.

In der gegenwärtigen Kindheitsforschung gibt es verschiedene Forschungsrichtungen. Die Autorengruppe Honig, Leu und Nissen konstatiert vorrangig zwei Linien: Eine „subjekt- bzw. lebensweltorientierte Kinderforschung“ sowie eine „sozialstrukturelle Kindheitsforschung“ (1996a, S. 20).

Erstere wird auch mit dem Begriff *akteursbezogene Kinderforschung* gefasst und legt ihre Aufmerksamkeit auf das alltägliche Kinderleben, die Sozial- und Aneignungsformen der Kinder und dem, was Kinder äußern, was und wie sie erleben.

Der sozialstrukturelle Ansatz versteht sich dagegen als *strukturbezogene Kindheitsforschung* und sieht Kinder als Bevölkerungsgruppe, die wiederum einen von Erwachsenen bestimmten Status einnimmt. Aus ihrer Perspektive wird Kindheit als kulturelles Muster beschrieben und unter dem Aspekt

einer „generationalen Ordnung des Sozialen“ aufgefasst (Honig/Leu/Nissen, a.a.O., S. 20f.).

Dazu Honig: „Die Kindheitsforschung reflektiert und problematisiert die kulturell verankerten Normierungen von Kindheit, um die Prozesse ihrer Konstituierung in den Blick nehmen zu können. In diesem Sinne fasst sie Kindheit als genuin soziales Phänomen auf“ (2001, S. 36).

4.4.1 Denktraditionen und Ansätze der strukturbezogenen Kindheitsforschung

Der sozialstrukturelle Forschungsansatz verfolgt schwerpunktmäßig zwei verschiedene Ziele. Auf dem Hintergrund der theoretischen und konzeptuellen Ansätze aus der feministischen Sozialforschung sowie der Kinderrechtsbewegung wird die Dekonstruktion tradierten Wissens über Kinder in Bezug auf dessen implizite Grundannahmen betrieben. Dieser Ansatz wird sowohl in den skandinavischen Ländern als auch den USA länger und intensiver diskutiert als in Deutschland.

Das zweite Schwerpunktinteresse analysiert den Sozialstatus „Kind“, die Lebensverhältnisse von Kindern und die Institutionalisierung der Kindheit (vgl. Honig/Leu/Nissen 1996a, S. 20).

Im folgenden werden die Bezüge zur skandinavischen und angelsächsischen Kindheitsforschung sowie die theoretischen Ansätze des akademischen Feminismus vorgestellt, da sie den wissenschaftstheoretischen Hintergrund bilden und als Vorbild einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der deutschen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung ausgeübt haben.

4.4.1.1 Bezüge zur skandinavischen und angelsächsischen Kindheitssoziologie

Der bereits angesprochene Perspektivenwechsel in der deutschen Kindheitsforschung, findet seine Vorbilder in Skandinavien (Leena Alanen, Jens Qvortrup u.a.) Großbritannien (Allison James, Chris Jenks, Alan Prout u.a.) und den USA (William A. Corsaro, James Youniss u.a.). In diesen Ländern ist früher als in Deutschland, eine intensive Paradigmendiskussion begonnen worden, die „Kindheit konzeptuell und empirisch neu zu beschreiben verspricht“ (Honig 2001, S. 35).

Aufgabe und Ziel ist eine Kindheitssoziologie, die an gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen und Strukturen ansetzt und Kindheit als Element der Sozialstruktur sichtbar machen will.

Diese Entwicklung hat ihren Ausgangspunkt unter anderem durch die Kritik am „Entwicklungsparadigma“, die das Entwicklungskonzept als „Metapher der Bevormundung“ zurückwies, da nach diesem Verständnis, „Kinder nur als etwas ‚Unfertiges‘ betrachtet“ würden (Honig/Leu/Nissen 1996a, S. 12).

2.4.2.2 Denkanstöße aus der Frauenforschung

Bei der Neukonzeption der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung spielen ebenso Denkansätze, die aus dem Bereich der Frauenforschung stammen, eine bedeutende Rolle.

So erfuhr insbesondere der konstruktivistische Zugang der Kindheitsforschung eine wesentliche theoretische Begründung durch die Argumentationsmuster der feministischen Forschung (vgl. Fölling-Albers 2001).

Diese setzte sich in den (19)70er Jahren mit den von Männern dominierten traditionellen Wissenschaften auseinander und kritisierte den „Androzentrismus“, der die Frauen - damals, wie heute die Kinder - nicht als eigenständige Wesen wahrnahm, sondern sie allenfalls „mitdachte“. Die

Frauen begannen eigene, weibliche Konzepte und Begriffe zu entwickeln. Eine zentrale Errungenschaft, ist die Unterscheidung zwischen dem biologischen Geschlecht (Sex) und dem Geschlechterverhältnis als sozialer Sachverhalt (Gender) (vgl. Alanen 1997).

Es werden Parallelen zwischen der Emanzipationsbewegung der Frauen - von der „Entdeckung“ der Frauenfrage als eigenständigem Forschungsthema bis hin zur Dekonstruktion von vornehmlich männlichen Konstruktionen - und der „Entdeckung“ der Kinder als soziale Gruppe gezogen.

Die Analogien zur aktuellen Kindheitsdebatte werden als auffallend beschrieben und durchaus gezielt herangezogen, um der Forderung, die Kindheit als soziale Tatsache anzuerkennen, Nachdruck zu verleihen (vgl. Honig/Leu/Nissen 1996a).

Die finnische Soziologin und Kindheitsforscherin Leena Alanen hat diesen Ansatz in der deutschen Debatte zur neuen Kindheitsforschung durch einige Beiträge etabliert und plädiert für die Unterscheidung zwischen einer natürlichen und einer sozialen Kindheit, „wobei sich das Interesse auf die letztere zu richten hat. Die menschliche Nachkommenschaft erscheint dann nicht mehr automatisch als ‚Kinder‘. Statt dessen gälte es zu untersuchen, wie daraus ‚Kinder‘ gemacht werden und zwar an bestimmten Orten, zu bestimmten Zeiten, mit Hilfe bestimmter Prozesse (...)“ (Alanen 1994, S.99).

Dazu müsse auch der Adultismus in der Soziologie überwunden werden.

So wie die Frauen begannen, die patriarchalisch-männlich dominierten Wissenschaften kritisch zu reflektieren und auf ihre „Selbstverständlichkeiten“ hin zu hinterfragen, so gelte es nun die erwachsenenzentrierten Vorstellungen von Kindern zu dekonstruieren und über eine Neukonzeptualisierung der „Kinderfrage“ nachzudenken.

Diese Bemühungen zielen darüber hinaus auf kindheitspolitische Veränderungen. Es wird angestrebt, die gesellschaftliche Position der Kinder zu stärken. Ihren Bedürfnissen und Wünschen sollen mehr Gehör und Gewicht bei Entscheidungen verschafft werden.

„Dadurch entsteht ein Bedarf an neuer und neuartiger Forschung, die von der Perspektive dieser speziellen Gruppe ihren Ausgangspunkt nimmt“ (a.a.O., S. 96).

2.4.3 Wichtige konzeptuelle Ansätze der neuen Kindheitsforschung

Neben den referierten theoretischen Denktraditionen etablieren sich in der jüngeren Kindheitsforschung Ansätze, die es zu beleuchten gilt, damit man einen tieferen Einblick in die Argumentationsfiguren gewinnt, die zunehmend Anerkennung und Verbreitung finden beziehungsweise bereits etabliert sind.

An erster Stelle ist die vehemente Kritik der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung an der Sozialisationstheorie zu nennen, als deren „Konsequenz“ (Honig 1999, S. 1) sich das gegenwärtige Konzept verstanden wissen will. In Anlehnung an die Sozialisationskritik wird als weiterer Schwerpunkt des Diskurses die Erwachsenen-Kind-Differenz als vermeintlich „naturegegeben“ auf ihre adultistischen Grundannahmen hin reflektiert und in Relation gesetzt. Das Generationenverhältnis wird denn auch sozial als „generationale Ordnung“ gefasst.

2.4.3.1 Kritik am Entwicklungsparadigma

Von Seiten der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung wird grundlegend kritisiert, dass die Verfechter der Entwicklungspsychologie und Sozialisationstheorie, Kinder als „Werdende“ und nicht als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft betrachten würden.

Dabei erhielten die gegenwartsbezogenen alltagskulturellen Praktiken und ihre konkreten Bedeutungen für das Leben der Kinder, wenn überhaupt, nur geringe Beachtung. Im Vordergrund stünde vorrangig ihre Bedeutung

für die Zukunft. Kindheit werde nur als Vorbereitung auf das Erwachsensein thematisiert (vgl. Kelle/Breidenstein 1996).

Im Gegenzug dazu betont die neuere Kindheitsforschung konsequent die eigenständige Bedeutung der Lebensphase Kindheit, indem sie sich auf Studien zur kindlichen Alltagswelt und der sie prägenden Modernisierungselemente aus der Perspektive der Kinder und deren Handlungskompetenzen bezieht und Studien dieser Art entsprechend forciert.

Nach Auffassung Honigs eröffnet sich dadurch die Chance, die soziale Kindheit nicht mehr in einer relativ starren, durch die Erwartungen der Erwachsenen und die Anthropologie der Entwicklungstatsache bestimmten Altersrolle „Kind“ zu fassen, sondern Handeln und Perspektivität der Kinder selbst in den Vordergrund zu rücken (vgl. Honig 1996, S. 15).

In diesen Untersuchungen wird wenn überhaupt, dann meist in „negativer Abgrenzung“ (Leu) Bezug zu sozialisationstheoretischen Ansätzen genommen.

Rolf Göppel stellt im gegenwärtigen Kindheitsdiskurs gar „eine Tendenz zur Ausblendung entwicklungspsychologischer Aspekte“ fest (Göppel 1997, S. 360).

Obwohl die Kindheitsforschung auch maßgebliche Sozialisationsfaktoren beschreibe und analysiere, grenze sie sich bisweilen scharf von der Sozialisationstheorie ab und verstehe sich gewissermaßen als Gegenprogramm dazu (a.a.O., S. 365).

Jürgen Zinnecker berichtet in seinem Beitrag „Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? – Überlegungen zu einem Paradigmenstreit“ über bemerkenswert „paradoxe Erfahrungen im wissenschaftlichen Umgang mit Sozialisationsforschung“. Er äußert sich an einer Stelle über die Distanzierung der Kindheitsforschung von der Sozialisationstheorie: „Neue Begrifflichkeiten verdrängen die gerade gelernten; in rascher Abfolge suchen neue WissenschaftlerInnengenerationen die Konzepte der vorangehenden WissenschaftlerInnengenerationen zu entwerten und andere dagegenzuhalten und durchzusetzen“ (1996, S. 35).

Seines Erachtens sind die Möglichkeiten einer Erneuerung der Sozialisationsforschung von innen heraus noch lange nicht ausgeschöpft (a.a.O. S. 51).

Aber, so Zinnecker: „Man wendet sich der neuen Forschungsrichtung zu, nicht weil sich etwas erledigt hätte oder weil ein Programm der Forschung fehlgeschlagen wäre, sondern den Zwängen und Anregungen der außerwissenschaftlichen Umwelt folgend“ (a.a.O., S. 36).

„Die Soziologie hat die Kindheitsfrage unter die Sozialisationsfrage subsumiert“, konstatiert Honig in einem Text, den er im Jahre 2001 veröffentlicht hat (a.a.O., S. 35).

Die neue Kindheitsforschung propagiere dagegen keine Theorie des „Großwerdens“, sondern frage nach dem Problem, auf das die Theoreme „Entwicklung“ und „Sozialisation“ antworten. Sie problematisiere die Kindheit als „säkulares, genauer spezifisch modernes Deutungsmuster der Erwachsenen-Kind-Differenz“ (a.a.O., S. 35f.).

In seinem „Entwurf einer Theorie der Kindheit“ von 1999 formuliert Honig dagegen die Frage, „ob die Kritik aus den Reihen der Kindheitssoziologie am Sozialisationsparadigma nicht zu differenzieren wäre“, denn bereits seit den späten sechziger Jahren seien in der deutschen Sozialwissenschaft und der angelsächsischen Diskussion Kritik am funktionalistischen Sozialisationsbegriff geäußert worden.

„Sie betont die aktive Rolle der Subjekte im Sozialisationsprozeß und teilt insofern den Anspruch, Kinder als Akteure und nicht lediglich als Novizen der Erwachsenenkultur zu sehen“ (a.a.O., S. 70).

Die finnische Kindheitssoziologin und Feminismusforscherin Leena Alanen differenziert ihre Kritik am Sozialisationskonzept, indem sie formuliert: „Die verschiedenen soziologischen Traditionen und Schulen haben zweifellos ihren eigenen, differenzierten Begriff von ‚Sozialisation‘; er ist kein homogenes Konstrukt, und daher mag auch diese Kritik nicht in jedem Falle zutreffen. Seine Nützlichkeit dürften nicht einmal seine Kritiker bestreiten“ (1997, S. 163).

Alanen spricht an einer Stelle auch vom „einstweiligen Nichtgebrauch des Begriffs ‚Sozialisation‘“ (a.a.O., S. 165).

Die Kritik am Begriff „Sozialisation“, betont Alanen, richtet sich gegen die ihm „vermeintlich zugrunde liegenden funktionalistischen und deterministischen Annahmen“ (a.a.O., S. 163).

Ähnlich sieht es Hans Rudolf Leu. Er hält die grundlegende Kritik an der Sozialisationstheorie einerseits durchaus nicht für unbegründet. „Auf der anderen Seite wird damit ausgeklammert, daß ausgehend gerade von einer kritischen Auseinandersetzung mit der strukturfunktionalistischen Theorie (...), seit vielen Jahren die Frage nach Voraussetzungen eines zur selbständigen Auseinandersetzung mit Umweltaforderungen fähigen Subjekts als zentrales Thema von Sozialisationstheorie behandelt wird (...)“ (1997, S. 75).¹

So hat unter anderem Klaus Hurrelmann mit seinem Modell und vielfach zitierten Begriff vom „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekt“ (1983) die Eigenständigkeit der Subjekte im Sozialisationsprozess betont.

Sozialkonstruktivistische Anhänger kritisieren an diesem Modell trotz allem, „daß die Realität, die da ‚verarbeitet‘ oder ‚angeeignet‘ wird, immer schon da zu sein scheint. Wenn auch das Subjekt nicht als durch Gesellschaft determiniert erscheint, wie in älteren Sozialisationskonzepten, so bleibt doch die Dichotomie von Subjekt und Gesellschaft konstitutiv für Sozialisationstheorie“ (Kelle/Breidenstein 1996, S. 50).

Cathleen Grunert und Heinz-Hermann Krüger stellen fest, dass bei der von vielen Vertretern und Vertreterinnen der soziologischen Kindheitsforschung nach wie vor deutlich geäußerten Kritik an der Sozialisationstheorie übersehen wird, dass sich die sozialisationstheoretischen Ansätze weiter und

¹ Leu nennt dazu folgende Autoren: Krappmann 1971; Hoff 1981; Hurrelmann 1983; Leu 1985, 1990; Helsper 1989; Lüscher 1990; Wehrspau u.a. 1990; Kohli 1991; Grundmann 1994; Nicolaisen 1994 (a.a.O.).

vom rein biologistischen Denken wegentwickelt haben. Darüber hinaus werde übersehen, „daß auch der zukünftige kindheitstheoretische Diskurs die Dimensionen der Ontogenese kindlicher Handlungsfähigkeiten und der ökologischen und gesamtgesellschaftlichen Bedingungen des Kinderlebens gleichzeitig mit berücksichtigen muß“ (Grunert/Krüger 1999, S. 239).

Auch Klaus Hurrelmann beklagt, dass die Vertreter der neuen Kindheitsforschung in vielen Fällen die Neuorientierung von Entwicklungspsychologie und Sozialisationstheorie übersehen hätten. Gerade in Deutschland habe in den psychologischen und soziologischen Theorien der Persönlichkeitsentwicklung schon zu Beginn der (19)80er Jahre ein Paradigmenwechsel eingesetzt und zum heute verbreiteten Konzept der Sozialisation als produktiver Verarbeitung der inneren und äußeren Realität geführt (2003, S. 42).

Die Irritationen und die teilweise missverständlich geführte heftige Kritik an der Sozialisationstheorie führt Hurrelmann auf recht unterschiedliche Entwicklungsprozesse des Sozialisationsparadigmas in den englischsprachigen und skandinavischen Ländern einerseits und in Deutschland andererseits zurück: „Der Begriff ‚Sozialisation‘ wird von vielen Psychologen und Sozialwissenschaftlern außerhalb des deutschen Sprachraums immer noch mit den traditionellen anpassungsmechanistischen Vorstellungen gleichgesetzt und ist deshalb in der englischen Sprache noch nicht für eine moderne Kindheitsforschung geeignet“ (a.a.O., S. 43).

In der Sozialisationstheorie – wie sie sich im deutschsprachigen Raum entwickelt hat - sieht Hurrelmann aber nach wie vor ein geeignetes, weil integrierendes und - nach Neufassung ihrer theoretischen und methodischen Ansätze – dynamisches Rahmenkonzept, in dem die Beziehung zwischen Kind und Umwelt als Prozess der wechselseitigen Einflussnahme betrachtet wird. Durch das Konzept der Sozialisationstheorie werde eine umfassende Sichtweise möglich, da sie Elemente verschiedener Theorien aus Psychologie und Soziologie aufnimmt (a.a.O., S. 39).

Irene Herzberg weist darauf hin, dass die Fokussierung des Blicks auf die Gegenwart und eine Abkehr vom Sozialisations- und Entwicklungsgedanken die Abhängigkeit des Kindes von seiner Geschichte in den Hintergrund

treten lässt: „Kinder haben jedoch eine Sozialisations- und Entwicklungsgeschichte, ohne die ihre gegenwärtigen Entscheidungen und Handlungen nicht hinreichend verstanden werden können“ (2001, S. 13).

Kinder auch in Abhängigkeit von Entwicklungsbedingungen zu sehen, schließe nicht aus, sie als selbsttätige Subjekte und Personen eigenen Rechts wahrzunehmen und anzuerkennen. Herzberg pointiert diese Ansicht, indem sie formuliert: „Zu ihren Rechten gehört das Recht auf angemessene Entwicklung“ (a.a.O., S. 14).

2.4.3.1.1 Die Erwachsenen-Kind-Differenz als relationales Konstrukt

Die Hauptkritik am Entwicklungsparadigma gilt, genau betrachtet, dem Adultismus: Erwachsene sind an Kindern vordergründig als „werdende Erwachsene“ interessiert; und Erwachsene nehmen ihr Erwachsensein als Maßstab für das ‚er-wachsende‘ Kind. Unter dem gleichen Gesichtspunkt wird in der neueren Kindheitsforschung die vermeintlich „natürliche Konstante“ der Erwachsenen-Kind-Differenz dekonstruiert und konzeptuell als relationales Konstrukt gefasst.

Dieser Ansatz spiegelt genau die Veränderungen im Verhältnis der Generationen.

Parallel zu den allgemeinen Wandlungsprozessen, die die Lebenswelt der heutigen Kinder betreffen, haben sich auch die Beziehungen der Generationen zueinander verändert und „damit das Spezifische dessen, was Kindsein und Kindheit in einer Gesellschaft ausmachen“ (Fölling-Albers 2001, S. 39).

So sind die Grenzen zwischen Kindern und Erwachsenen unscharf geworden. Der Vorsprung der Erwachsenen gegenüber den Kindern in Bezug auf Wissen und Autorität hat sich verringert. Viele Erwachsene sind beispielsweise in der modernen Gesellschaft zu beständigem Weiterlernen genötigt, da sie in der Berufswelt schnellen Wandlungsprozessen ausgesetzt sind und den Anschluss an Neuerungen nicht verpassen dürfen.

Der Begriff „Auslernen“ verliert zunehmend seine Gültigkeit. Bislang wurden Jugendliche und junge Erwachsene, die sich in einer Lehre befinden, gerne danach gefragt wann sie „ausgelernt“ haben. Diese Frage bezog sich auf das Ende der Lehrzeit. Aber „ausgelernt“ haben Lehrlinge heutzutage selbst nach erfolgreichem Abschluss ihrer Lehre nicht. Mitunter schließen sie ein Studium an die Lehre an, oder es folgen Fortbildungen und Lehrgänge, um zusätzliche Qualifikationen zu erreichen.

Manch Erwachsenen, der in seinem ursprünglich erlernten Beruf nicht arbeiten kann, bleibt auch eine „Umschulung“ nicht erspart.

Insbesondere die schnelle Weiterentwicklung und Aneignung der neuen Kommunikationsmedien (Computer/Internet, Handy) trägt zur Erschütterung der Wissenshierarchie entscheidend bei. Nicht selten ‚machen‘ in diesem Bereich - im sprichwörtlichen Sinn - ‚die Kinder ihren Eltern was vor‘. Zum anderen ist das Leben der Kinder anspruchsvoller geworden. Immer früher müssen sie selbstständig Entscheidungen treffen und mit komplexen Alltagssituationen zurecht kommen (vgl. dazu Zeiher 1994; du Bois-Reymond u.a. 1994).

Fölling-Albers formuliert dazu: „‚Kindheit‘ ist also immer auch in Relation zu ‚Erwachsenheit‘ zu sehen. Ändert sich Kindheit als Konzept, ändert sich auch das Konzept von Erwachsenenheit“ (Fölling-Albers 2001, S. 29).

Während die früheren Generationsverhältnisse durch Abgrenzung und Ausgrenzung gekennzeichnet gewesen wären, und Kindheit dadurch erst als eigenständige Lebensphase konstituiert worden sei, seien es heute eher „Entgrenzungsprozesse“ (a.a.O.).

Diese werden auch als wachsende „Auflösungserscheinungen“ zwischen der Erwachsenen- und der Kinderwelt beschrieben. Denn im Alltagsleben lassen sich wie bereits angedeutet zwischen Erwachsenen- und Kinderleben in vielen Bereichen Tendenzen der Angleichung feststellen (z.B. die Zeitorganisation, Freizeitgestaltung, Mobilität, Medienerfahrung betreffend). Darüber hinaus verändern sich die Beziehungsstrukturen der Generationen von einem Befehls- zu einem Verhandlungsverhältnis (vgl. dazu du Bois-Reymond u.a. 1994).

Die Differenz des Kindes zum Erwachsenen wurde lange Zeit hauptsächlich als Defizit im Sinne des „noch nicht“ beschrieben. Kinder sind „noch nicht“ reif, nicht vernünftig, nicht erwachsen usw..

Dieter Lenzen geht davon aus, dass der Unterschied zwischen Kind und Erwachsenem häufig als Entwicklungstatsache in den Blick gerät. Die Bedeutung des Entwicklungsgedankens lasse das Kind nahezu zwingend vor allem als nicht erwachsen und somit unterlegen erscheinen.

„Wir <konzipieren> uns als Erwachsene, wenn wir behaupten, daß es Kinder gibt. Wenn wir beschreiben, was ein Kind ausmacht, dann beschreiben wir unausgesprochen auch, was ein Erwachsener ist“ (Lenzen 1994, S. 342 f.).

Alanen ergänzt dazu sinngemäß: „Das gleiche gilt für ‚Kindheit‘; erst durch ein Verständnis dessen, was einen Erwachsenen ausmacht, und die dadurch entstehende Beziehung zu Kindern läßt sich ‚Kindheit‘ voll verstehen“ (1994, S. 100).

Nach Auffassung von Alanen gibt es keinen Grund, von einer „gleichsam ‚natürlichen‘ Differenz“ zwischen Kindern und Erwachsenen auszugehen.

„Das Differenzargument leistet einer Naturalisierung von Kindheit Vorschub; Kindheit wird nicht als soziales und historisches Phänomen wahrgenommen. Statt dessen wird auf die eine oder andere Erwachsenenperspektive zurückgegriffen, die Kinder nicht als vollwertige soziale Akteure wie Erwachsene akzeptiert“ (a.a.O., S. 97).

Damit trete „das Problem von Machtbeziehungen in dem systemisch definierten Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern“ hervor (a.a.O., S. 101).

In seiner „Auseinandersetzung mit pädagogischen Kritikern der neueren Kindheitsforschung“, beschreibt Honig die Erwachsenen-Kind-Differenz als „relationales Konstrukt“ und verwendet den Begriff der „Asymmetrie“ als konstitutives Merkmal des Erwachsenen-Kind-Verhältnisses.

„Kindheit ist ein *relationales* Konstrukt. Es ist nicht möglich, vom Kind zu sprechen, ohne eine Position des Erwachsen-Seins einzunehmen – und umgekehrt: ‚Kind‘ ist, wer nicht erwachsen ist. Zum anderen ist die Erwach-

senen-Kind-Differenz asymmetrisch, denn Kinder müssen ‚gross‘ werden – und dies in einem doppelten, eben nicht nur biologischen, sondern auch sozialen Sinne“ (Honig 2001, S. 36; Hervorh. i. Orig.).

Honig betont den reflexiven Ansatz der neueren Kindheitsforschung, der die Kindheit „als säkulares, genauer spezifisch modernes Deutungsmuster der Erwachsenen-Kind-Differenz“ problematisiere (Honig 2001, S. 36).

2.4.3.1.2 Die Generationale Ordnung

Leena Alanen versteht „die machtvolle asymmetrische Relation Kinder/Erwachsene“ als ein ebenso „fundamentales soziales Strukturierungsprinzip“ wie die Differenz der Geschlechter. Im Alltag wie in den Institutionen entstände bei der Koordination und Reproduktion jedes Interaktionsgefüges erst Sinn und Bedeutung durch diese Differenz.

Alanen fasst diese soziale Ordnung der Erwachsenen-Kind-Differenz als „generationale Ordnung“.

Sie sieht das generationale System analog zum Gender-System, wie es im Feminismus theoretisch entwickelt und etabliert wurde (1994, S. 101).

„Wir sehen eine soziale Ordnung, die aus den Beziehungen der Kinder in der Welt des Sozialen besteht, gleichzeitig diese Beziehungen aber auch durchgehend und systematisch formt und einschränkt“ (Alanen a.a.O.).

Die Vorstellung einer generationalen Struktur, einer Ordnung oder eines Systems, verspricht nach Ansicht Alanens weiterführende Einsichten in die Sozialität von Kindheit.

Honig verfolgt den gleichen Ansatz wie Alanen und plädiert für eine sozialstrukturell orientierte Kindheitsforschung, die „die Kindheit als institutionalisierte

sierte Lebensphase im Kontext einer generationalen Ordnung des Sozialen“ auffasst (1996, S.20).¹

Er sieht die Aufgabe einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung darin, die Institutionalisierungsprozesse zu untersuchen, in denen die zeitgenössische Kindheit entsteht. „Welche Rolle spielen generationale Ordnungen dabei, und welche Gestalt nehmen sie an?“ (2001, S. 35).

„Kindheit im Kontext der generationalen Ordnung des Sozialen zu verstehen, begreift die Kindheit als Semantik und als ein Element der Sozialstruktur“ (Honig 1996, S.20).

Honig versucht dieses „Konstrukt“ an einem Beispiel zu veranschaulichen: „Das Verhältnis von Ökonomie und Gefühl, in dem sich der moderne Wert von Kindern herstellt, ist ein Moment der Geschlechter- und Generationenordnung. Sie ist eine Ordnung der Macht und der Sorge, also nicht binär bzw. dichotom strukturiert. In ihrem Kontext können Kinder nicht als individualistische Akteure, sondern nur relational, als ‚Menschen in Beziehung‘ und damit als Teil einer moralischen Ordnung verstanden werden. Kindheitsbilder wie der ‚Mythos Kind‘ lassen sich als Semantik dieser Ordnung auffassen und analysieren“ (a.a.O., S. 21).

Wenige Sätze weiter äußert Honig, dass die Generationenordnung nicht nur die soziale Positionierung von Kindern bestimme, „vielmehr bestimmen Kinder Lebenslauf und soziale Chancen von Frauen und Männern“ (a.a.O.). Selbst durch die anschließende „Erklärung“, dass „die Generationenordnung“ daher auch einen Blick für „die Politik mit der Kindheit“ eröffne, hinterlässt der zuvor zitierte Satz eine nachklingende Irritation.

Ist die Irritation allein rhetorischer Natur und durch die Wahl der Formulierung entstanden: „vielmehr bestimmen Kinder Lebenslauf und soziale Chancen von Frauen und Männern“, oder hinterlässt diese darüber hinaus einen ‚merk-würdigen‘ Beigeschmack, der danach fragen lässt, was der

¹ Vgl. dazu Honig 2002b. Hier spricht Honig vom Wandel generationaler Ordnung: „Nicht die Kinder verändern sich (die gewiss auch), sondern die Beziehungen zwischen Altersgruppen, die Unterschiede zwischen ‚Kindern‘ und ‚Erwachsenen‘“ (a.a.O., S. 14).

Autor mit dem „*vielmehr bestimmen* Kinder“ inhaltlich meint (Hervorh. v. S. K.).

2.4.3.2 Die Position des Kindes – vom Außenseiter zum Teilnehmer

Folgt man dem zuvor beschriebenen Ansatz und fasst Kindheit als Element einer generationalen Ordnung des Sozialen auf, so wird deutlich, dass die gesellschaftliche Position der Kinder und damit ihr Status von dieser Ordnung abhängt.

Und wie alle gesellschaftlichen Ordnungssysteme ist auch dieses System historisch-kulturellen Wandlungsprozessen unterworfen. Von diesen hängt ab, wie Kindheit im Selbstverständnis und in den Strukturen einer Gesellschaft verortet ist (Zeiber 1996d, S. 7).

Fragen danach, welchen sozialen Status Kinder in einer Gesellschaft haben, wie sie in diese integriert sind oder sein sollten, und ob sie „als Außenseiter oder als gleichwertige Mitglieder der Gesellschaft“ behandelt werden, rücken bei diesem Ansatz in den Mittelpunkt des Interesses.

Helga Zeiber geht in einem Aufsatz der Frage nach, ob Kinder: „Von Natur aus Außenseiter oder gesellschaftlich marginalisiert?“ sind.

„Müssen sie nicht von Natur aus Außenseiter sein in den Strukturen der modernen Gesellschaft? Die anthropologische Tatsache der kindlichen Entwicklung – die Entwicklungstatsache – verlangt zweifellos nach besonderen, nach ‚kindgemäßen‘ Formen der gesellschaftlichen Integration von Kindern. Daneben und auch dagegen steht das in der Moderne hervorgetretene Individualitätsprinzip: der Anspruch, von Geburt an als vollwertige Person, als Individualität behandelt zu werden. Muß das nicht auch für Kinder heißen, daß sie als vollwertige Gesellschaftsmitglieder, als Personen mit eigenen Interessen und eigenen Rechten anerkannt werden müssen?“ (Zeiber a.a.O., S. 8).

2.4.3.2.1 Das Kind als Außenseiter

Bedingt durch die historische Entwicklung der Scholarisierung und Familialisierung wurden Kinder zunehmend aus der Welt der Erwachsenen ausgegrenzt. Sie wurden nunmehr als Teil der Familie betrachtet, von der sie existenziell abhängig sind. Aufgrund dieser Konstellation wurden Kindheit und Kinder gesellschaftlich unsichtbar, marginalisiert und gegenüber den Erwachsenen sowohl rechtlich als auch materiell benachteiligt (vgl. dazu Ariès).

So ist in diesem Sinne häufig die Rede davon, dass „Kinder als Außenseiter“ (Zeiber/Büchner/Zinnecker 1996)¹ der Gesellschaft an deren Rand gedrängt wurden und immer noch werden, da sie aus nahezu allen Lebensbereichen, in denen es um Mitbestimmung geht, ausgeschlossen sind.

Der Status der Kinder in der Gesellschaft begann sich im Zuge der Modernisierungsprozesse zu ändern. So wird immer häufiger die „Ausgrenzung“ und „Außenseiterposition“ der Kinder in der modernen Gesellschaft in Frage gestellt.

Forderungen nach einer Sozialpolitik für Kinder werden deutlich artikuliert. Es wird beispielsweise als notwendig angesehen, Kindern im Rahmen von Erhebungen als eigenständigen (statistischen) Einheiten Gewicht zu verleihen, während sie bislang nur im Kontext einer Familieneinheit wahrgenommen wurden.

Die Bilanzen der Statistiken fallen entsprechend anders aus, als dies bei reinen Familienstatistiken der Fall ist. So zeigt sich unter anderem, dass ein viel größerer Prozentsatz der Kinder von Armut betroffen ist, als die Ergebnisse bei herkömmlich angelegten Erhebungen zeigen (vgl. Qvortrup u.a. 1994).

Der Blick auf die gesellschaftliche Lage der Kinder soll mit solchen Maßnahmen geschärft werden. Ziel ist, Kindheit als soziale Tatsache sichtbar

¹ Vgl. dazu auch Kaufmann 1980.

zu machen in Bezug auf die allgemein gesellschaftlichen, die speziell politischen sowie die grundlegend generationalen Machtverhältnisse.

Die zunehmende Betrachtung der Kinder als „Personen aus eigenem Recht“ ist unter anderem auch der Verabschiedung der UN-Konvention für die Rechte der Kinder aus dem Jahre 1989 zu verdanken. Diese hat außer „Schutz (protection) und Versorgung (provision) auch die Teilhabe (participation) zum politischen Ziel erklärt“ (Zeiber 1996d, S. 18).

Demzufolge sollen auch die Teilhaberechte der Kinder (an Politik und Gesellschaft) gestärkt werden.

Es wird postuliert, dass Kinder an der Gestaltung von Kinderrechten sowie an politischen Entscheidungsverfahren partizipieren und somit an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen aktiv beteiligt werden sollen.

So wird unter anderem auch ein neues, positives Konzept von Kinderarbeit gefordert, das die Tätigkeiten von Kindern sowie den Arbeitsbegriff ganz allgemein neu definieren soll (vgl. dazu Hengst/Zeiher 2000).

Hintergrund dieser Forderung ist, dass sich ein historischer Wandel der Kinderarbeit von Erwerbsarbeit zu „Selbstqualifizierungsarbeit“ vollzogen hat (Zeiber). Dabei sei die Selbstqualifizierungsarbeit der Kinder keineswegs auf Schularbeit beschränkt, so Zeiber (1996c, S. 52).

In seinem Aufsatz: „Kinderarbeit revisited“ von 1998 beschreibt Heinz Hengst (Kinder-) Arbeit als soziale Konstruktion, die sich ständig ändere, vor allem unter dem Einfluss von ökonomischen und Arbeitsmarktentwicklungen sowie durch die veränderten Kindheitskonzepte. Hengst betont am Ende seiner Einleitung, dass der Vorstellung von Kindern als sozialen Akteuren und Verfechtern ihrer eigenen Belange besondere Bedeutung beigemessen werde.

Das Kindheitskonzept der Moderne habe Kindheit als Phase der Arbeitslosigkeit bestimmt und Kinderarbeit in einem „nicht-revidierten Verständnis“ als außerhäusliche Erwerbstätigkeit definiert (a.a.O., S. 25).

Wie Zeiber plädiert auch Hengst für ein neues Verständnis von Arbeit:

„Am Ende des 20. Jahrhunderts ist das Thema Kinderarbeit wie kaum ein anderes dazu geeignet, die Relation von Kindheit und Erwachsenenheit zu bestimmen. Voraussetzung ist allerdings ein Konzept von Arbeit und Kinderarbeit, das diese nicht auf Haus- und Lohnarbeit reduziert. Es geht vielmehr um die Arbeitsteilung zwischen den Generationen unter den Bedingungen einer erodierenden Arbeits- (oder besser) Erwerbsgesellschaft“ (Hengst 1998, S. 28).

In ihrem gemeinsam herausgegebenen Band „Die Arbeit der Kinder“, mit dem Untertitel „Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen (2000), bestimmt der neue sozialwissenschaftliche Blick auf die Aktivitäten der Kinder und auf die Strukturen und Konzepte der Kindheit die darin enthaltenen Texte (a.a.O., S.13).

„Wenn Kinderarbeit in jüngster Zeit neu auf größeres wissenschaftliches Interesse stößt, so hängt das mit einem Wandel des Kindheitsbildes zusammen, der die Entwicklungen einholt, die das Leben der Kinder in den vergangenen Jahrzehnten verändert haben. Die Konzentration der neueren sozialwissenschaftlichen Forschung auf Kinder als eigenständige, aktive Subjekte provoziert die Frage nach möglicherweise verdrängten Realitäten und verlangt eine Neubestimmung der Position von Kindern und ihres Beitrags zur Gesellschaft. Vertreter der neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung setzen sich in diesem Sinne kritisch mit der für das Kindheitsbild der Moderne charakteristischen Vorstellung vom arbeitslosen Kind und mit der Rolle auseinander, die Kinder in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung im gegenwärtigen Europa spielen“ (Hengst/Zeiber a.a.O., S. 11).

Die Anerkennung der Kinder als arbeitende und selbstständig handelnde Subjekte sei keine Absage an ihren Schutzbedarf und keine Tolerierung ausbeuterischer Kinderarbeit. Sie zielt vielmehr auf ein verändertes Generationenverhältnis, das Kinder nicht in Ghettos abdrängen, sondern ihnen Partizipation ermöglichen wolle. Denn mit der Stigmatisierung der Arbeit als einer Aktivität, die Kindern schade, werde diesen auch die Erfahrung von Selbstständigkeit, ökonomischer Unabhängigkeit, Verantwortung und Partizipation erschwert oder unmöglich gemacht (Hengst/Zeiber a.a.O., S. 9).

Leena Alanen äußert sich ebenfalls zum Thema (Kinder-)Arbeit. Sie plädiert für eine Strategie der „Ausweitung („stretching“)" von soziologischen Begriffen, die sie unter anderem auch auf den Begriff der „Arbeit“ - in Bezug auf kindliche Aktivitäten - anwendet.

„Die Arbeitssoziologie zum Beispiel bietet Möglichkeiten der Betrachtung heutiger Kinder, die ausdrücklich von Kindern als Akteuren in der *Arbeits-sphäre* ausgehen. Die Bandbreite der Bedeutungen, die normaler- oder herkömmlicherweise mit den betreffenden Aktivitäten von Kindern (etwa ‚Lernen‘ oder ‚Spielen‘) verbunden werden, wird ‚ausgeweitet‘, um für andere Bedeutungen Raum zu schaffen, in diesem Falle für soziale Bedeutungen von Arbeit“ (1997, S. 166; Hervorh. i. Orig.).

In der Soziologie gebe es, so Alanen, erst wenige Beispiele für diese Art Begriffsarbeit. Und es sei kein Zufall, dass die ersten Beispiele aus der Arbeitssoziologie kämen:

„Entscheidet man sich nämlich dafür, bestimmte Aktivitäten als ‚Arbeit‘ zu bezeichnen, bekommen die Subjekte, die diese Aktivitäten ausführen, automatisch die Bedeutung von *Akteuren*“ (a.a.O., S.167; Hervorh. i. Orig.).

2.4.3.2.2 Das Kind als Teilnehmer

Neben dem anvisierten sozialpolitischen Ziel, Kinder aus ihrer Außenseiterposition zu befreien, und sie aktiv an gesellschaftspolitischen Entscheidungsprozessen teilnehmen zu lassen, haben Kinder in anderen gesellschaftlichen Bereichen den Status von Teilnehmern längst erhalten.

In vielen Publikationen der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung wird bevorzugt auf das Kind als aktiver Konsument verwiesen, um daran exemplarisch den Teilnehmerstatus des Kindes – in der Konsumwelt - zu veranschaulichen (u.a. von Hengst; Honig; Kränzl-Nagl/Wintersberger).

Kinder verfügen zunehmend über mehr eigenes Kapital und haben so immer häufiger die „materielle Kompetenz“, um an der Konsumgesellschaft aktiv zu partizipieren.

Sie werden vom Markt - aus strategischen Gründen - Erwachsenen gleichgestellt, indem sie als Konsumenten, die selbst über ihr Geld verfügen, angesprochen werden. In diesem Bereich praktizieren Kinder Eigenständigkeit, wenn man die manipulativen Werbestrategien des Marktes und deren Einfluss auf Kaufentscheidungen an dieser Stelle außer Acht lässt.

Christine Feil befasst sich in ihrer Arbeit „Kinder, Geld und Konsum“ mit der „Kommerzialisierung der Kindheit“, einem Phänomen, das in der Kindheitssoziologie innerhalb der letzten Jahre auf zunehmendes Interesse stößt. Es wird eine Entwicklung des Marktes zur „neuen“ Sozialisationsinstanz beobachtet, „die neben Elternhaus, Kindergarten und Schule tritt und deren Bedeutung relativiert (Autonomisierung der Kindheit)“ (2003, S. 5).¹

Die Autorin geht der Frage nach, welche Entwicklungen sich in Bezug auf die zunehmenden Autonomie der Kinder auf dem Markt tatsächlich vollzogen haben. Der Fokus ihrer Untersuchung liegt dabei auf der Rolle des Geldes, das Kindern zur Verfügung steht und seiner Bedeutung im Prozess des Wandels der Kindheit durch den Markt: „Das Interesse von Werbung, Marketing und Marktforschung an der Konstruktion der Zielgruppe Kind, das auf die wachsende Kaufkraft der Kinder zurückgeführt wird, steckt gemeinsam mit der Expansion des ‚Kindermarktes‘ einen neuen Handlungsrahmen für Kinder ab. In welchem Ausmaß sich Kinder als ‚eigenständige Subjekte‘ auf diesen beziehen können, hängt maßgeblich von ihren öko-

¹ Vgl. dazu zwei weitere Arbeiten:

1.) die Studie „Medienkindheit – Markenkindheit“ von Ingrid Paus-Hasebrink u.a. (2004), die die multimediale Verwertung von Markenzeichen für Kinder untersucht. Neben dem Markt als neuer Sozialisationsinstanz sprechen die Autoren auch davon, dass Markt und Medien zu neuen „Sinnagenturen“ geworden sind (a.a.O., S. 10).

2.) Auch Gabrielle Bieber-Delfosse spricht den „Medien als Mit-Sozialisationsfaktor mit enormen Manipulations-Kräften“ eine tragende Rolle zu. Dementsprechend teilt sie Kindheit in drei Bereiche ein: „Der dritte Bereich neben Familienkindheit (erster Bereich) und Kindheit in der Öffentlichkeit (zweiter Bereich) ist die mediale und kommerzielle Kindheit. Der Markt zielt auf das Sprengen der Sättigungsgrenzen ab und hat dabei häufig – in Verbindung mit den Medien als Transfer-Agenten – Kinder und Jugendliche im Visier“ (2002, S. 18 u. S. 41).

nomischen Ressourcen ab, die sie als materiell Abhängige von ihren Eltern erhalten (...)“ (a.a.O.).

Sobald das Kind die Tauschbeziehungen zwischen Ware und Geld praktisch kenne, fungiere es als Käufer, so Feil: „Damit werden Kinder auf dem Markt tendenziell als ‚autonom handelnde Subjekte‘ wahrgenommen“ (a.a.O.).

Die Integration des Kindes in die Marktwelt kommt damit im Unterschied zur Integration in die Erwachsenenwelt ohne altersabhängige Rituale aus.

Honig misst dem Teilnehmerstatus des Kindes als Konsument eine deutlich weitreichendere Bedeutung zu, wenn er formuliert:

„Indem der Markt die Kinder als Konsumenten anspricht, behandelt er sie wie Erwachsene, eröffnet ihnen Zugänge und Gestaltungsmöglichkeiten und entlastet sie von den Zumutungen des Erziehungsprojekts. Als Marktteilnehmer gewinnen Kinder einen Subjektstatus, der in den pädagogischen Utopien nicht vorgesehen war. Er eröffnet den Kindern eine relative Autonomie, die sich mit den elterlichen Erwartungen an frühe Selbständigkeit verschränkt“ (Honig 1999, S. 159).

Honigs Zitat enthält einige Aussagen, die ausgesprochen ‚bemerkenswert‘ sind. Es würde im Rahmen dieser Arbeit zu weit führen, auf alle Stellen einzugehen. Die Auswahl beschränkt sich daher auf die für dieses Kapitel besonders relevanten Stellen.

„Indem der Markt die Kinder als Konsumenten anspricht“ - behandelt er sie in erster Linie wie Konsumenten und nicht wie Erwachsene.

Wobei zu ergänzen ist - und darauf zielt Honigs Vergleich möglicherweise -, dass die aktive Konsumentenrolle bis vor nicht allzu langer Zeit fast ausschließlich Erwachsenen vorbehalten war.

Folgende Differenzierung ist daher notwendig:

Kinder werden *als* Konsumenten den Erwachsenen gleichgestellt, aber dadurch vom Markt nicht automatisch „wie Erwachsene behandelt“.

Diese Unterscheidung ist ganz wesentlich, insbesondere auch in Bezug auf den von Honig betonten „Subjektstatus“, den das Kind als Marktteilnehmer ‚gewinne‘.

Denn *diesen* Subjektstatus erhalten Kinder nicht, weil man sie als Subjekte anerkennt, sondern sie erhalten ihn zwangsläufig in funktionaler Absicht des Marktes. Der Markt hat keinerlei Interessen an Kindern als Subjekten, sondern als Konsumenten beziehungsweise Käufer (vgl. dazu Feil [2003] in diesem Kap.).

Zugespitzt formuliert wird „das Kind“ vom Markt aus rein ökonomischen Motiven und Intentionen sogar eher als ‚Ziel**objekt**‘ seiner Bemühungen gesehen. Vergleichbar dazu ist bei Werbefachleuten die Rede von Kindern als „Zielgruppe“.

So handelt es sich hier eher um einen scheinbaren „Subjektstatus“ – genau betrachtet handelt es sich um einen „Konsumentenstatus“, den Kinder als Marktteilnehmer „gewinnen“.¹

Aber nicht allein Honig schreibt dem Markt „als Instanz der Freisetzung von Kindern aus den Abhängigkeitsverhältnissen ihrer Familienbeziehungen“ (1999, S. 113) emanzipatorische Fähigkeiten zu.

Auch andere Autoren sprechen von der „Emanzipation von Kindern als Konsumenten“ (Kränzl-Nagl/Wintersberger 1998, S.9).

Zur Frage nach der Qualität der Autonomie, die Kindern als Konsumenten zugestanden wird, gibt Christine Feil zu bedenken: „Auch wenn die These von der zunehmenden Autonomie der Kinder durch den Markt evident erscheint, stellt sich doch die Frage, worin diese Autonomie besteht und auf welchen Grundlagen sie beruht. In einer Geldwirtschaft setzt die Teilnahme der Kinder am Markt deren Verfügung über Geld voraus, wovon das Argu-

¹ Gabrielle Bieber-Delfosse spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Werbung keinen Unterschied zwischen dem Kind und dem Erwachsenen *als* Kunden macht und, dass der „kindliche Medien- und Werbepotenzial“ *als* potenzieller *Konsument Objekt* dieses Werbeeinflusses ist (2002, S. 63f. u. S. 69).

ment der ‚zunehmenden Kaufkraft der Kinder‘ als Indikator für ihre Relevanz als Zielgruppe der Wirtschaft zeugt“ (2003, S. 6).

Dass damit eine immer größer werdende Gruppe von Kindern – und zwar die, die in „relativer Armut“ leben – sozusagen unter den (Waren-)Tisch fallen, weil ihnen die aktive Teilnahme am Markt mangels ökonomischer Ressourcen weitgehend verwehrt bleibt, scheint „kaum der Rede wert“ zu sein.

In seinem Aufsatz „Kinder an die Macht! Der Rückzug des Marktes aus dem Erziehungsprojekt der Moderne“, differenziert Heinz Hengst zwei „Kindheitsprojekte“.

Neben dem „zukunftsorientierten Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsprojekt Erwachsener“ für Kinder etablierte sich ein „gegenwartsorientiertes Autonomieprojekt der Kinder“ - in dem sich Kinder eigene Spielräume und Bedeutungen schaffen.

Hengst geht der Frage nach, welches kollektive Wissen über Kinder und Kindheit sich der Markt im 20. Jahrhundert zu eigen macht und auch welchem Kindheitsprojekt er Bedeutung zuschreibt.

„Der Markt verfügt nicht in diesem Sinne über ein eigenes Projekt. Er tastet vielmehr das Machtgefälle zwischen den beiden Kindheits- und Kinderkulturkonzepten ständig ab, stärkt (aus Profitgründen) das jeweils dominierende, sucht nach neuen Balancen, macht aus ihnen unterschiedliche, konkurrierende Märkte“ (Hengst 1996, S. 118).

So sei eine deutliche Verschiebung in der Orientierung des Marktes weg vom Erziehungsprojekt der Erwachsenen, hin zu den Kindern und ihren gegenwärtigen Wünschen festzustellen.

In einem Aufsatz von 2003 spricht Hengst von „wirkmächtigen“ Kindheitsvorstellungen des Marktes. „Es sind Vorstellungen, in denen die das Kindheitsbild der Moderne kennzeichnende teleologische Komponente, die Idee der kulturellen Weiterentwicklung als Höherentwicklung keine besondere Bedeutung mehr hat. Das Kindheitsbild des Marktes unterscheidet Konsumenten mit viel und wenig Kaufkraft, mit langer und weniger langer Lebenserwartung, mit größerem oder geringerem Einfluß auf Kaufentscheidungen“ (2003, S. 340).

Kinder sehe der Markt als binnendifferenzierte Zielgruppe mit für sie spezifischen, aber grundlegend denen der Erwachsenen gleichwertigen Bedürfnissen und Interessen: „Auf solchen Kriterien basieren die Versuche, Kinder als Markt zu definieren und entsprechend zu segmentieren“ (a.a.O.).

Der Markt sucht gezielt Anschluss an das Kulturprojekt der Kinder und findet ihn auch, so Hengst. Die Strategie sei zielgerichtet darauf aus, Kinder durch Werbung und Programme aller Art dazu einzuladen, sich lieber mit anderen Kindern zu identifizieren als mit den Erwachsenen. „Sie präsentieren eine Welt, in der die Erwachsenen ausgedient haben“ (1996, S. 124).

Die Medien- und Konsumindustrien würden alles tun, um mit ihren Inszenierungen Kinderkultur als von den Erwachsenen unabhängige Gleichaltrigenkultur zu ermöglichen (2003, S. 343).

Indem die Vorgaben des Marktes aufgreifen, was bei Kindern ankomme, würden diese als „freie Akteure“ ernst genommen („Kinder kommen an die Macht“) zugleich aber durch beständige Neuinszenierungen manipuliert.

Hengst betont, dass Kinder und Markt folglich keine gleich starken Akteure seien. Schließlich bestimme letztendlich doch die Industrie, was produziert wird. Neben der Konzentration auf die Kinder, habe der Markt natürlich auch Interesse daran, das Erziehungsprojekt mit Produkten weiterhin zu bedienen.

So setzt Hengst den Begriff Emanzipation zumindest in Anführungszeichen, wenn er „die (...) ‚Emanzipation‘ der Kinderkultur aus elterlicher und Erwachsenenkontrolle“ anspricht (1996, S. 129).

Der Markt ist – entsprechend seiner Profession - darauf ausgerichtet, „Kindheit“ zu vermarkten, und nicht als Emanzipationshilfe zu deuten; wobei man anmerken muss, dass man diesen Gedanken nicht uninteressant finden kann im Hinblick darauf, welche (emanzipatorischen) ‚Nebenwirkungen‘ auf den Modernisierungsprozess von Kindheit rein ökonomisch motivierte Marktstrategien auszulösen vermögen.

Wie allgemein bekannt, wird auch die Entwicklung von Kinderkulturen (Fernsehen, Bücher, u.a. Medien zur Unterhaltung und Weiterbildung, Freizeitangebote von öffentlichen Einrichtungen etc.) von Markt und Medien

stark beeinflusst und erfordert von Seiten der Kinder zwangsläufig die frühzeitige Beherrschung der entsprechenden kulturellen Techniken, um daran partizipieren zu können.

Hengst untersuchte unter anderem die Inanspruchnahme und eigenständige Umarbeitung der kommerziellen Kultur durch die Kinder selbst (Hengst 2000).

Nach Auffassung von Maria Fölling-Albers (1997, S. 48) geht dieser Ansatz damit über das von Klaus Hurrelmann entwickelte Konzept des aktiven „realitätsverarbeitenden Subjekts“ (1983) hinaus.

Denn Kinder werden nicht mehr nur als Konsumenten und Rezipienten einer für sie produzierten und zur Verfügung gestellten Kinderkultur gesehen, sondern auch als Produzenten einer eigenständigen Kinderkultur ins Visier genommen.

2.4.3.2.3 Die Perspektive des Kindes

Die Kinder als Produzenten von Lebenswirklichkeit zu sehen, geht nach Vorstellung der neuen Kindheitsforschung über den Bereich der Kinderkultur weit hinaus.

Als ein wesentliches Merkmal der aktuellen Auseinandersetzungen um Kindheit und Kindsein bezeichnet Maria Fölling-Albers die Interpretation von Kindheit nicht mehr nur als eine spezifische Alters- und Entwicklungsphase, sondern auch als „soziale Konstruktion“: „Kindheit wird danach nicht nur durch die Gesellschaft normiert, sondern von Kindern selbst gestaltet: Kinder als Akteure und Schöpfer ihrer eigenen Kindheit“ (2001, S. 10).

Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker beziehen sich in einem Kommentar zum Beitrag von Maria Fölling-Albers auf dieses Zitat und fordern:

„Soll ein solcher Satz kein bloßes programmatisches Lippenbekenntnis sein, gilt es über Konsequenzen für den Forschungsprozess nachzudenken. Wo und wie lassen sich Kinder dabei beobachten, wie sie ihre eigene

Kindheit ‚erschaffen‘? Müssen wir nicht als erstes von der neuen Kindheitsforschung verlangen, dass sie uns Zugänge zu dieser subjektiven Welt der Jüngeren vermittelt? Wie sehen Kinder überhaupt ihre eigene Kindheit, die Welt, in der sie eine Kindheit erleben und in der sie Hauptpersonen sind?“ (2001a, S. 53).

Demzufolge können Kinder, deren Subjektstellung zunehmend im Zentrum der wissenschaftlichen Wahrnehmung steht, nicht mehr ohne erhebliche Widersprüche zu wecken, ausschließlich als Forschungs- und Erziehungsobjekte behandelt werden. Die Konsequenz daraus ist, Kinder als ‚Forschungspartner‘ ihrer Lebenswelt und damit ihre Perspektive auf die Dinge mit einzubeziehen.

So formulieren Behnken und Zinnecker im gleichen Beitrag auch:

„Wir sind gehalten, uns Gedanken über Kinder als Koproduzenten von Forschung zu machen. Wenn wir sie befragen, hängt alles von ihren ehrlichen, klugen, nachdenklichen Antworten ab. Wenn wir sie beobachten wollen, müssen sie uns in ihre persönliche Lebenswelt mit hineinnehmen und uns Zutritt zu ihrem alltäglichen Denken, Fühlen und Handeln gestatten. Kinder fangen früh an, sich Gedanken über sich und ihre Welt zu machen – viel früher, als die ältere Entwicklungspsychologie einmal annahm. Sie sind also Träger privater, persönlicher Selbst- und Welttheorien. Die Frage ist nur, ob sie uns diese mitteilen und ob wir Mittel und Wege finden, diese in die (unsere) wissenschaftliche Weltwahrnehmung der Erwachsenen zu transportieren“ (a.a.O., S. 53).¹

¹ Anna Katharina Hein hat sich im Rahmen ihrer Dissertation „Perspektiven auf Kindheit im chronologischen Wandel“ (2004) der von Behnken und Zinnecker an die neue Kindheitsforschung adressierten Aufgabe gestellt, Kinder zu „Koproduzenten von Forschung“ zu machen und danach zu fragen: „Wie sehen Kinder überhaupt ihre eigene Kindheit (...)?“ (Behnken/Zinnecker s.o.; oder: 2001a, S. 53).

Im Sachunterricht einer vierten Grundschulklasse hat sie im Rahmen der Unterrichtseinheit „Der historische Wandel der Kindheit vom Mittelalter bis zur Gegenwart“ die Perspektiven der Kinder auf die Kindheit und ihren Wandel untersucht. Sie bezeichnet dies als „Kindheitsforschung der Betroffenen“ - der Kinder selbst (2004, S. 12).

Kindliche Weltansichten lassen sich nach Ansicht der neuen Kindheitsforschung am geeignetsten mit qualitativen Forschungsmethoden erschließen (u.a. teilnehmende Beobachtung, narrative Interviews, Eigenprodukte der Kinder wie Zeichnungen).

Im Zentrum empirischer Untersuchungen stehen dagegen bislang vorrangig quantifizierende Forschungsmethoden.

Man verspricht sich von ihnen sachliche Aufklärung über die Lebenslagen der Kinder. Und hofft darüber hinaus mit differenzierten Untersuchungsergebnissen medialen Zerrbildern über moderne Kindheit entgegen zu wirken, die zumeist kulturpessimistisch gefärbt sind (vgl. Fölling-Albers 2001).

Neben den quantitativen Daten werden durchaus schon länger qualitative Daten erhoben. Doch in der Vergangenheit wurden vorwiegend Erzieher, Lehrer und Mütter als zuständige Auskunftgeber über das Leben, der von ihnen betreuten Kinder betrachtet. Selten wurden die Kinder dabei selbst beachtet oder gar befragt.

Die mit solchen Ansätzen erhobenen Studien sind Zeugnisse einer Außenperspektive Erwachsener auf Kindheit und Kinder. Was hier unberücksichtigt bleibt, ist die Perspektive der Kinder, sozusagen die „Binnensicht“ (Behnken/Zinnecker) auf Kindheit durch die Kinder selbst.

„Unsere Arbeitsbasis ist, dass wir Fragen der Erwachsenen-Generation an die Kindheit stellen, während wir Kinderfragen an ihre Kindheit hintanstellen und ignorieren“ (Behnken/Zinnecker 2001a, S. 54).

Die Perspektive von Kindern hat methodisch ein Gewicht erhalten, das vor einiger Zeit noch nicht vorstellbar war. Die den Kindern eigene Wirklichkeitsdeutung und –strukturierung findet bei vielen Forschern zunehmende Anerkennung.

„Dabei ist ein Interesse am Blickwinkel und an den Erfahrungen von Kindern an die Stelle eines funktionalen Interesses an der Kindheit als Lebensphase der Vorbereitung getreten“, so Honig in einem „Resümee: Kinder als soziale Akteure“, das er in seinem „Entwurf einer Theorie der Kindheit“ ans Ende des Kapitels stellt, in welchem er die Ergebnisse der Kindheitsforschung diskutiert (1999, S. 157).

An anderer Stelle formuliert er: „Nicht zuletzt kann man keinen verlässlichen Kindheitsbegriff erwarten, wenn man ohne die Stimme der Kinder selbst auskommen will“ (2002a, S. 326).

In Abgrenzung zu Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung, so Honig, habe sich die Kindheitsforschung vor allem den 8-13jährigen Kindern zugewandt, den sogenannten „Lücke-Kindern“, wie sie noch in den achtziger Jahren bezeichnet wurden, da die Forscher sich vorrangig auf Jugendliche oder die frühe Kindheit konzentrierten (1999, S. 158).

Aus der Perspektive von Rolf Göppel sieht das, was Honig als Errungenschaft der neuen Kindheitsforschung darstellt, so aus:

„Betrachtet man die konkreten empirischen Forschungsprojekte, die dem ‚Mainstream‘ der Kindheitsforschung zugrunde liegen (z.B. Zeiher/Zeiher 1994, Wilk/Bacher 1994, Du Bois-Reymond u.a. 1994, Zinnecker/Silbereisen 1996), so stellt man fest, daß ‚Kindheit‘ für jene Kinderforscher erst ab dem Alter von 10-12 Jahren anfängt. Das heißt, im Prinzip handelt es sich bei jenen empirischen Projekten um eine Art Vorverlagerung dessen, was bisher in der Jugendforschung gemacht wurde, auf die Altersstufe der sogenannten ‚Kids‘. Primäre Datenquellen sind Interviews und Fragebögen, und diese lassen sich wohl erst ab dieser Altersstufe sinnvoll anwenden“ (Göppel 1997, S. 361).

Die Konzentration auf gerade diese Altersgruppe geschieht auch nach Ansicht von Fölling-Albers nicht zuletzt deshalb, weil einer der Kernansprüche der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung laute: Den Kindern eine Stimme geben, sie selbst zu Wort kommen zu lassen (2001).

Dieser Anspruch wiederum könnte, nach Auffassung Peter Büchners, die bisherige Vernachlässigung der Kinder im Vorschulalter erklären.

„Aber gerade weil dies so ist, muss darauf hingewiesen werden, dass viele sozialwissenschaftliche Kindheitsforscherinnen und Kindheitsforscher an dieser Stelle auf Probleme bei der methodischen Einlösung des Postulats „den Kindern eine Stimme geben“ stoßen“ (2001, S. 59).

Mit der „(verdienstvollen) Schließung“ dieser Lücke werde die schon erwähnte neue Lücke um so offenkundiger, so Büchner. Abgesehen von wenigen Ausnahmen sei die wissenschaftliche Erforschung der Vorschulkindheit noch stark entwicklungspsychologisch oder psychoanalytisch orientiert und von der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung als Gegenstand für empirische Untersuchungen noch weitgehend unentdeckt.

Dabei sei eine Zusammenschau des gesamten Kindesalters beziehungsweise der Lebensphase Kindheit – bis ins Jugendalter hinein - in ihren unterschiedlichen Etappen und Facetten notwendig. Gerade die Kontextualität des Kinderlebens und die Bedingungen des Aufwachsens von kleinen Kindern von der Geburt bis zur Einschulung seien dabei besonders wichtig (a.a.O.).¹

Büchner macht damit auf wichtige und gern übersehene Aspekte sowie Probleme der neuen Kindheitsforschung aufmerksam.

Durch die Neuakzentuierung des sozialwissenschaftlichen Forschungsinteresses stelle die Kindheitsforschung die soziale Konstruktion von Kindheit - an der Kinder auch selbst beteiligt sind - und vor allem die Perspektive der Kinder (nicht diejenige der Erwachsenen auf Kinder) in den Mittelpunkt.

„Eine so vorgenommene Abgrenzung – so sinnvoll sie einerseits auch sein mag – ist andererseits mit Gefahren verbunden, weil sie weiße Flecken in der Forschungslandschaft nur schwer erkennbar macht. So ist die ‚Wende‘, d.h. der angedeutete Perspektivwechsel ein richtiger und wichtiger Impuls für eine Neuakzentuierung der Kindheitsforschung gewesen, aber es sind im Zuge dieser Neuorientierung auch einige Folgeprobleme entstanden, die bei einer entsprechenden Fokussierung von bilanzierenden Überlegungen gerne übersehen werden: Die Hervorhebung der Überwindung alter Schwächen und der Schließung alter Lücken in der Kindheitsforschung verleitet dazu, neue Schwächen und neue Lücken zu übersehen“ (a.a.O., S. 57).

¹ Vgl. dazu auch Hengst/Kelle 2003a, S. 9.

So falle eben bei genauerem Hinsehen auf, „dass z.B. ehemalige ‚Lücke‘-Kinder neuen ‚Lücke‘-Kindern Platz gemacht haben, denen nun – nach der propagierten Wende – lediglich nachrangige Aufmerksamkeit zuteil wird“ (a.a.O.)

Und Gerold Scholz gibt zu bedenken:

„Es ist sicher zulässig und notwendig, Kinder als kompetente und informierte Partner anzuerkennen, wenn es darum geht, die relevanten Forschungsfragen über Kindheit zu bestimmen (...). Dennoch hat die Kindheitsforschung in weitaus schärferem Maße als zum Beispiel die Frauenforschung das Problem, daß es eine Hierarchie des Wissens gibt. Diese Gegebenheiten zwingen zu einer hermeneutischen Reflexion“ (1997, S. 8).

Neben der von Scholz angesprochenen „Hierarchie des Wissens“, die ein Merkmal der Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern darstellt, und die auf Grenzen des kinderperspektivischen Ansatzes hinweist, wird sich ein grundlegender „Adultismus“ trotz größter Bemühungen nie völlig überwinden lassen.

Dieter Baacke äußert dementsprechend, dass man eines nicht vergessen darf: „Auch die Bemühungen, uns auf eine authentische Kinderperspektive einzulassen, werden doch von der Tatsache bestimmt, daß wir dies als Erwachsene tun und damit die Stellvertreterposition nicht vollständig aufgeben können. Alles, was wir auch über Kinder als autonome Subjekte sagen, ist also gespeist von den Sichtweisen, die wir als Erwachsene auf Kinder haben“ (2001, S. 5).

In ähnlicher Weise äußert sich Gerd E. Schäfer. Die „löbliche Absicht“, die vielfältigen Äußerungen kindlichen Denkens, Fühlens und Handelns wahrzunehmen, könne nicht sicherstellen, „daß wir damit wirklich eine Perspektive *des Kindes* einnehmen und nicht nur einem weiteren Bild aufsitzen, welches wir uns über Kinder als Subjekte machen“ (1997, S. 388; Hervorh. i. Orig.).

2.4.4 Aspekte der akteursbezogenen Kinderforschung

Um einen tieferen Einblick zu erhalten, wo, wie und auf welche Weise „das Kind“ in der jüngeren Kindheitsforschung zum Gegenstand wissenschaftlicher Beobachtungen, Untersuchungen und Beschreibungen gemacht wird, ist es erforderlich, zunächst einige Untersuchungen zur Lebenswelt der Kinder exemplarisch vorzustellen, um sie anschließend auf mögliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin zu analysieren.

Danach soll genauer beleuchtet werden, welchen Begriff vom „Kind“ die neue Kindheitsforschung entwickelt hat, und auf welche Weise dieser Begriff konstruiert wird.

Die von Honig, Leu und Nissen bezeichnete „aktorsbezogene Kinderforschung“ hat in den vergangenen Jahren eine Vielzahl empirischer Arbeiten hervorgebracht. Als bekannte Vertreter werden unter anderem die Arbeitsgruppen um Manuela du Bois-Reymond, Peter Büchner, und Heinz-Hermann Krüger, Lothar Krappmann und Hans Oswald sowie Hartmut und Helga Zeiher genannt.

Schwerpunkte ihrer Studien bilden der kindliche Alltag und die Kultur der Kinder, sozusagen die Gegenwartswelt der Kinder. Die Organisation und Gestaltung von Freizeitaktivitäten, Freundschaftsbeziehungen und deren soziale Interaktionsmuster, Leben in der Familie, die Aneignung der Lebensumwelt, sowie der Umgang mit Medien und Konsum sind Gegenstände der Untersuchungen (Honig u.a. 1996a, S. 20).

2.4.4.1 „Das Kind“ in ausgewählten Studien zum kindlichen Alltag

Bei der Auswahl der Studien beschränke ich mich, exemplarisch, auf die von Honig, Leu und Nissen zuvor bereits als bekannte Vertreter benannten lebensweltorientierten Kinderforscherinnen und -forscher.

Ergänzend werde ich drei weitere Studien vorstellen, die nach der Erarbeitungsphase des Bandes (1996), beziehungsweise im gleichen Jahr veröf-

fentlicht wurden und somit von der Autorengruppe noch nicht berücksichtigt werden konnten.

Die explorative Feldstudie „Kinderleben“ der Arbeitsgruppe von Manuela **du Bois-Reymond**, Peter **Büchner**, Heinz-Hermann **Krüger**, Jutta **Ecarius** und Burkhard **Fuhs** von 1994 beschäftigt sich mit den Auswirkungen des sozialen Wandels auf das Leben heutiger Kinder im „interkulturellen Vergleich“ (Westdeutschland, Ostdeutschland, Holland).

Die Autoren fragen „nach dem biographischen Stellenwert der Statuspassage Kindheit-Jugend für die soziale und kulturelle Selbständigkeitsentwicklung von Kindern (...)“ (a.a.O., S. 15).

Ziel der Untersuchung ist die Erfassung des familialen Alltags, sowie die Bedeutung unterschiedlicher kultureller Praxisformen und sozialer Beziehungsmuster im Kindesalter.

In biographischen Interviews wurden sowohl Kinder (im Alter von 12 bis 16 Jahren) als auch deren Eltern befragt. Angaben über die familiäre Situation, die Ausgestaltung der Kinderzimmer sowie Fotos dokumentieren und ergänzen die Daten.

Im Ergebnis der Arbeit wird deutlich, dass „die Modernisierung“ neue interessante Möglichkeiten für Kinder bereithält, aber ebenso neue Anforderungen an sie und ihre Familien stellt.

Ein Nebeneffekt des Modernisierungsprozesses ist folglich, dass es neben „Modernisierungsgewinnern“ auch „Modernisierungsverlierer“ gibt.

In jedem Fall wird den Kindern ein erhöhtes Maß an Eigeninitiative und Selbstständigkeit abverlangt.

Diese wird in den Untersuchungen beispielsweise daran gemessen, wie vielfältig und selbstständig das Aktivitätsspektrum der Kinder organisiert ist und welcher Art die sozialen Bezüge sind (mehr familien- oder peer-group-orientiert).

So stellen Büchner und Fuhs in ihrem Beitrag fest, dass Kinder ihr außerschulisches Leben zumeist relativ selbstständig gestalten.

Die Autoren untersuchten Kinderleben im außerschulischen Bereich bezüglich darauf, wie Kinder ihre Räume (Kinderzimmerinventar) und Sozialkontakte selbst gestalten.

Im Resultat weisen sie auf unterschiedliche Modernitätsgrade in der Gestaltung des Kinderalltags hin, der bei Kindern aus Familien mit gehobenem Sozialstandard entsprechend hoch ausfällt. (vgl. a.a.O., S. 63ff.).

Du Bois-Reymond entwickelte nach Analyse ihres Fallmaterials zu Eltern-Kind-Beziehungen eine Typologie moderner Generationsbeziehungen. Dabei unterscheidet sie vier Muster gegenwärtiger Eltern-Kind-Beziehungen, die sich an den Entwicklungstendenzen vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt orientieren (vgl. a.a.O., S. 137ff.).

Die von Krüger, Ecarius und Grunert auf Verselbständigungsschritte untersuchten kindlichen Biografieverläufe machen deutlich, dass heutzutage keine normierte Form von Kindheit existiert. Die Autoren sprechen vielmehr von einer historischen Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeiten unterschiedlich modernisierter Kindheitsvarianten (vgl. a.a.O., S. 221ff.).

Die von der Forschungsgruppe erstellten und empirisch wohl begründeten Typologien von Modernisierungskonzeptionen (traditional, teilmodern, modern, hochmodern) in Bezug auf kinderkulturelle Praxisformen, Familienleben und Biographisierung implizieren und zeichnen ein Bild vom Kind, das an dieser Stelle in bewusst verkürzter und zugespitzter Form wie folgt aussieht:

Je mehr Aktivitäten und Beziehungen zu Gleichaltrigen ein Kind vorweisen kann und je selbstständiger es in seinem Alltagshandeln ist, desto „moderner“ ist es.

Zurecht fragt Andreas Lange in einer Besprechung der Studie: „Wieso sollen denn wenige Sozialkontakte unmodern sein? Wie läßt sich (...) begründen, daß viele Tätigkeiten Modernität widerspiegeln?“ (1995, S. 62).

In der empirischen Arbeit „Orte und Zeiten der Kinder“ (1994) von Hartmut und Helga **Zeiber**, die im Rahmen vergleichender Fallstudien (Tageslaufprotokolle und fokussierte Interviews) in zwei Berliner Stadtvierteln mit zehnjährigen Kindern durchgeführt wurde, werden Kinder als „Akteure“ in Bezug auf ihre alltägliche Lebensführung beschrieben.

Die Raumeignung durch die Kinder sowie die raum-zeitliche Organisation ihres Lebensalltags sind Hauptgegenstand der Untersuchung.

Dabei wird sichtbar, dass die veränderten Alltagsbedingungen zum einen für die Kinder vermehrte Vorgaben und Einschränkungen in Bezug auf ihre Lebensräume („verinselte Lebensräume“) und die Zeiterfahrung (Vielfalt an Terminen/verplante Zeit) bedeuten.

Zugleich aber bieten diese Veränderungen einen Zuwachs an Möglichkeiten sowie Herausforderungen für die individuelle Lebensführung und erfordern Initiative und Selbstbestimmung.

Auch hier zeigt das Ergebnis der Studien den hohen Grad an Eigenaktivität der Kinder, was die einzelnen Tageslaufentscheidungen anbetrifft. So müssen sie sich räumlich und zeitlich organisieren, um soziale Kontakte zu Gleichaltrigen herzustellen.

Zeiber und Zeiber betonen, dass Kinder keineswegs nur Opfer der sich verändernden Lebensbedingungen sind, sondern sich aktiv mit diesen auseinandersetzen und für sich nutzbar machen.

Modernisierte Kindheitsbedingungen erfordern „individualisiertes Handlungsbewußtsein und dispositive Lebensführung“ (a.a.O., S.181).

„Sowohl die Vielzahl getrennter Orte – die Tendenz zu ‚Verinselung‘ in der räumlichen Welt und in individuellen Lebensräumen – wie auch die Vielfalt voneinander unabhängiger zeitlicher Restriktionen verlangen diese besondere Art des Handelns: das Bestimmen über das eigene Handeln und den eigenen Tagesablauf“ (a.a.O., S. 11).

Die „Herstellung“ von Kinderalltag hat sich somit zu einer anspruchsvollen Aufgabe entwickelt, „die Reflexion und individuelle Zielsetzung voraussetzt. Mögliche Alternativen müssen erkannt, mit eigenen Wünschen und Zielen in Beziehung gesetzt, evaluiert und nach Präferenzen geordnet werden“ (a.a.O., S. 30).

Kinder sind demnach früh gefordert, äußere Anforderungen und eigene Interessen im täglichen Leben miteinander zu verbinden.

In einem 1996 erschienenen Aufsatz geht Helga Zeiher unter anderem der Frage nach: „Worin unterscheiden sich die Zugänge der neueren soziologischen Kinderalltagsforschung zum Verhältnis von Kindheit und Gesellschaft von der funktionalen, reproduktionsbezogenen Perspektive?“

Sie findet darauf folgende Antwort: „Kinder werden als Akteure untersucht, das heißt, als eigenständig sich auf gesellschaftliche Alltagswelt beziehend, in dieser handelnd und diese herstellend (...). Sie werden nicht bloß als Abhängige von gesellschaftlich konstruierten Lebensformen behandelt, sondern sind in deren Entstehung und Veränderung aktiv involviert“ (1996b, S. 37).

Das Interesse der Autoren Lothar **Krappmann** und Hans **Oswald** an Kindheit und Kindern gilt der Kindheit als Lebenswelt und der Fähigkeit von Kindern, diese als Kultur zu gestalten. Im Hintergrund ihrer Forschungstätigkeit steht eine entwicklungspsychologische Theorietradition.

In ihrer Untersuchung „Alltag der Schulkinder“ (1995) zu kinderkulturellen Praxisformen sind Krappmann und Oswald der Fragestellung nachgegangen, welchen Einfluss Gleichaltrige auf die Entwicklung sozialer Fähigkeiten ausüben. Ebenso hat sie interessiert, wie Interaktionsprozesse bei Kindern der ersten, vierten und sechsten Klasse ablaufen. Dabei finden Streit- und Aushandlungsprozesse zwischen Kindern besondere Beachtung, mittels derer sie ihre sozialen Handlungskompetenzen erproben.

Die Beobachtungen der beiden Wissenschaftler sind der Forschungsfrage zugeordnet: Welche sozialen Prozesse und Strukturen ermöglichen es Kindern, „die Fähigkeiten und Dispositionen zu erwerben, die sie mit zunehmender Ablösung von für sie sorgenden Erwachsenen benötigen, um als an anderen Individuen orientierte Subjekte urteilen und handeln zu können?“ (a.a.O., S. 15).

Dabei haben sich Krappmann und Oswald von der „Vorstellung eines an seiner Entwicklung aktiv teilnehmenden Kindes“, einem Modell aus der

Entwicklungspsychologie, anleiten lassen. Nach diesem Ansatz ist das Kind ein Wesen, „das sich durch die Auseinandersetzung mit ‚Entwicklungsaufgaben‘ mehr an Kompetenz und Vorgehensweisen in eigener Anstrengung erarbeitet“ (a.a.O.).

Die Autoren gehen davon aus, dass Kinder, entgegen der als zu einseitig abgelehnten Vorstellung fester Prägungen, dennoch auf die Vermittlungstätigkeit „von bereits kompetenteren Mitgliedern ihrer sozialen Umwelt“ grundlegend angewiesen sind (a.a.O.).

Die Resultate der Studie sprechen deutlich für die Eigenleistungen der Kinder und verweisen auf die Eigenständigkeit der Kinderwelt im Unterschied zur Welt der Erwachsenen und Jugendlichen.

„Entgegen der Ansicht einiger Kindheitsforscher glauben wir mit unseren Protokollen der Kinderinteraktionen im Klassenzimmer und auf dem Schulhof demonstrieren zu können, daß die soziale Kinderwelt, in der Kinder eigenständig Regeln eines vergnüglichen, hilfreichen, streitbaren und gelegentlich tröstlichen Zusammenseins ko-konstruieren, noch existiert. Sicher ist sie, wie viele andere Lebensräume, von Medienüberflutung und modischer Konsumverführung, von Überpädagogisierung und kindfremder Zeitorganisation bedroht“ (a.a.O., S. 23).

Es sei nicht zu leugnen, so Krappmann und Oswald weiter, dass Kinder und Kinderwelt von Veränderungen in den Lebensverhältnissen und in den Beziehungen der Kinder zu Erwachsenen belastet seien. Beim Überblick über ihr vielfältiges Material wären sie jedoch überrascht gewesen, „wie viele geschickte Anpassungsleistungen an ungünstige Umstände Kinder vollziehen, um sich die Essenz ihrer aushandlungsintensiven, Beziehungen erprobenden Kinderwelt erfolgreich zu erhalten“ (a.a.O.).

Was die Wahl der Altersgruppe anbetrifft, argumentieren Krappmann und Oswald, dass es ihnen um Kinder geht, die „nicht mehr unter der Kontrolle der Erwachsenen stehen, nämlich (...) die Altersgruppe der Kinder, die die Grundschule besuchen“ (a.a.O., S. 16).

Die Schulumwelt ermögliche es den Kindern, eigene Angelegenheiten selbst zu regeln, da Eltern die Schulumwelt ihrer Kinder nicht bestimmen

und die Kinder über den Schultag hinweg nicht begleiten könnten, „und die Lehrkräfte betonen, daß sie ihre Augen in großen Klassen ‚nicht überall‘ haben können“ (a.a.O.).

Die Frage nach der Entscheidung für das Untersuchungsfeld Schule greifen die Autoren an einer Stelle selbst auf: „Warum aber, so mag man fragen, haben wir in dieser Studie, in der wir nach den von Erwachsenen unabhängigen Kräften in der Kinderwelt suchen, unsere Beobachtungen in Schulklassen durchgeführt? Derart intensive Beobachtungen sind nur durchführbar, wenn der Forscher sich im Untersuchungsfeld in legitimer Rolle bewegt; auf Spielplätzen wäre er eine verdächtige Person, der sich die Kinder entziehen würden. In der Schule können Beobachter ihre Tätigkeit erklären und das Vertrauen der Kinder gewinnen, so daß diese ‚weitermachen wie bisher‘. Die Entscheidung, vom Spielplatz in die Schule umzuziehen, fiel uns leicht, als wir merkten, in welchem weitem Umfang das Klassenzimmer ein wichtiger Ort der Kinderwelt geworden ist. Auch wenn ein guter Teil der miteinander zu lösenden Probleme von Schule und Unterricht vorgegeben wird, setzen sich die Kinder mit ihnen allein oder gemeinsam nach dem Stand ihres Wissens und Könnens auseinander“ (a.a.O., S. 22f.).

Es fällt auf, dass die Autoren nicht näher auf das von ihnen ausgewählte Studienfeld und dessen besondere Rahmenbedingungen als Interaktionsfeld eingehen. Immerhin ist die Schule eine Institution, die Erwachsene eingerichtet haben, die von ihnen gestaltet und bestimmt wird, und in der zahlreiche Regeln und Kontrollstrategien den Schulalltag der Kinder prägen.

Dennoch finden die Erwachsenen, die das Untersuchungsfeld Schule entscheidend prägen, die Lehrer, in der theoretischen Auseinandersetzung der Publikation kaum Beachtung. Ihr Einfluss auf das Interaktionsgeschehen der Kinder mag nicht in jeder Situation vordergründig wirksam sein, da sie ihre Augen, wie die Autoren betonen, „nicht überall“ haben können.

Dennoch dürfte gerade die Schule kein Ort sein, in dem das Interaktionsgeschehen zwischen Kindern und Erwachsenen ohne Einfluss auf Prozesse innerhalb der Gleichaltrigengruppen bleibt.

Die Behauptung, dass „auch wenn ein guter Teil der miteinander zu lösenden Probleme von Schule und Unterricht vorgegeben wird, (...) sich die Kinder mit ihnen allein oder gemeinsam nach dem Stand ihres Wissens

und Könnens“ (s.o.) auseinandersetzen, blendet die täglichen Auseinandersetzungen der Lehrer mit den Kindern (in denen es häufig um Konflikte innerhalb der Gleichaltrigengruppe geht) völlig aus.

So bleibt die Frage, ob eine Studie, in der Kinderalltagsforscher „nach den von Erwachsenen unabhängigen Kräften in der Kinderwelt suchen“ (s.o.), ausgerechnet im Untersuchungsfeld Schule – trotz nachvollziehbarer Begründungen, die die Autoren dafür abgegeben haben - wirklich ihren geeigneten Forschungsraum findet.

Nachfolgend werden drei akteursbezogene Kinderalltagsstudien“ vorgestellt, die 1996 (Lange) und 1998 (Kelle/Breidenstein; Kirchhöfer) publiziert wurden.

Die Explorativstudie „Kindsein heute“ (1996) von Andreas **Lange** ist eine der wenigen Arbeiten, die die Kindheit auf dem Lande untersuchen. Ziel ist, die komplexen Prozesse der Modernisierung im ländlichen Alltagsleben von zehnjährigen Kindern (anhand von Wochenabläufen) sichtbar zu machen.

Dabei stellt Lange, ähnlich wie die Arbeitsgruppe um du Bois-Reymond, ein Nebeneinander von traditionellen und modernen Elementen fest.

In Reflexion auf die Erkenntnis, dass Kindheit heute aus einer Summe von Faktoren (Vorgaben, Optionen, Bedürfnissen, Gelegenheiten u.a.) bestimmt wird, die wiederum durchaus ambivalenten und komplexen Wechselwirkungen ausgesetzt sind, entwickelt Lange eine „Topologie der Kindheit“, „welche die Muster und Strukturen des Kind-Umwelt-Bezuges in der modernen Gesellschaft in den Vordergrund des Interesses stellt“ (a.a.O., S. 332).

Ein Fazit der empirischen Arbeit Langes lautet:

„Festzuhalten ist für die gegenwärtige gesellschaftliche Situation eine hohe Kontingenz individueller Syntheseleistungen von Kindern in Gestalt ihrer typischen Muster der Alltagsgestaltung. Auch Kinder müssen heute, freilich mit je differentieller Unterstützung durch Erwachsene, aktiver denn je eine Balance finden zwischen den vielfältigen Anforderungen, die an sie gestellt

werden und ihren subjektiv gefärbten Bedürfnissen und Ansprüchen“ (a.a.O., S. 332f.).

Mit den Mitteln der teilnehmenden Beobachtung und offenen Interviews haben Helga **Kelle** und Georg **Breidenstein** eine Untersuchung zur Gleichaltrigenkultur von Neun- bis Zwölfjährigen durchgeführt. Wie die Methodenwahl zeigt, stehen die Autoren in einer ethnographischen Tradition. Sie gingen der Frage nach, wie Kinder einer Klasse Geschlechterunterscheidung im Schulalltag praktizieren, d.h. wie die Praktiken der Geschlechterdifferenz inszeniert werden.

„Die Perspektive wird von der Frage nach den Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen hin zur Frage nach der Praxis der Unterscheidung der Geschlechter verschoben“, ist im Klappentext zu lesen.

Vom Forschungsansatz her vergleichbar mit der Arbeit von Krappmann und Oswald, auf die sich die Autoren im Vorwort beziehen, steht auch hier die Handlungspraxis – also das ‚Was‘ und ‚Wie‘ - im Zentrum des Interesses.

Auf dem Hintergrund der in Schulen zu beobachtenden Geschlechterseparation, folgern die Autoren, dass die Entwicklung von Geschlechtsidentität vor allem in der eigenen Geschlechtsgruppe stattfindet (vgl. a.a.O., S. 15).

„Wir haben Kinder in der Schule beobachtet, aber wir beschreiben vorwiegend, was sie untereinander tun: Uns interessieren weniger die pädagogischen oder unterrichtlichen Bestimmungen des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern, als die *immanenten* Strukturen und Regeln, denen es folgt. Dieser Forschungsgegenstand hat sich im angloamerikanischen Sprachraum als *peer culture* etabliert (...)“ (a.a.O., S. 17; Hervorh. i. Orig.).

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass kindliches Verhalten sich nicht unbedingt mit dem Verhalten des Kindes als Schülerin oder Schüler in der Institution Schule deckt. Während sich in der Schule Jungen und Mädchen bereits im Grundschulalter mittels ritualisierter Formen (Spiele und Neckereien) deutlich voneinander abgrenzen, pflegen sie privat durchaus Freundschaften miteinander (von denen die Klasse teilweise nichts erfahren darf).

Insofern ist Schule zumindest als Forschungssetting sehr wohl von Bedeutung. Und darauf müsste deutlich Bezug genommen werden. Statt dessen werden in der Studie in erster Linie die architektonischen Merkmale und Besonderheiten der Bielefelder Laborschule beschrieben. Aber, dass Schule an und für sich für Kinder ein besonderes Interaktionsfeld darstellt und als institutionalisierter Ort damit zum Teil eigene Interaktionsregeln impliziert, darauf wird nicht explizit – und wenn überhaupt, nur am Rande verwiesen (vgl. a.a.O., S. 22ff.).

Auffallend ist, dass in dieser Studie die daran beteiligten Lehrerinnen - wie in der dargestellten Untersuchung von Krappmann und Oswald - nur eine marginale Rolle spielten, was sich daran zeigt, dass „der Unterricht der Lehrerinnen mehr und mehr aus den Protokollen verschwand“ (a.a.O., S. 27).

„Das führte zum Beispiel dazu, daß eine der beteiligten Lehrerinnen sagte, sie wolle die Beobachtungsprotokolle von ihren Stunden nicht mehr lesen, da unsere Beschreibungen wirkten, als finde kein Unterricht statt, sondern nur Nebenbeschäftigungen, Neckereien und anderweitige Gespräche der Kinder“ (a.a.O.).

Eine andere, systematische Differenz hätte die Richtung der Darstellungen betroffen. Während Kelle und Breidenstein es als das Ziel ihrer Deskriptionen angesehen hätten, möglichst genaue und detailreiche Deskriptionen des Geschehens in der Schulklasse zu erstellen, hätten die Lehrerinnen sie immer wieder mit der Frage nach den Möglichkeiten pädagogischen Agierens konfrontiert, die sie sich als Ergebnis der Beobachtungen und Analysen von Kelle und Breidenstein erhofften (a.a.O.).

Schließlich wären im Austausch mit den Lehrerinnen auch Differenzen hinsichtlich der Art der Interpretationen deutlich geworden: „Die Lehrerinnen argumentierten oft mit der Biographie einzelner Kinder, mit deren Elternhaus oder sozialem Hintergrund, um bestimmte Verhaltensweisen zu erklären. Demgegenüber ging es uns um einen interaktionistischen Blick auf das Geschehen in der Schulklasse, der Verhaltensweisen im Rahmen der Situationen, in denen sie auftreten, zu verstehen sucht. Uns erschien (zuviel) Wissen um biographische Hintergründe einzelner Kinder bisweilen sogar

hinderlich für das Anliegen, eine kulturanalytische Sicht der Ereignisse zu entwickeln“ (a.a.O. S. 27f.).

Es wäre wichtig und interessant, auf die in diesem Zitat deutlich gewordenen Differenzen zwischen Autoren und Lehrerinnen und den sich darin spiegelnden unterschiedlichen anthropologischen Vorstellungen näher einzugehen. Denn der an dieser Stelle angedeutete Konflikt ist durchaus exemplarisch in Bezug auf die Entwicklung der neuen Kindheitsforschung. Im Rahmen dieser Arbeit kann diese Reflexion jedoch nicht geleistet werden. Welche Funktion Kelle und Breidenstein den Lehrerinnen im Interesse ihrer Feldforschungsarbeit zukommen lassen, wird in pointierter Weise im folgenden Zitat deutlich, welches das Kapitel „Die Kinder“ einleitet: „Der ‚Zugang‘ zu den Kindern war zunächst einmal durch die Absprachen mit den *Lehrerinnen* organisiert, die im Rahmen von Schule als *gate-keeper* des gewünschten Kontakts zu Kindern fungieren“ (a.a.O., S. 28; Hervorh. i. Orig.).

Ähnlich wie die Untersuchung von Krappmann und Oswald, blendet die Studie von Kelle und Breidenstein die spezifischen - und mit Sicherheit nicht ohne Auswirkungen auf die Interaktionsprozesse der Gleichaltrigen-gruppen bleibenden – Merkmale des Untersuchungsfeldes Schule aus.¹

Die qualitative Längsschnittstudie von Dieter **Kirchhöfer** von 1998, zur Lebensführung Ostberliner Kinder bezieht sich konzeptuell auf die Arbeit von

¹ Vgl. dazu die Publikation von Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004, deren Fokus auf „Doing Gender im Schulalltag“ – so der Titel der Arbeit - liegt und die die soziale Konstruktion von Geschlecht während der Adoleszenz (Sekundarstufe I) in schulischen Interaktionen im Rahmen einer vierjährigen – im Schwerpunkt ethnographisch angelegten - Längsschnittstudie untersucht.

Auch hier wird Schule nur als konkreter (geographischer, nicht sozialer) „Ort“ behandelt, dessen Räume vorgegebene Strukturen und somit „einen bedeutsamen Rahmen für das Handeln“ der Mädchen und Jungen darstelle, aber auch Spielräume für die Akteure biete (a.a.O., S. 25). Ähnlich wie bei Kelle und Breidenstein gibt es zwar eine Strukturanalyse der Orte und Räume. Eine Analyse von Schule als von Erwachsenen bestimmtem und begleitetem Sozialraum fehlt aber.

Zeiber und Zeiber (1994). Das vorhandene Konzept wurde jedoch, den veränderten Bedingungen der Umbruchphase in Ostdeutschland entsprechend, variiert und erweitert. Das Besondere dieser Studie liegt in dem Umstand, dass sie in einer „Zeit hoher gesellschaftlicher Dynamik begonnen hatte und ein tiefgreifender Umbruchs- und Transformationsprozess zu erwarten war. Es bot sich die Chance, einen Veränderungsprozeß nicht nur im Nachhinein zu rekonstruieren, sondern zu begleiten.“ (a.a.O., S. 5).

Die Forschungsarbeit ist eine aufschlussreiche Untersuchung, die seit Anfang 1990 in verschiedenen Ostberliner Wohnquartieren durchgeführt wurde und sechs Jahre lang Zehnjährige in ihrem Aufwachsen begleitet hat. Die Bedingungen, Lebensmuster und Gestaltungsleistungen der Kinder und die Veränderungen während dieser Lebenszeit, wurden mit der Methode selbstprotokollierter Tagesabläufe rekonstruiert.

Von großem Interesse war für den Wissenschaftler aus Ostdeutschland, was sich, bedingt durch den politischen Umbruch, in den alltäglichen Lebensführungen der Kinder verändert hat, aber auch, was sich an Lebensgewohnheiten aus den Zeiten vor der Wende erhalten hat.

Im Ergebnis stellt Kirchhöfer fest, dass sich die Veränderungsprozesse nicht einheitlich und sich darüber hinaus auf vielfältige Weise vollziehen. Für die Kinder ergab sich ein deutlicher Zuwachs an Möglichkeiten, ihre Freizeit zu gestalten, dagegen blieben Formen der familiären Lebensorganisation weitgehend erhalten.

In der „scheinbar homogenen Transformation von Kindheit“, so Kirchhöfer, wirken offensichtlich sehr verschieden verlaufende Veränderungsprozesse in Bezug auf die Lebensbedingungen, die Lebensführungen und deren Muster. Die komplexe Ungleichzeitigkeit (die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen) werde durch die kohorten-, regional- und familienspezifisch unterschiedlich wirkenden Veränderungen noch erweitert: „Es liegt die Annahme nahe, daß nicht nur e i n Transformationsprozeß wirkt, sondern sich *verschiedene Transformationen* vollziehen“ (a.a.O., S. 232; Hervorh. i. Orig.).

Kirchhöfer konstatiert, dass sich „die in der Zwischenzeit auch in der Literatur unbestrittene Annahme, daß die Veränderungen auf die Konstituierung von Kindheit ambivalent wirken“ bestätigt habe, „wobei auf eine moralische Wertung dieser Ambivalenzen verzichtet werden soll“ (a.a.O., S. 233). Die

Veränderungen ließen sich insofern auch nicht als Gewinn oder Verlust für Kindheit werten, sondern enthielten in ihren konkreten Verläufen häufig beides (a.a.O.).

Kirchhöfer schließt die Studie mit einer Verheißung, die die Kinder in eine offene Zukunft entlässt, ihnen in jedem Fall aber ein hohes Maß an Eigenaktivität und –verantwortung zuschreibt:

„Die objektive Existenz von Kindheit und der in ihr wirkenden Widersprüche läßt allerdings auch offen, wohin sich Kindheit in einer solchen Transformation entwickeln könnte. Es bleibt dem Bearbeiter nur übrig einzugestehen, *daß das **Szenario** künftiger Kindheit die Kinder selbst schreiben*“ (a.a.O., S. 234; Hervorh. v. S.K.).¹

4.4.1.1 Besonderheiten und Ergebnisse der akteursbezogenen Kinderforschung

Die Autorengruppe Honig, Leu und Nissen, hat in ihrem gemeinsam herausgegebenen Band „Kinder und Kindheit“ in Bezug auf Arbeiten zur Kinderalltagsforschung festgestellt, dass auch dieser Zugang keineswegs frei von normativen Implikationen beziehungsweise von Kinder- und Menschenbildern ist. Dies werde in den entsprechenden Studien spätestens dann erkennbar, wenn sie ihr empirisches Material ordnen und systematisieren: „Auch wenn versucht wird, die Alltagspraxis von Kindern möglichst authentisch und unbeeinflusst durch Erwachsene zur Sprache zu bringen, werden bei diesem Prozeß zwangsläufig normative Ordnungskriterien angewandt, die sich nicht einfach aus der Befragung oder Beobachtung der Kinder ergeben oder begründen lassen, sondern selber Ausdruck eines bestimmten Bildes von ‚gelingenem‘ Kindsein bei den Forscherinnen und Forschern sind“ (Honig u.a. 1996a, S. 18).

¹ Vgl. dazu auch den von Dieter Kirchhöfer u.a. herausgegebenen Sammelband „Kindheit in der DDR. Die gegenwärtige Vergangenheit“ (2003).

Als Beispiel ziehen die Autoren die Arbeit von du Bois-Reymond u.a. (1994) heran, in der Kriterien für die Bestimmung „modernen“ beziehungsweise „traditionellen“ Kinderlebens formuliert werden, oder den 1994 herausgegebenen Reader von Wilk und Bacher, in dem Konzepte für „Bedürfnisse“ und „Wohlergehen der Kinder“ zu finden sind, sowie die Studie von Zeiher und Zeiher (1994), in der „Hinweise auf Selbständigkeit“ charakterisiert werden (a.a.O.).

Diese „virulente Normativität“, mache auf die methodologische Problematik aufmerksam, die mit dem Anspruch verbunden ist, die Perspektive von Kindern zur Geltung zu bringen.

Denn letztlich sei es immer der erwachsene Forscher, der niemals frei von eigenen Vorstellungen die kindliche Perspektive nur stellvertretend präsentieren kann.¹

„Von daher ergibt sich auch für eine am Alltag orientierte Kindheitsforschung die Notwendigkeit, solche normativen Grundannahmen oder Implikationen klar zu formulieren und zur Diskussion zu stellen“ (a.a.O.).

Obgleich die Untersuchungsfelder und -methoden der einzelnen Studien sehr unterschiedlich sind, lassen sich Gemeinsamkeiten und Überschneidungen bei den Ergebnissen feststellen:

Es gibt heute nicht mehr *die* Kindheit, sondern die Rede ist von „Kindheiten“, da Kinder unterschiedliche Formen des Aufwachsens erfahren.

Kinder werden **als** „soziale Akteure“ wahrgenommen und es besteht ein zunehmendes Interesse an ihrer Perspektive, zu der sie als glaubhafte Experten herangezogen werden. Das Augenmerk der Forschung gilt nicht mehr vordergründig dem Kind als zukünftigem Erwachsenen. Das Kind wird nun vielmehr „als Person aus eigenem Recht“ wahrgenommen.

Das Interesse am Wandel der Kindheit hat sich, wie anhand der dargestellten Untersuchungen deutlich wird, von der Frage nach den Sozialisationsbedingungen zur Frage nach der Lebensführung von Kindern in ihrer Alltagswelt verlagert.

¹ Vgl. dazu Scholz: „Konstruktivistisch gesprochen ist die ‚Perspektive des Kindes‘ ein Konstrukt von Wissenschaftlern“ (2001b, S. 317).

Man ist bemüht, formuliert Irene Herzberg, „Modernisierungen nicht als veränderte, vorgegebene Sozialisationsbedingungen zu begreifen, denen Kinder unterworfen sind und an die sie sich anpassen, sondern als Ergebnis aktiven Handelns von Kindern, ihrer sozialen und kulturellen Praxis zu verstehen“ (2003, S. 40).

Folglich haben sich die Forschungsperspektiven zunehmend auf die Handlungskompetenzen und Autonomiespielräume von Kindern in ihrem Kinderalltag – und dort vor allem mit Gleichaltrigen - gerichtet. Das Schwerpunktinteresse liegt darauf, *wie* Kinder innerhalb ihrer Peers interagieren.

„Dem unterliegt ein konstruktivistisches Paradigma, demzufolge Umwelt nicht existiert, sondern nirgendwo sonst erschaffen wird als in den Interaktionen von Kindern. Kinder stellen ihre Wirklichkeit miteinander her und sozialisieren sich in diesen Konstruktionsprozessen selbst bzw. untereinander“ (Herzberg, a.a.O.).

Honig argumentiert ähnlich, setzt aber noch stärkere (rhetorische) Akzente, indem er formuliert, dass die Beobachtungen und Beschreibungen der neuen Kindheitsforschung nicht lediglich das Bemühen zum Ausdruck bringen, die Perspektive von Kindern zur Geltung zu bringen; „sie demonstrieren *vor allem*, daß heutige Kindheit nicht im Windschatten der Gesellschaft stattfindet. Sie beschreiben Muster zeitgenössischen Alltagslebens, in denen Kinder **als Akteure** im Prozeß der Modernisierung *auftreten*“ (1999, S. 138; Hervorh. v. S.K.).

Den Akteursbegriff betreffend bezieht sich Honig auf die zuvor dargestellte Arbeit von Zeiher und Zeiher: „Diesen Gedanken, Kinder als Akteure der Modernisierung – also nicht lediglich als Subjekte ihrer persönlichen, sondern auch der gesellschaftlichen Entwicklung – zu sehen, haben Hartmut und Helga Zeiher in einer Konzeption kindlichen Handelns ausgearbeitet“ (a.a.O., 139).

In seinem Aufsatz „Normative Implikationen der Kindheitsforschung“ (1996a) betont Honig, dass die Studien zum Kinderleben „an kindlicher Eigenständigkeit interessiert“ sind (a.a.O., S. 18).

Hans Rudolf Leu vergleicht in seinem Aufsatz „Entwicklung oder Modernisierung?“ die Studienergebnisse von Zeiher und Zeiher (1994) sowie die von du Bois-Reymond u.a. (1994) und kommt zu dem Ergebnis:

„Trotz der Betonung der Eigenaktivität der Kinder erscheint ihr Tun voll integriert in differenziert beschriebene Umstände und Zusammenhänge von Alltagserfahrungen im Elternhaus und in der Gruppe der Gleichaltrigen“ (1997, S. 78).¹

So hat die Studie von du Bois-Reymond u.a. ergeben, dass unterschiedliche „Familienkulturen“ mit bestimmten Mustern von kinderkultureller Praxis und Biografisierung deutlich im Zusammenhang stehen.

Darauf Bezug nehmend, weist Leu auf einen weiteren bemerkenswerten Aspekt hin. Seiner Ansicht nach wird an vielen Beispielen deutlich, dass die von den Kindern praktizierten Tätigkeiten und die intensive Freizeitnutzung genau dem entspricht, was die Eltern von ihren Kindern erwarten, und was ihnen Anerkennung durch die Eltern sichert (a.a.O., S. 84).²

Bei aller Unterschiedlichkeit der Untersuchungselemente, so Leu, gibt es dennoch eine sehr deutliche Parallele bei der kindlichen Typenbildung.

Es werden Modernisierungstypen von traditional bis hochmodern differenziert und charakterisiert.

„Aus der These, daß die ‚anspruchsvolle Aufgabe der Lebensführung‘ bzw. die eigenständige Gestaltung der eigenen Biographie in der modernen Kindheit ein hohes Maß an Planung, Koordination und Reflexion erfordern, scheint klar hervorzugehen, welches der beiden Muster das zukunftsreichere ist und eine selbständige Auseinandersetzung mit den komplexer gewordenen Umweltbedingungen, damit auch eine erfolgreiche Individuation, eher zu sichern vermag. Eine solche normative Komponente wird allerdings in beiden Studien nicht offensiv vorgetragen, sondern relativiert“ (Leu a.a.O., S. 78).

¹ Vgl. dazu den Aufsatz von Irene Herzberg „Kindheit, Kinder und Kinderkultur. Zum Verhältnis „alter“ und „neuer“ Perspektiven“ (2003).

² Vgl. dazu auch Herzberg 2003, S. 68f.

In ihrer „Analyse der sozialwissenschaftlichen Forschungen zur ‚Veränderten Kindheit‘“ von 1997 skizziert Maria Fölling-Albers exemplarisch besonders markante Auswirkungen der Modernisierung. Neben den bereits an anderer Stelle genannten Aspekten, analysiert sie die Differenzen, die durch Modernisierungsprozesse entstehen.

Ihrer Ansicht nach dürften gerade durch die ungleiche Nutzung der außerschulischen Freizeit- und Förderangebote die sozialen Ungleichheiten zwischen den Kindern noch verstärkt werden.

„Verschiedene Untersuchungen lassen den Schluß zu, daß es im Kontext der Modernisierung ‚Gewinner‘ und ‚Verlierer‘ bei diesen Veränderungen gab. Bei den Gewinnern kumulieren die positiven Entwicklungsmöglichkeiten für die Kinder. Die Vorteile der gesellschaftlichen Individualisierungs- und Liberalisierungsprozesse (z.B. Freisetzung von einschränkenden Bindungen, partnerschaftlicher Umgang miteinander) konnten mit den vielfältigen Anregungen zur Entfaltung der Persönlichkeit in optimaler Weise verknüpft werden. In anderen Familienkonstellationen hingegen verdichteten sich solche Bedingungen, die die Entwicklung von Kindern beeinträchtigen: Niedriger sozialer Status der Familie und geringes Einkommen; kaum aktive Freizeitbeschäftigung und hoher Fernsehkonsum etc.“ (a.a.O., S.46).

Während die Studien von du Bois-Reymond u.a., Zeiher/Zeiher und Lange die Auswirkungen der Modernisierungsprozesse auf den kindlichen Alltag untersuchen, konzentrieren sich die Untersuchungen von Krappmann/Oswald und Kelle/Breidenstein nahezu ausschließlich auf die sozialen Prozesse innerhalb der Kinderwelt.

Die Arbeiten von Krappmann/Oswald und Kelle/Breidenstein zeigen die Fülle sozialer Lerngelegenheiten von Kindern innerhalb der Gleichaltrigen-gruppen (peer group) und stellen die sozialen Kompetenzen der Kinder in den Vordergrund.

Gerd E. Schäfer stellt bezugnehmend auf die Arbeit von Krappmann und Oswald eine Veränderung des Kinderbildes fest: „Das Bild des Kindes in der Kinder- und Kindheitsforschung wandelt sich von einem Kind, das sich entlang gegebener Bedingungen entwickelt, zu einem, welches in seinem

Umfeld Problemstellungen vorfindet, die es auf seine Weise lösen lernt“ (1997, S. 382).

Es fällt auf, dass der gesellschaftliche Rahmen in diesen Arbeiten kaum Beachtung findet. Obwohl diese Kinderforschung meist in pädagogischen Institutionen wie Schule und Hort stattfindet, wird der pädagogische Rahmen ausgeklammert und nahezu ausschließlich die Interaktionen unter den Kindern finden Beachtung und Beobachtung (vgl. Herzberg 2003).

Kindliche Mikrowelten werden untersucht. Die Interaktionsprozesse zwischen Kindern und Erwachsenen - so hintergründig und subtil sie auch sein mögen; die aber gerade im Forschungsfeld Schule grundlegend parallel mitlaufen – werden fast völlig außer Acht gelassen (vgl. Zitat Kelle/Breidenstein 1998, S. 17; bzw. Kap. 2.4.4.1).

Untersuchungen dieser Kategorie richten ihren Blick auf das soziale Handeln des Kindes, nicht auf die Vielfalt der Beziehungen zwischen Kind und Lebenswelt. Und sie beschreiben nach Ansicht von Gerd E. Schäfer „den eigenaktiven Anteil des Kindes vornehmlich als kognitive Leistungen“ (1997, S. 382).

Schäfer findet darin eine Bestätigung für „die Vorliebe der Untersuchungen für die rationalen Anteile der kindlichen Aktivität, also für das, was Forschung am besten versteht, und gehen damit anderen Strukturierungen von Wirklichkeitsverhältnissen aus dem Weg, z.B. sinnlich-ästhetischen und emotionalen“ (a.a.O.).

Kelle und Breidenstein, deren Studie zur Geschlechterdifferenz vorgestellt wurde, unterstreichen gerade die Bedeutung des mikrosoziologischen Verständnisses beobachtbarer kultureller Praktiken, die mittels ethnographischer Methoden erfasst werden können.

In ihrem Aufsatz „Kinder als Akteure: Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung“, stellen sie Arbeiten heraus, „die besonders darauf fokussieren, wie Kinder als soziale Akteure in ihren ‚peer groups‘ miteinander kulturelle Bedeutungen erzeugen“ (1996, S. 47).

Ethnographie stehe dafür, „die Würde und Eigenständigkeit von Kinderkulturen und Kindern als sozialen Akteuren überhaupt in den Blick der Sozialwissenschaften zu rücken“ (a.a.O., S. 49).

Soziologisch-ethnographische Ansätze „fragen zunächst weder nach der Persönlichkeitsentwicklung noch nach ‚der‘ sozialen Realität als solcher, sondern danach, wie Kinder im Handeln soziale Realität miteinander *konkret* herstellen“ (a.a.O., S. 51; Hervorh. i. Orig.).

Die Beobachtung „einer in sich kohärenten und auf sich selbst bezogenen Kultur“ veranlasst nach Auffassung von Kelle und Breidenstein die „konstruktivistische“ Frage nach dem „Wie“ (a.a.O., S. 61).

Irene Herzberg gibt zu Bedenken, dass die situative, auf das alltägliche Handeln der Inter-Akteure gerichtete Perspektive eine richtige, „aber nur *eine* Sichtweise“ sei (2003, S. 50; Hervorh. i. Orig.).

„Vorstellungen darüber, wie Jungen und Mädchen sich richtig verhalten, darüber, ob man einen Konflikt durch Konfrontation, Verhandeln oder Rückzug löst oder Überzeugungen, dass man äußere Widrigkeiten durch Eigeninitiative überwinden kann oder sich den Bedingungen fügen muss, werden nicht erst in der Kinderwelt erfunden. Sie sind auch Produkt vorausgegangener und paralleler Interaktionserfahrungen mit Erwachsenen (...)“ (a.a.O.).

Im Ausblick ihres Beitrags sprechen Kelle und Breidenstein davon, dass durchaus auch Ethnographien von gemeinsamen Kulturen von Kindern und Erwachsenen vorstellbar seien, nachdem den Schwerpunkt der bisherigen Untersuchungen die Gleichaltrigenkulturen bildeten.

„Nicht zuletzt sind diese im Sinne einer Überwindung romantischer Vorstellungen von der Autonomie oder Fremdheit der Kinder wünschenswert; die sozialen Welten der Kinder sind gerade nicht nur die Gleichaltrigenkulturen, *und nicht nur in diesen sind Kinder Akteure*“ (a.a.O., S. 65; Hervorh. v. S.K.).

2.4.5 Das Kind als sozialer Akteur

In dem zuvor zitierten Aufsatz von Kelle und Breidenstein wird die Ethnographie als „integraler methodischer Bestandteil“ des gegenwärtigen Paradigmas der Kindheitssoziologie vorgestellt, „die Kinder als soziale Akteure betrachtet“ – „bisher *besonders* in bezug auf Gleichaltrigenkulturen“ (1996, S. 53; Hervorh. v. S.K.).

Mit dem Paradigmenwechsel in der neuen Kindheitsforschung, veränderte sich auch das sozialwissenschaftliche Bild von Kindern und deren Kindheit. Kinder werden nicht mehr im ontologischen Sinn als „Unfertige“, sich in Entwicklung befindende, zu sozialisierende Wesen gesehen, sondern als „soziale Akteure“ begriffen. Dies führte in der Konsequenz ebenso zu einer veränderten Bewertung kindlicher Aktivitäten (vgl. Kränzl-Nagl/Wintersberger 1998).

„Kinder werden heute als Akteure aufgefasst, die eigene Handlungskompetenzen besitzen, die nicht notwendig defizitär zu denen der Erwachsenen sein müssen.

Es sind nicht zuletzt diese Einsichten, die uns auch sensibilisiert haben gegenüber dem traditionellen Konzept von ‚Erziehung‘“ (Baacke 2001, S. 7f.). Eine Position des Kindes hat damit an Gewicht gewonnen, die von der Subjektstellung des Kindes geprägt ist.

„Eine Sichtweise, die davon bestimmt ist, dass das Kind kein Forschungs- oder Erziehungs**objekt** ist, sondern als Mensch geheimnisvoll, unplanbar, unkalkulierbar ist, ständigen Entwicklungen und Veränderungen unterliegt, und selbst als **Akteur** nicht nur seine Lebensbedingungen, sondern auch die Art der Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen entscheidend mit beeinflusst“ (Tschöpe-Scheffler 2002, S. 2; Hervorh. i. Orig.).

Nachfolgend sollen die Argumentationsfiguren zweier Autoren vorgestellt werden, die wesentlich dazu beigetragen haben, den Begriff des sozialen Akteurs in der gegenwärtigen Kindheitsforschung zu etablieren. Zum einen handelt es sich um die finnische Wissenschaftlerin Leena **Alanen**, „eine der

wichtigsten Stimmen der internationalen Kindheitssoziologie“ (Honig 2002b, S. 14).

Zum anderen handelt es sich um den Trierer Pädagogen Michael-Sebastian **Honig**, der „das neue Bild des Kindes in dessen Rolle als aktiver Mitgestalter in Erziehungsprozessen und politischen Organisationen beschrieben“ hat (Kluge 2003, S. 246).

Alanen zufolge haben Historiker, Demographen und Kulturforscher „durch einen neuen Blick auf die Kindheit den Weg frei gemacht für eine historische und kulturalistische Sichtweise und haben gezeigt, daß Kinder als soziale Akteure in ihrem jeweiligen Umfeld handeln“ (1994, S. 95).¹

Diese Entwicklung zeige allmählich Wirkung im Bereich der Soziologie. Die ersten Soziologen, die Kinder als „eigenständige Personen“ ernst genommen hätten, seien zumeist ethnographisch, phänomenologisch oder interaktionistisch orientiert gewesen.

„Der Beitrag der Akteure an der Konstruktion ihrer eigenen Welt ist für diese Ansätze konstitutiv. (...) Derartige Untersuchungen über Kindheit liefern nicht nur einen Beitrag zum Verständnis der historischen, kulturellen und sozialen Variationsbreite von Kindheit, sie zeigen auch, dass es sich hier um eine komplexe soziale (materielle und diskursive) Konstruktion handelt, an deren Entstehung die Kinder als Akteure beteiligt sind“ (a.a.O., S. 95).

Diese Ausführungen lassen sich in Alanens Aufsatz „Zur Theorie der Kindheit“ von 1994 finden.

Drei Jahre später wird von ihr ein Beitrag mit dem Titel: „Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung“ veröffentlicht.

Diesen beginnt sie: „Das Projekt, Kindheit soziologisch zu begreifen, verlangt jetzt – nach einer ersten Phase der Kritik am Bisherigen – Methodologien (sic!) zu entwickeln, in denen zugleich Kinder als Akteure und Kindheit als Bestandteil der Gesellschaft konzeptualisiert werden“ (1997, S. 162).

¹ Alanen bezieht sich hierbei auf folgende Publikationen: Crubellier 1979; Aronsson u.a. 1984; Lenzen 1985; Richter 1987; Hendrick 1990; Cooter 1992 (vgl. Alanen a.a.O.).

Alanen versteht die neue Soziologie der Kindheit als ein laufendes **Projekt**.
Und erklärt:

„Sie erhielt die Form eines Projekts, das sich seine Grundlagen zu schaffen sucht, indem es für sich und für die übrige Soziologie sein Programm entwickelt und expliziert, ausdrücklich etwa in der Suche nach neuen Paradigmen“ (a.a.O., S. 165). In diesem Sinne sei die Soziologie der Kindheit „immer noch ein sehr unfertiges Projekt“ (a.a.O.).

Die Grundgedanken dieses Projekts – „*Einbeziehung von Kindern als soziale Akteure* ins soziologische Wissen und einstweiliger Nichtgebrauch des Begriffs ‚Sozialisation‘ *mit dem Ziel, zu anderen Formen der Konzeptualisierung von Kindheit zu gelangen*“ – sind nach Ansicht von Alanen „noch nicht radikal genug“ formuliert (a.a.O., Hervorh. v. S.K.).

Das **Programm** für die weitere Entwicklung einer Soziologie der Kindheit ergebe sich erstens durch die Parallelsetzung der ‚Kinderfrage‘ in der Soziologie mit der ‚Frauenfrage‘ und zweitens aus „Lektionen“, die aus den Wegen und Entwicklungen zu konstruieren seien, über die der akademische Feminismus zu Antworten auf seine eigenen Fragen gelangt sei.

„Dieser Konstruktion liegt folgende Logik zugrunde: Um Kindheit neu zu denken, verwende ich begriffliche Werkzeuge, die ich aus der Analyse der ‚Stadien‘ der feministischen Neukonstruktion der wissenschaftlichen Erkenntnisse gewinne“ (a.a.O.).

Die Kritik an der Erwachsenenzentriertheit des Wissens über Kinder setzt Alanen parallel zum ersten Stadium des akademischen Feminismus, in dem Kritik an der männerzentrierten Wissenschaft geübt wurde.

Diese Kritik führt ihrer Ansicht nach zu „Korrekturen“ im Denken ebenso wie in der Forschung: „Kindzentrierte, vom Umdenken und der neuen Haltung bestimmte Forschungsarbeiten müssen mit der kritischen Aktivität einhergehen“ (a.a.O.).

Durch diese kind- und akteurszentrierte Forschung werde immer wieder eine zentrale Erkenntnis gewonnen und erhärtet, die auch nützlich sei, um Methodologien für eine Soziologie der Kindheit zu entwickeln: „Viele *Unter-*

schiede, die zwischen Kindern und Erwachsenen vorausgesetzt werden, verlieren tendenziell an Bedeutung“ (a.a.O., S. 166; Hervorh. i. Orig.).

Kinder würden vielmehr als „normale soziale Wesen“ erscheinen (a.a.O.).

Von daher gebe es auch keinen Grund, den „normalen“ Begriffsapparat der Soziologie bei Kindern für ungeeignet oder unanwendbar zu halten.

Alanen plädiert vielmehr für eine Strategie der „Ausweitung“ von Begriffen (von der bereits im Kapitel „das Kind als Außenseiter“ [Kap. 2.4.3.4.1] die Rede war, und die dort auf den Begriff der „Arbeit“ angewendet wird).

Der Ausgangspunkt einer solchen Strategie sei ganz klar die Annahme, dass es, wie immer sich Kinder ‚ontologisch‘ von Erwachsenen unterscheiden mögen, soziologisch nicht notwendig sei, irgendeinen Unterschied zu akzeptieren.

Alanen zufolge sind solche Ausweitungen „natürlich in jedem Feld möglich, in dem Soziologen arbeiten und Kinder einbeziehen möchten“ (a.a.O., S. 167).

„Auch alle jeweils vorhandenen theoretischen Bezugsrahmen können benutzt werden, allerdings unter der *entscheidenden Voraussetzung*, daß sie **Kinder als Akteure auftreten lassen**“ (a.a.O.; Hervorh. von S.K.).

Bezugnehmend auf Alanen greift Michael-Sebastian **Honig** in seinem „Entwurf einer Theorie der Kindheit“ das „**Konzept des Kindes als sozialer Akteur**“ auf und sieht darin die Konsequenz der Kindheitsforschung aus der Kritik an der Entwicklungs- und Sozialisationsforschung (1999, S. 69; Hervorh. v. S.K.).

In einem 2002 erschienenen Beitrag heißt es: „Die internationale Kindheitssoziologie hat so etwas wie ein Erkennungszeichen – es ist das *Kind als kompetenter sozialer Akteur*. Diese Figur soll die Kindheits- von der Sozialisationsforschung abgrenzen. Es ist allerdings eher eine programmatische als eine systematische Abgrenzung: Kinder sollen nicht mehr nur unter dem Gesichtspunkt des Erwachsenwerdens betrachtet, sondern als Personen aus eigenem Recht anerkannt werden, die ihre vielfältigen, sich verändernden

den Lebenskontexte nutzen, um ein Selbst zu entwerfen (2002, S. 13; Hervorh. i. Orig.).¹

Honig spricht so auch von einer „**Leitvorstellung des Kindes als Akteur**“ (1996a, S. 10; Hervorh. v. S.K.).

Unter dieser „Leitvorstellung“ habe die Kindheitsforschung der (19)80er Jahre die Eigenwelt des Kindes und den Eigenwert des Kindseins neu entdeckt.

„Angesichts gesellschaftlicher Veränderungen, in denen die Kindheit als kulturelles Muster, als Lebensphase und gesellschaftliche Lebensform problematisch wird, entdeckt die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung den Eigenwert und die Eigenwelt der Kinder neu. Ihr Interesse an Kindern und Kindheit gilt der Kindheit als Lebenswelt, und der Fähigkeit von Kindern, sie als Kultur zu gestalten“ (a.a.O., S. 15).

Die Entdeckung folgt, so Honig, zwei unterschiedlichen Motiven. Das eine Motiv ist die „Historisierung von Sozialisationsprozessen“ – beeinflusst durch die Konzepte und Befunde der historischen Kindheitsforschung; das andere Motiv ist die *Entdeckung von Kindern als Akteuren* (a.a.O., S. 15f.; Hervorh. v. S.K.).

Empirisch habe sich die Kindheitsforschung zunächst in erster Linie kleinteiligen Analysen der Sozialwelt und der Lebensweisen von Kindern zugewandt, „theoretisch arbeitete sie daran, *die Idee der Eigenaktivität und Selbständigkeit von Kindern als sozialen Akteuren zu entfalten*“ (a.a.O., S. 16; Hervorh. v. S.K.).

¹ Honig weist im Anschluss darauf hin, dass die deutschsprachige Kindheitsforschung „diese pathetische Tonart“ nur selten angeschlagen habe, denn sie kenne die reformpädagogische Tradition und wisse, dass die Kritik an der funktionalistischen Sozialisations-
theorie und Entwicklungspsychologie schon lange die Diskurse um Kindheit bestimme (a.a.O.). Vgl. dazu auch Hurrelmann 2003, S. 42f..

Honig zieht Studien heran, in denen die Freizeitaktivitäten und Handlungskontexte von zumeist 8-13jährigen Kindern untersucht wurden.¹

Diese hätten die Vorstellung von Kindern als passive Rezipienten oder gar Opfern gesellschaftlicher Veränderungen erschüttert. Die Studien hätten gezeigt, wie Interdependenzen zwischen modernen Kindheitsbedingungen und Mustern kindlicher Lebensführung von Kindern aktiv hergestellt und gestaltet würden (Honig 1996b, S. 332).

Bei den Untersuchungen handelt es sich zumeist um Schulkinder. „Sie *erscheinen als* Akteure, die nicht nur ihre alltägliche Lebensführung, sondern in der Gruppe der Gleichaltrigen auch ihre Sozialisations- und Entwicklungsprozesse zu einem wesentlichen Teil selbst organisieren“ (a.a.O., S. 336, Hervorh. v. S.K.).

In seinem „Entwurf einer Theorie der Kindheit“ schreibt Honig: „Kinder werden **als** kompetente soziale Akteure *portraitiert*, die ihre Lebensführung selbständig *disponieren*, ihre sozialen Beziehungen als eigenständigen Lebenszusammenhang organisieren und aktiv an ihrer sozialen und persönlichen Entwicklung mitwirken“ (1999, S.157, Hervorh. v. S.K.).

Dabei seien die Kinder auf eine soziale Infrastruktur, die ihnen Eltern und Sozialstaat in gleichem Maße zu Verfügung stellen müssten, angewiesen (a.a.O.).

In einem anderen Aufsatz formuliert Honig in Abgrenzung zur reformpädagogischen Idee vom Kind: „daß die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung in den zurückliegenden Jahren mit einigem Erfolg *versucht hat, über Kinder in einer anderen Sprache zu sprechen*. Kinder *erscheinen* nicht mehr nur als ‚Menschen in Erziehung‘, aber sie werden auch nicht in anti-pädagogischer Manier glorifiziert“ (1996a, S. 19 f.; Hervorh. v. S.K.).

Wie diese „andere Sprache“ aussieht und wie das Kind in ihr „erscheint“, führt Honig einige Sätze weiter aus:

¹ Honig bezieht sich dabei auf folgende Publikationen: Büchner u.a. 1994; Deutsches Jugendinstitut 1992; Elskemper-Mader/Ledig/De Rijke 1991; Fuhs/Büchner 1993; Herzberg/Hössl 1996; Schlömerkemper 1992.

„Das Handeln des individuellen kindlichen Akteurs ist *ebenso* sehr ein konstitutives Element von ‚Kindheit‘ wie die institutionellen Strukturen und kulturellen Muster, in denen es handelt und die *doch nur durch sein* individuelles Handeln erhalten und verändert werden“ (a.a.O., S. 20; Hervorh. v. S.K.).

Entgegen des zuvor referierten Hinweises Honigs auf die Angewiesenheit der Kinder auf eine „soziale Infrastruktur“, geht er an dieser Stelle in seiner Vorstellung von der Wirkmacht kindlichen Handelns wiederum sehr weit.

Kindheit, so Honig, werde auch als Altersphase neu geschnitten: „Während sich etwa die Familialisierung in der frühen Kindheit eher noch verschärft, reichen die jugendkulturellen Einflüsse bereits in die frühere Schulkindheit hinein. Kinder *müssen* eine aktive Rolle übernehmen, um ‚Kind‘ zu sein: *Kindheit wird zur Aufgabe, zur Leistung*. In diesem Sinne kann von einer Biografisierung nicht nur der Jugend, sondern auch der Kindheit gesprochen werden“ (a.a.O., S. 21; Hervorh. v. S.K.).

Dem Individuum komme als „Konstrukteur“ seiner Biografie eine zentrale Stellung zu. Als „Subjekt/Objekt seines Sozialisationsprozesses“, gewinne es seinen inneren Zusammenhang in situativen Entscheidungen: „gewissermaßen als **Manager** seiner Lebensführung“ (1999, S. 73; Hervorh. v. S.K.).

Honig bezieht sich hierbei auf Geulens „Modell der Weichenstellungen“ (rationale Entscheidungen zwischen Handlungsoptionen [1987]) und argumentiert dahingehend, dass „sich die Individuen heute in aktiver Selektivität und Konstruktivität ihre soziale Wirklichkeit konstruieren“ müssen. Somit seien sie über die herkömmliche Vorstellung von Sozialisation als reinem Einfügungsprozess hinaus gefordert, ihr Leben aktiv zu gestalten.

„Dies wäre ein Ansatzpunkt für die Explikation jener anderen Konzeption der Konstituierung von Sozialität, die mit dem **Konzept von Kindern als Akteuren** implizit verbunden ist“ (a.a.O., S. 83; Hervorh. v. S.K.).

Im Anschluss daran zitiert er Charlotte Wehrspau, die von einer Ablösung des „Rollen-Codes“ durch einen „Interaktions-Code“, verstanden als „Kompetenz zur Selbst-Stilisierung“ spricht.

Und die Frage nach dem Verhältnis von individueller Autonomie unter den Bedingungen der Systemintegration stelle sich „nicht mehr als Problem der Chancen, sondern der *Notwendigkeit, Autonomie zu praktizieren*“ (a.a.O.; Hervorh. v. S.K.).

„Das Individuum erhält als Akteur, *als ‚Konstrukteur‘ seiner Entwicklung* entscheidendes Gewicht“ (a.a.O.; Hervorh. v. S.K.).

In einem Artikel zur „Auseinandersetzung mit pädagogischen Kritikern der neueren Kindheitsforschung“ proklamiert Honig, bezugnehmend auf die kindheitssoziologische Debatte, die Kindheit „konzeptuell und empirisch neu zu beschreiben verspricht“:

„*Post-moderne Kindheit lässt sich nicht mehr hinreichend als Lebensphase der Vorbereitung verstehen, Kinder sind vielmehr begrifflich als kompetente soziale Akteure zu fassen – so die programmatische Pointe*“ (2001, S. 35, Hervorh. i. Orig.).

Nach „einer gewissen Schrecksekunde“, so Honig weiter, sei dieser Ansatz von Teilen der deutschsprachigen Pädagogik heftig kritisiert worden. Die Kritik werde am Leitbegriff des Kindes als sozialem Akteur geübt (a.a.O.).

2.4.5.1 Anmerkungen zum Begriff „Akteur“

Die Kritik am Akteursbegriff deckt, nach Auffassung von Honig, den „Empirismus einer advokatorischen Kindheitsforschung“ auf.

„Wenn nämlich der Akteursbegriff lediglich als Beobachtungskategorie konzipiert wird, verwandelt sich seine zeitdiagnostische – also theoretische – Dimension in eine unbedacht-normative Komponente egalitär-individualistischer Wirklichkeitsbeschreibungen, in denen Kinder als Bürger fungieren“ (2001, S. 39).

Analysen der Kindheitsforschung würden sich denn zuweilen auch wie politische Argumentationen lesen, so Honig (a.a.O.).

Das Problem besteht seiner Ansicht nach unter anderem darin, dass eine Vorstellung vom Kind und vom Erwachsenen, die „eine binäre Schematisie-

„Kindheit“ beider Begriffe voraussetzt, die gesellschaftlichen Formen „Kindheit“ beziehungsweise „Erwachsenheit“ nicht mehr beschreiben kann.

„Daher hat die Kindheitsforschung Schwierigkeiten, wenn sie positiv ausdrücken will, was damit gemeint ist, wenn Kinder als Akteure bezeichnet werden. Eine ‚konzeptuelle Emanzipation‘ der Kinder von Familie und Schule wird durch Medialisierung und Marktvergesellschaftung längst besorgt“ (a.a.O., S. 39f.).

Der Argumentationslogik kann man an dieser Stelle nur mit großer Mühe folgen.

Dem Eingeständnis von der Schwierigkeit der Kindheitsforschung, positiv auszudrücken, was mit Kindern als Akteuren gemeint ist, folgt unmittelbar das Argument, dass der Markt die Kinder längst konzeptuell emanzipiert habe. Soll das so verstanden werden, dass es dem Markt zu verdanken ist, dass er konzeptuelle Veränderungen herbeiführt, denen die Wissenschaft - warum auch immer - konzeptuell und begrifflich - hinterherhinkt?

Zum anderen sei die Frage erlaubt, was an einer „konzeptuellen Emanzipation“ emanzipatorisch ist, die Kinder in ein neues Abhängigkeitsverhältnis lockt/nötigt/zwingt. Denn nichts anderes beabsichtigt und „besorgt“ (Honig) der Markt. Davon abgesehen wird auch der Markt (wie Familie und Schule) von Erwachsenen bestimmt. Wobei es sich hier – anders als in Familie und Schule – sogar um ‚abstrakte‘, nicht greifbare Erwachsene handelt, an denen man sich weder reiben noch messen, und von denen man sich schon gar nicht abgrenzen kann. Und gerade als Konsumenten sind Kinder von ihrer Familie – die die finanziellen Ressourcen (nach ‚Mögen‘ oder/und ‚Vermögen‘) zuteilt – abhängig.¹

¹ Den Markt beschreiben Neumann-Braun u.a. in pointierter Weise: „Letzterer und das macht seine Besonderheit aus hat im Medienzeitalter keinen physischen Ort, keine eigene Bühne (...). Er ist gleichermaßen ortlos und allgegenwärtig und verfügt auch nicht über ein eigenes Kindheitsprojekt. Er agiert gleichsam als ‚lachender Dritter‘: Er beobachtet das Machtgefälle zwischen beiden Kindheitskonzepten resp. den beiden Akteuren Kinder und Eltern und macht profitorientiert aus ihnen unterschiedliche, konkurrierende oder kooperierende Märkte. (2004, 12f.)

Der Begriff des sozialen Akteurs findet deutliche Akzeptanz bei den Kindheitsforschern und ist in den gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Publikationen zu einer etablierten Metapher für „das Kind“ geworden.

In der Art und Weise, *wie* und in welchem Kontext der Akteursbegriff verwendet wird, gibt es einige Auffälligkeiten, auf die nachfolgend näher eingegangen wird.

So taucht der Begriff meist in der Verbindung „Kinder **als** Akteure“ auf (vgl. u.a. Alanen 1997; Honig 1996b, 1999, 2001; Zeiher 1996b; Kelle/Breidenstein 1996).

An dieser Stelle einige markante Beispiele der genannten Autoren:

Alanen:

- „(...) Kinder **als** Akteure (...) **konzeptualisiert** werden“ (1997, S. 162).
- „(...) von allgemeinen Konzepten der Soziologie ausgeht und diese auf Kinder **als** Akteure **ausweitet** (...)“ (a.a.O.).
- „(...) auch Kinder **sollten als** Akteure **gesehen werden** (...)“ (a.a.O., S. 164).
- „Die **Anerkennung** von Kindern **als** Akteuren (...)“ (a.a.O.).
- „(...) unter der entscheidenden Voraussetzung, daß sie Kinder **als** Akteure **auftreten lassen**“ (a.a.O., S. 167).
- „(...) Verfahren der ‚Ausweitung‘ von systemischen Begriffen der Soziologie, um auch Kinder **als** systemimmanente Akteure **einzubeziehen**“ (a.a.O., S. 174).

Honig:

- Kinder „**erscheinen als** Akteure (...)“ (1996b, S. 336).
- „(...) Kinder **als** Akteure **beschreibt** (...)“ (a.a.O., S. 338).
- „(...) mit dem **Konzept** von Kindern **als** Akteuren (...)“ (1999, S. 83).
- „(...) Kinder **als** Akteure im Prozeß der Modernisierung **auftreten**“ (a.a.O., S.138).
- „(...) Kinder **als** Akteure der **Modernisierung** (...)“ (a.a.O., S. 139).
- „Kinder werden **als** kompetente soziale Akteure **portraitiert** (...)“ (a.a.O., S. 157).

- „**Als** Akteure **nehmen** Kinder ihre Lebensführung **selbst in die Hand**“ (a.a.O., S.159).
- „(...) in empirischen Studien werden Kinder **als** Akteure ihres Alltagslebens **greifbar** und **anschaulich**“ (2001, S. 37).
- „(...) wenn Kinder **als** Akteure **bezeichnet** werden“ (a.a.O., S. 40).

Zeiber:

- Kinder werden **als** Akteure **untersucht** (...)“ (1996b, S. 37).

Kelle/Breidenstein:

- „(...) die Kinder **als** soziale Akteure **betrachtet** (...)“ (1996, S. 53).
- „(...) **rückt** die Ethnographie besonders Kinder **als** Akteure (...) **in den Mittelpunkt**“ (a.a.O., S. 65).

Den Gedanken, „Kinder als Akteure der Modernisierung – also nicht lediglich als Subjekte ihrer persönlichen, sondern auch der gesellschaftlichen Entwicklung“ - zu sehen, haben - Honig zufolge - Hartmut und Helga Zeiber in „einer Konzeption kindlichen Handelns“ ausgearbeitet (Honig 1999, S. 139).

Honig verweist an gleicher Stelle zum Begriff des sozialen Akteurs auf die Arbeit von Zeiber und Zeiber von 1994: „(...) zum Begriff des sozialen Akteurs vgl. a.a.O., S. 45“ (a.a.O.).

Auf der von Honig angegebenen Seite, wie auch den folgenden, lässt sich der Begriff „sozialer Akteur“ jedoch nicht finden. Vielmehr stellen Zeiber und Zeiber in diesem Kapitel „Ein Konzept von Welt“ vor, indem sie einen „Begriff von Welt“ entwickeln und das Verhältnis des handelnden Menschen zu dieser Welt klären.

„Dabei gehen wir immer vom Menschen als einem Handelnden, einem Akteur, aus und lassen andere Mensch-Welt-Verhältnisse außer acht, da sie jenseits unserer Forschungsabsicht liegen“ (a.a.O., S. 45).

Dies ist der einzige Satz, in dem der Begriff Akteur überhaupt vorkommt. Auch bezieht er sich in diesem Fall ganz allgemein auf den Menschen und

nicht vordergründig auf Kinder. Und er legt offen, dass mit diesem Menschenbild eine Forschungsabsicht verbunden ist.

Bei Zeiher und Zeiher ist also die Rede „vom Menschen als einem Handelnden, einem Akteur“.

Der Begriff Akteur wird eher im Sinne eines Synonyms und weniger als eigenständiger Begriff verwendet.

Denn auch im weiteren Verlauf der Arbeit steht der Begriff „Handeln“ (Handelnder, Handlung, Handlungsziel, Handlungsschritt, Handlungszusammenhang) im Zentrum der theoretischen Reflexion und nicht der Begriff des Akteurs – der nur vereinzelt auftaucht (vgl. dazu a.a.O. S. 56ff.; besonders S. 62).

Im Mittelpunkt steht der handelnde Mensch, der sich in aktiver, tätiger Weise mit der Welt auseinandersetzt – und nicht einer, der **als Akteur *auftritt, erscheint*** oder/und als solcher ***konzeptualisiert, portraitiert, bezeichnet, untersucht*** und ***in den Mittelpunkt gerückt*** wird.

Obgleich der Begriff „Akteur“ dem soziologischen Begriffsrepertoire entstammt und auf Kinder im Sinne Alanens „ausgeweitet“ wurde, sei es erlaubt, auf einige Besonderheiten, die den Begriff über das rein soziologische Verständnis hinaus charakterisieren, aufmerksam zu machen.

Im „Lexikon zur Soziologie“ ist der Begriff „Akteur“ wie folgt definiert:

„Akteur, Akteur, actor bezeichnet die handelnde Einheit, gleichgültig ob als Individuum oder als Kollektiv. Der Begriff impliziert die an einer gegebenen Situation beteiligten Orientierungen des Individuums bzw. Kollektivs: seine Motive, Erwartungen, Ziele, Einstellungen etc. (...)“ (Fuchs-Heinritz u.a. 1994, S. 28).

Bei näherer Betrachtung der Begriffe „Handelnder“ und „Akteur“ fällt eine semantische Differenz auf.

Zum Begriff „Handeln“ gibt es eine Reihe von Substantivierungen. Der Begriff kann aber auch zum Verb und Adjektiv umgewandelt werden.

Zum Nomen „Akteur“ lässt sich dagegen weder ein Verb noch ein Adjektiv bilden.

Der Akteur bleibt also Akteur – im Sinne einer Bezeichnung. Als solche fungiert er in zweifacher Bedeutung, als:

2) handelnde Person;

3) Schauspieler (Duden - Das Fremdwörterbuch 1990, S. 41).

Im Herkunftswörterbuch ist unter **Akteur** folgende Erklärung zu finden:

„handelnde Person; Schauspieler‘: Das Wort wurde im 18. Jh. aus gleichbed. *frz.* *acteur* als Ersatzwort für das ältere, aber in der Bedeutung abgewertete ‚Komödiant‘ übernommen. Das *frz.* Wort beruht seinerseits auf *lat.* *actor*, Genitiv *actoris* ‚handelnde Person [auf der Bühne]‘, das zu *lat.* *agere* (*actum*) ‚treiben; handeln; tätig sein; eine Rolle spielen‘ (vgl. *agieren*) gehört“ (Duden 1989, S. 26; Hervorh. im Orig.).

Schlägt man zusätzlich im Lexikon für Synonyme nach, so ist unter dem Begriff „Akteur“, allein der Begriff „Schauspieler“ angegeben (Duden 1986, S. 31).

Dass Kinder **als** Akteure **aufreten** und **erscheinen**, ist demzufolge der doppelten Bedeutung des Begriffs naheliegend – was an dieser Stelle als provokante Pointe gemeint ist.

Durch die Art und Weise, *wie* die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung den Begriff einsetzt, geht vom Nomen „Akteur“ eine eher normative Wirkung aus.

Der Begriff „(sozialer) Akteur“ impliziert ein bestimmtes, populäres Bild vom Kind: die Vorstellung eines „modernen“ - aktiven, flexiblen, selbstständigen - Kindes.

Ein vielleicht kleiner, aber qualitativ doch entscheidender Unterschied ist, ob man ein Kind als „sozial aktiv“, „handelnd“ (im Sinne einer Fähigkeit, Tätigkeit oder Eigenschaft) beschreibt, oder als „sozialer Akteur“ (im Sinne einer Betitelung) bezeichnet.

Denn einem „sozial aktiven“ Kind gesteht man durchaus auch Inaktivität zu. Vom „Kind **als** sozialem Akteur“ zu sprechen, hinterlässt den Eindruck einer rhetorischen Strategie, um das Konzept des neuen Paradigmas in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung mit Nachdruck durchzusetzen (vgl.

dazu Alanens proklamierte Strategien der „Parallelisierung“ und der „Ausweitung“ [1997]; sowie Kap. 2.4.5).

Wenn es ‚wirk-lich‘ um die Anerkennung des Kindes als Person („aus eigenem Recht“) geht, ist es durchaus fraglich, ob damit dem Kind, den Kindern, der Kindheit, der Kindheitsforschung oder der Gesellschaft gedient wird, wenn man Kinder **als** Akteure „auftreten/erscheinen/portraitieren/konzeptualisieren ...“ lässt.

Diese Redeweisen vom Kind sind vordergründig und hintergründig programmatischer Art.

4.4.1.1 „Der soziale Akteur“ – eine besondere Form der Kindheitsrhetorik?

Andreas Lange stellt in seinem Aufsatz „Formen der Kindheitsrhetorik“ in Bezug auf die sich seit einigen Jahren etablierende und konstituierende Kindheitsforschung fest, dass sich dort „rhetorische Manöver“ beobachten lassen: „Einige ‚claims-makers‘ versuchen, in Abgrenzung zur Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie, aber auch der Familienforschung ein neues Feld wissenschaftlicher Arbeit abzustecken und die Fachkollegen sowie die Öffentlichkeit zu überzeugen, warum und wozu dies gut sein soll. Man kann dies als ‚wissenschaftliche Konstitutionsrhetorik‘ bezeichnen“ (1996, S. 90).

Lange macht drei unterschiedliche wissenschaftstheoretische Argumentationsfiguren aus, die diesem Zweck dienen. Davon kommt die erstgenannte dem Bild des „sozialen Akteurs“ am nächsten:

„Die Figur des eigenaktiven, kompetenten Kindes, das in seiner subjektiven Perspektive ernst genommen werden soll, ist eine Abgrenzungsmarkierung gegenüber Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie, denen z.T. unterstellt wird, forschungsstrategisch und epistemologisch Kindern diese Position nicht eingeräumt zu haben“ (a.a.O.).

Die zweite Figur entspricht dem Kind als ‚Familieneinheit‘, das so als Person weder statistisch noch mit anderen Erhebungsmethoden erreicht wird. Diese Figur tritt meist in Analogiesetzung zur feministischen Forschung auf (> Familienabhängigkeit der Frauen) und wird besonders durch Autoren wie Qvortrup und Alanen vertreten.

Die dritte Argumentationsfigur kritisiert die empirische Kindheitsforschung als funktionalistisch und leistungsbezogen und plädiert dafür, das Kinderleben ganzheitlich phänomenologisch zu untersuchen (a.a.O.).

Lange betont, dass er damit nicht behaupten will, dass die von ihm dargestellten Argumentationsfiguren falsch oder verzerrt seien. Er versteht eine solche Analyse auch nicht als „Entlarvungsarbeit“, sondern als einen Beitrag zur notwendigen Selbstvergewisserung wissenschaftlichen Handelns (a.a.O.).

Er macht darauf aufmerksam, dass in der Wissenschaft – die für eine professionalisierte Deutungs-, Interpretations- sowie Argumentationspraxis steht - immer auch um Geltung und Reputation im wissenschaftlichen Feld konkurriert wird (a.a.O., S. 88).

„Rhetorische Analysen können dazu beitragen, sich der Konsequenzen eingeschlagener Erkenntnispfade bewußter zu werden, und die Ein- und Ausblendungen jeweils ausgewählter Methoden und Themen stets mitzubedenken“ (a.a.O., S. 90).

2.4.5.3 Kritik an der Konstruktion „Kind“

In seinem Artikel „‚Kindheit‘ als gesellschaftliches Konstrukt“ macht Heinrich Kupffer einige „pädagogische Anmerkungen zum Entwurf einer Theorie der Kindheit von Michael-Sebastian Honig“.

Vorrangig beleuchtet Kupffer darin das Motiv des Kindes als Konstrukt, wie es von Honig in seiner Arbeit diskutiert wird.

Einleitend konstatiert Kupffer bezüglich des Forschungsgegenstandes „Kind“, dass dieses in der neuen Kindheitsforschung kein festes Objekt

mehr sei, „das bei genauerem Hinsehen immer klarer begriffen werden kann, sondern ein Prozess von wandelbaren Handlungsmustern, Ideologien, Motiven und Beziehungsformen“ (2000, S. 415).

Unter der Kapitelüberschrift: „Das Kind als ‚sozialer Akteur‘ – Honigs Entwurf“ sind deutlich kritische Einwände zum konstruktivistischen Ansatz Honigs zu finden.

Kupffer über Honig: „Gleichwohl entgeht er nicht völlig der Gefahr, sich durch seine eigene griffige Formel von der ‚Kindheit als Konstrukt‘ blenden zu lassen. Er will ja darauf hinaus, dass Kinder sich anders verhalten, als Erwachsene es sich vorzustellen pflegen; und damit hat er zweifellos recht. Aber woher weiß er, dass sein Kind als ‚Konstrukteur‘ der eigenen Welt nicht auch wieder ein Konstrukt der Erwachsenen ist? Was berechtigt ihn zu der Annahme, die erkannte aktive Grunddisposition des Kindes sei eine Realität, auf die man sich verlassen kann? Inwieweit wird in der scharfsichtigen Analyse die überlegene Rolle des Erwachsenen tatsächlich überwunden (...)?“ (a.a.O., S. 419).

Denn ein Pädagoge, der sich seiner konstruierenden Aktivitäten bewusst ist, nimmt sich nach Ansicht von Kupffer deshalb als Konstrukteur nicht zurück und kommt nicht unbedingt näher an das Kind heran oder erkennt es deshalb stärker als eigenes Wesen an (a.a.O., S. 423).

Kupffer kritisiert Honigs Ansatz dahingehend, dass dieser den Begriff des Konstrukts mit unterschiedlichen Konnotationen versee.

Die klassische Unterwerfung des Kindes unter das Weltbild der Erwachsenen mit Hilfe des Begriffs der Kindheit habe für Honig eine eher „negative“ Bedeutung, während der neue Typus des selbstständig handelnden und sich seinen Lebensraum erschließenden Kindes eher „positiv“ dargeboten werde: „Dementsprechend wendet er den Begriff ‚Konstrukt‘ unterschiedlich an“ (a.a.O., S. 419).

In Bezug auf die Leistung Erwachsener, so Kupffer, behaupte Honig, dass das für Wirklichkeit Gehaltene „nur“ ein Konstrukt im Sinne einer Fiktion sei. Kindliche Konstruktionen dagegen, stelle er als eine authentische, kreative Leistung im Sinne einer Konstruktionsfähigkeit dar, die dem Aufbau der

eigenen Welt diene. An diesem Punkt habe Honig möglicherweise die von ihm selbst analysierte konstruierende Grundhaltung der Erwachsenen nicht nachhaltig abgestreift (a.a.O.).

Honigs Ansatz, Kindheit als Konstrukt zu sehen, könnte nach Auffassung Kupffers weitreichende Folgen haben.

Er sieht eine Gefahr darin, dass sich das Konstruieren verselbstständigt und in Form von „Sprachspielen“ auf die gesellschaftliche Praxis zurückwirkt: „Alles was in der Öffentlichkeit über Kinder verhandelt wird, nimmt die Gestalt von Sprachspielen an, die selbstgenügsam funktionieren und jede noch vorhandene pädagogische Absicht überholen. Dies befördert einen Diskurs, der nicht mehr ‚Kindheit‘ entwirft, um Kinder so oder anders zu beschlagnahmen, sondern eine eigene Welt der Kommunikation herstellt, in der zwar von Kindern gelegentlich noch die Rede ist, aber nur noch im Sinne von Reizworten und Signalen, die mit dem Leben der Kinder selbst – wie es auch immer interpretiert werden mag - kaum noch etwas zu tun haben“ (a.a.O., S. 423).

Man bewege sich auf einer Ebene, so Kupffer, wo alle Beteiligten sich „verstehen“, weil man sich „mit den einschlägigen Formeln“ begnüge. Und es genüge, mit einer Forderung seine Gesinnung gezeigt und die jeweils gültige Formel gebraucht zu haben (a.a.O.).

Kupffer beschreibt einen Vorgang, der sich mittels sprachlicher Konstruktionen von den realen Subjekten und Phänomenen zunehmend entfernt und verselbstständigt: „Nicht nur ‚Kindheit‘ und ‚Erziehung‘ werden konstruiert, um damit einen gesellschaftlichen Zugriff der zuständigen Erwachsenen zu legitimieren, sondern die öffentliche Verantwortung für Erziehung wird selbst zum nebelhaften Gebilde, das sich von der eigentlichen Praxis entfernt und eine eigene, nur noch sprachlich in Gang gehaltene Wirklichkeit konstruiert. Dadurch, dass das Sprachspiel in seiner Signalwirkung aufgeht und sich von den bezeichneten Vorgängen löst, wird Erziehung zum ‚Element‘ einer virtuellen Welt“ (a.a.O., S. 421).

In allen gesellschaftlichen Konstruktionsprozessen werde der den Kindern und Erwachsenen gemeinsame Lebensbereich in „ein neues logisches System transferiert“. Und die gesamte pädagogische und soziale Szene

werde zur Teilnehmerin an komplexen Spielvorgängen, wo mit den schon eingeführten Konstrukten hantiert wird (a.a.O., S. 423).

2.4.5.4 „Das Kind“ der neuen Kindheitsforschung – zum Konstrukt des sozialen Akteurs

Die Frage, die sich nach den bisherigen Ausführungen stellt, lautet: Ist das „Kind **als** Akteur“ ein (neues) Konstrukt?

Und wenn ja, auf welche Weise wird es konstruiert?

Unter anderem ist es dabei von Bedeutung nachzuvollziehen, wie es zu der Begriffsbildung kam, in welchem Kontext der Begriff des sozialen Akteurs gebildet wurde und wie er sich weiterentwickelt hat.

Anhand der zuvor dargestellten Entwicklung der jüngeren sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung – sowie allgemeiner gesellschaftlicher Veränderungen - lässt sich die Begriffsfindung weitgehend verfolgen.

Kurz zusammengefasst lässt sich folgende Entwicklungslinie erkennen:

Zunächst wurde in den (19)80ern aufgrund starker Modernisierungseffekte in allen gesellschaftlichen Bereichen die kindliche Lebenswelt neu entdeckt (vgl. Honig 1996a, S. 15; sowie Kap. 2.4.5). Dabei wurde beobachtet, wie eigenständig Kinder untereinander agieren. Ihre sozialen Kompetenzen wurden konstatiert und herausgestellt. Diese Entdeckung wurde wiederum mit einem Begriff, dem des „sozialen Akteurs“ gefasst – der aus dem soziologischen Wortschatz von den Jugendlichen auf die Kinder „ausgeweitet“ (Alanen) wurde.¹ Anschließend folgten Dynamisierungs- und Verselbständigungsprozesse des Begriffs und seiner Handhabung.

Zugleich fand eine theoretische Konzeptualisierung statt: „Das Kind **als** Akteur“ wurde zum Programm.

Auf welche Weise wurde dieses Konzept entwickelt?

¹ Vgl. dazu auch Krüger/Grunert 2002, S. 30.

Die aktive Rolle der Kinder wurde als erstes innerhalb der Gleichaltrigen-
gruppen entdeckt, und nun wird auch in anderen Zusammenhängen *gezielt*
danach gesucht, beziehungsweise wird die Idee der Eigenständigkeit des
Kindes „theoretisch entfaltet“ (vgl. dazu Honig 1996a, S. 15 f.; sowie Kap.
2.4.5).

Denn „die sozialen Welten der Kinder sind gerade nicht nur die Gleichaltri-
genkulturen, und nicht nur in diesen sind Kinder Akteure“ (Kelle/
Breidenstein 1996, S. 64; sowie Kap. 2.4.4.2).

Kinder werden nunmehr gezielt **als** Akteure untersucht (vgl. Zeiher 1996b,
S. 37; sowie Kap. 2.4.5).

Und nur **als** Akteure geraten sie in den Mittelpunkt des allgemeinen For-
schungsinteresses. Zur Hauptfrage wird: „Wo und wie lassen sich Kinder
dabei beobachten, wie sie ihre eigene Kindheit ‚erschaffen‘ “ (Behn-
ken/Zinnecker 2001, S. 52). Dieser Ansatz findet seine Zuspitzung in der
Vorstellung, dass „Kinder als Akteure und Schöpfer ihrer eigenen Kindheit“
fungieren (Fölling-Albers 2001, S. 10; sowie Kap. 2.4.5).

Der Begriff „sozialer Akteur“ erfährt eine Dynamisierung, indem er - begriff-
lich entkoppelt - nun auch auf Lebensbereiche des Kindes außerhalb seiner
Gleichaltrigenwelt „ausgeweitet“ (Alanen) wird.

Der „Akteur“ wird zu einem eigenständigen Begriff, losgelöst von den Rah-
menbedingungen der sozialen Kinderwelt, unter denen er beobachtet, ‚fest-
gestellt‘, begrifflich ‚gefasst‘ und anschließend dem sich entwickelnden
Konzept entsprechend zur weiteren Verwendung ‚freigestellt‘ wurde (vgl.
dazu Kelle/Breidenstein 1996, S. 64).

So **erscheint** das Kind in den zahlreichen Publikationen zur modernen
Kindheit „als Akteur seiner Sozialisation, als Manager seiner Lebenswelt,
als aktiv sich selbst steuernder Lerner, als sich selbst organisierender Frei-
zeitvirtuose, als selbstbewußter Souverän seines Konsums von Waren und
Medien“ (Winterhager-Schmid 2000a, S. 33).

Dass diese Entwicklung eine gesellschaftliche Entwicklung spiegelt, darauf
weist Helga Zeiher in einem Aufsatz unter der Kapitelüberschrift „Der sozio-
logische Blick auf Kindheit von den Alltagsverhältnissen aus“ hin: „Die neu-

en Realitäten im Alltagsleben der Kinder paßten nicht zu der Vorstellung von Kindheit als jenseits vom Ernst des Lebens gelegenem Reservat“ (1996b, S. 34).

Die neu erkennbaren Brüche und Widersprüche öffneten den Blick auf den Zustand der Kindheit als gesellschaftliches Gebilde, so Zeiher (a.a.O.).

Die zunehmende Fragmentierung der Alltagsbereiche äußerte sich bald in Form einer Integrationsproblematik.

Diese zu lösen ist nun nicht allein Aufgabe der Instanzen des Schutz- und Vorbereitungsraums geworden. „Vielmehr werden die Kinder selbst *als Akteure der Integration* untersucht. Das nimmt die Tatsache auf, daß im fragmentierten gesellschaftlichen Raum die individuelle Lebenszeit vermehrt zu dem Medium wird, in dem das Verknüpfen des Getrennten stattfindet. Dieser Zugang bestimmt Untersuchungen über die alltägliche Lebensführung von Kindern“ (a.a.O., S. 37; Hervorh. v. S.K.).¹

Der Behauptung von Zeiher (1996b) und Honig (1999), dass die neuere sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung kein funktionales Verständnis beziehungsweise Interesse an Kindern als *Werdende* habe, muss man entgegensetzen, dass die Kindheitsforschung zwar vordergründig nicht die „funktional reproduktionsbezogene Perspektive“ (Zeiher a.a.O., S. 37) verfolgt, dafür aber eine „funktional gegenwartsbezogene Perspektive“ (S.K.): Kinder *müssen als* Akteure ihrer Kindheit agieren.

Denn, so Honig: „Im Doppelprozess von Expansion und Erosion des modernen Bildungsmoratoriums wächst den Kindern eine eigenständige Rolle zu: Sie *müssen* flexibel sein, sie *müssen* gleichsam **zu *Unternehmern ihrer Entwicklung und ihrer Lebenschancen*** werden“ (2001, S. 37; Hervorh. v. S.K.).

Entgegen der besagten Vorgabe, keine funktionalistischen Interessen am Kind zu haben, zeichnet die jüngere Kindheitsforschung ein Bild vom Kind

¹ Die Untersuchungen betreffend verweist Helga Zeiher in Klammern gesetzt auf ihre eigene Arbeit von 1994.

als Akteur, welches durchaus auch den funktionalistischen Wunschbildern moderner Eltern in Bezug auf die Selbstständigkeit ihrer Kinder entspricht (vgl. dazu u.a. Honig 1999; du Bois-Reymond u.a. 1994; Datler/Eggert-Schmid Noerr/Winterhager-Schmid 2002; Hurrelmann 2003).

Ein ebenso großes Interesse am Kind **als** Akteur bekundet und forciert der Markt, der das selbstständige Kind als Konsument umwirbt und funktionalisiert.

So nehmen Kinder „als Akteure der Integration“ (Zeiber 1996b, S. 37) „ihre Lebensführung selbst in die Hand“ (Honig 1999, S. 159).

Folglich werden Kinder aus der Akteursperspektive **untersucht, portraitiert, konzeptualisiert** ..., und somit **als** „Akteure“ **konstruiert!**

Heinz Hengst und Helga Kelle konstatieren in pointierter Weise, dass im Rahmen der neuen Kindheitssoziologie Kinder „durchgehend zu kompetenten sozialen Akteuren promoviert worden sind“ (2003, S. 9).

Fazit: „Das Kind als (sozialer) Akteur“ ist eine Konstruktion der neuen Kindheitsforschung.

Rückbeziehend auf die Ausführungen zu den Redewendungen (Kap. 2.2) könnte man zugespitzt sagen: „Dem Kind wurde ein (neuer) Name gegeben“.

Und der Name ist „Programm“ (vgl. Alanen 1997).

2.4.5.5 Das Konstrukt des Kindes als sozialer Akteur - ein Konzept

Welcher Art ist das Konstrukt des Kindes als (sozialer) Akteur?

Entgegen den Vorstellungen von Andreas Lange (Kap. 2.3.1), der drei verschiedene Formen, Funktionen und Aufgaben von Konstrukten konstatiert:

4.) Konstrukte als eine grundlegende Form der Definition Erwachsener

5.) Konstrukte als historisch-genetische „Re-konstruktion“

6.) Konstrukte als (aktuelle) gesellschaftsdiagnostische „Re-flexion“,

ist das Konstrukt vom „Kind als (sozialer) Akteur“ als Konzept angelegt und erhält die Funktion eines Projekts (vgl. Alanen 1997; sowie Kap. 2.4.5).

Während die drei von Lange benannten Konstruktionsformen ein reflexiver/rekonstruktiver und somit dekonstruktiver Ansatz verbindet, ist der konstruktivistische Ansatz des Kindes als (sozialer) Akteur konzeptueller/programmatischer und somit letztlich rein ‚konstruktivistischer‘ Art.

„Das Kind als (sozialer) Akteur“ ist ein Projekt.

Und in der Konzeption des kindlichen Akteurs als Projekt wird „das Kind als Akteur“ zu einer neuen Metapher.

An dieser Stelle sei an die Ausführungen von Leena Alanen und Michael-Sebastian Honig im Kapitel dieser Arbeit „Das Kind als sozialer Akteur“ erinnert, die hier noch einmal kurz zusammengefasst werden.

Alanen spricht darin von der neuen Soziologie der Kindheit als einem laufenden **Projekt**, dessen Grundgedanke, die „Einbeziehung von Kindern als soziale Akteure (...) mit dem Ziel, zu anderen Formen der Konzeptualisierung von Kindheit zu gelangen“ ist (1997, S. 165; Hervorh. v. S.K.).

Das **Programm** ergebe sich unter anderem durch die Parallelsetzung der ‚Kinderfrage‘ in der Soziologie mit der ‚Frauenfrage‘ und aus den „Lektionen“, die der akademische Feminismus, auf seinem Weg bereits absolviert habe.

Die Strategie der Parallelsetzung der „Kinderfrage“ mit der „Frauenfrage“ müsste eingehend hinterfragt und beleuchtet werden, was im Rahmen dieser Arbeit aber zu weit führen würde.

Bei Honig ist die Rede vom „**Konzept des Kindes als sozialer Akteur**“, als Antwort auf die Kritik am Sozialisationsparadigma (1999, S. 69; Hervorh. v. S.K.).

Der konzeptuelle/programmatische Charakter „des Kindes als Akteur“ geht weit über das hinaus, was Lange und auch Scholz in ihren Arbeiten „Zur Konstruktion des Kindes“ (Scholz 2001a) herausgestellt haben.

Lange und Scholz verfolgen vorrangig rekonstruktive/reflexive Ansätze, die dazu dienen, vergangene und gängige Grundüberzeugungen über Kinder zu hinterfragen und somit zu dekonstruieren.

Die ‚Re-konstruktion‘ ist vorrangig auf Vergangenheit (aber auch auf Gegenwart) gerichtet. Die Konzeption dagegen auf Gegenwart und Zukunft im Sinne eines Projekts.

Der Abstand vom Projekt zur ‚Projekt-ion‘ ist nicht weit, gerade was den ‚Diskussions- und Forschungsgegenstand‘ „Kind“ anbetrifft. Die Vergangenheit hat gezeigt (vgl. dazu Scholz 1994) wie leicht und unreflektiert gerade „das Kind“ von Erwachsenen als Projektionsfläche funktionalisiert wurde – und gegenwärtig insbesondere vom Markt funktionalisiert wird.

In Konstrukte als Konzeptionen können besonders leicht Projektionen einfließen.

In der Weise, wie Lange Konstrukte definiert, sind diese eine Art Erkenntnishilfe, mit der man die Bedingtheit und Vorläufigkeit eines Phänomens zu erkennen vermag. Unter konstruktivistischer Perspektive kann eine Distanz zum ‚Objekt‘ gelingen und damit ein neuer Blick eröffnet werden. Eventuell wird damit ein anderer Zugang ermöglicht, indem man sich auf einen Dekonstruktionsprozess einlässt, beziehungsweise einen anderen Standpunkt einnimmt.

Konstrukte werden aber dann problematisch, wenn sie einen Konzeptionscharakter gewinnen, der über die reine Definition hinausgeht. Die Gefahr bei Konzeptionen dieser Art kann man unter anderem auch darin sehen, dass das Ziel eines solchen Programms, wenn es denn einmal in Gang gesetzt ist, zum reinen Selbstzweck wird, und der Gegenstand des Projekts – in diesem Fall „das Kind“ – zunehmend aus dem Blick gerät. Gerade aber die Entwicklung und Verfolgung eines Projekts bedarf beständiger Reflexion – die man in der programmatischen Art und Weise, wie in jüngeren Aufsätzen über „das Kind **als** Akteur“ gesprochen wird, vermisst (vgl. dazu u.a. Alanens Forderung „Kinder als Akteure“ auftreten zu lassen [1997, S. 167]).

Wenn Honig davon spricht, dass unter der „**Leitvorstellung des Kindes als Akteur**“ die Kindheitsforschung der (19)80er Jahre - angesichts gesellschaftlicher Veränderungen, in denen die Kindheit als Lebensphase und

gesellschaftliche Lebensform problematisch wurde - die Eigenwelt des Kindes und den Eigenwert des Kindseins neu entdeckt habe, dann stellt dies eine folgenreiche Verkehrung von Motiven und Zielen dar. (vgl. 1996, S. 10, 15; Hervorh. v. S.K.; sowie Kap. 2.4.5).

Heiner Ullrich stellt darüber hinaus fest, dass das „Konzept des Kindes als sozialer Akteur“ den Entwurf eines neuen Leitbildes inspiriert:

„Mit dem Konzept des Kindes als sozialem Akteur und Konstrukteur der eigenen Alltagskultur unter den Bedingungen modernen urbanen Lebens hat sich die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung weit vom traditionellen Entwicklungsbegriff und von den traditionellen Kinderbildern der noch unmündigen bzw. noch ‚ursprünglichen Natur‘ des Kindes entfernt. Sie inspiriert pädagogisch statt dessen zum Entwurf eines neuen Leitbildes, dem des hochmodernen schon selbständigen Kindes“ (Ullrich 2001, S. 10).

Irene Herzberg, die Fallstudien über „Kleine Singles“ (Schulkinder, die ihre Freizeit häufig alleine verbringen) publiziert hat, vertritt die These, dass das Kind weder in der Rolle des eigenständigen Akteurs noch in der eines abhängigen Sozialisanden aufgeht. Zwar setze sich jedes Kind aktiv mit seiner Umwelt auseinander. In seinen Deutungen und Handlungen sei es jedoch nicht völlig frei, sondern gebunden an Bedingungen, an Grenzen, die ihm seine sozial-räumliche Umwelt, die Familie, die Peers und die eigene Person setze: „Es ist nicht autonomer Produzent, sondern Mitproduzent seines Lebens in sozialisatorischen Rahmenbedingungen bzw. in einem Entwicklungsrahmen“ (2001, S. 15).

So spricht Herzberg statt vom Kind als sozialem Akteur, vom Kind als „gebundenem Akteur“ (a.a.O., u. 2003, S. 38).

Beim Begriff des „selbständigen, kompetenten Akteurs“ bleibt ihrer Ansicht nach etwas offen. Die von der Kindheitssoziologie portraitierten Kinder, „scheinen ihre Entwicklung schon gemeistert zu haben. Aber natürlich zeigen auch Kindheitsstudien, dass es weniger glückliche Verläufe gibt. So etwa, wenn von Gewinnern und Verlierern die Rede ist (vgl. du Bois-Reymond u.a. 1994). Kinder als Konstrukteure ihrer Welt haben offensicht-

lich unterschiedliche Bausteine, Planungsbüros und letztlich eben auch erwachsene Lehrmeister und Helfer zur Verfügung“ (a.a.O., S. 28).¹

Deshalb seien Kinder keine selbstständigen Gestalter ihres Lebens, sondern zunächst einmal abhängig von ihren Eltern. Dies widerspreche aber keineswegs Konzeptionen des Kindes als aktivem Subjekt.

Die Selbsttätigkeit des Kindes vollziehe sich jedoch in Abhängigkeit von den Angeboten und den Antworten seiner Bezugspersonen. (a.a.O., S. 52).

2.5 Reflexionen zum Kind der neuen Kindheitsforschung

In den das zweite Kapitel abschließenden Reflexionen sollen unter anderem einige der auf den ersten Blick nicht immer ganz klar zu erkennenden Tendenzen und Strategien, derer sich die neue Kindheitsforschung zunehmend bedient, herausgestellt und reflektiert werden. Dies erfolgt in Form von zehn Stichpunkten - die in diesem Sinne keinen Abschluss bilden, sondern als Anschlussstellen für eine mögliche weiterführende Vertiefung verstanden werden sollen.

1) Der neuen Kindheitsforschung ist eine große Anzahl von Studien zu verdanken, die ein differenziertes Bild vom Leben heutiger Kinder darzustellen vermögen. Unbestritten hat die jüngere sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung dazu beigetragen, herkömmliche und selbstverständlich gewordene Vorstellungen von Kindern und Kindheit zu hinterfragen. Dabei ist sie methodisch neue Wege gegangen, hat qualitative Forschungsmethoden entwickelt und bereits vorhandene Ansätze (z.B. ethnographische Methoden) adaptiert. Mittels dieser neuen Zugänge ist es der Kindheitsforschung gelungen, andere Perspektiven einzunehmen, den Blick auf Kinder und Kindheit zu erweitern und somit das Wissen über Kinder und Kindheit zu vertiefen.

¹ Vgl. Kap. 2.4.4.1 zur Arbeit von du Bois-Reymond u.a. 1994.

Jürgen Zinnecker formuliert dazu: „Die Verselbständigung und Institutionalisierung einer eigenständigen „Soziologie der Kindheit“ haben zunächst einmal etwas Befreiendes. Sie setzen Phantasien frei, Kinder anders, differenzierter, als soziale Akteure zu sehen; sie geben Impulse für ein Überdenken der Forschungsmethodik; sie nötigen zu sinnvollen neuen Kooperationen innerhalb der Sozialwissenschaften, die bisher gebunden waren“ (1996, S. 50).

Anschließend stellt Zinnecker die Frage: „Wie hoch ist der Preis für eine solche Verselbständigung?“ (a.a.O.). Er beantwortet diese Frage selbst, indem er auf die Auflösung der „Interdisziplinarität in der Trias Soziologie – Psychologie – Pädagogik“ verweist.

Problematisch erscheint ihm dabei das Herausbrechen der Pädagogik aus dem Bündnis: „Eine Kindheitsforschung hat es an prominenter Stelle mit Bildungsinstitutionen und mit pädagogischen Professionen zu tun. Genügt es, diese lediglich auszuklammern oder aus der bloßen Außenperspektive zu untersuchen?“ (a.a.O.).¹

Zinnecker liefert mit dem Begriff „ausklammern“ ein wichtiges Stichwort. Denn im Verlauf dieser Arbeit wurde sichtbar, dass die neue Kindheitsforschung sich besonderer Strategien bedient. Neben dem von Zinnecker konstatierten „Ausklammern“ der Pädagogik plädiert Alanen sinngemäß für das Ausklammern der Sozialisationstheorie, wenn sie von einem „einstweiligen Nichtgebrauch in bewußter Absicht (...)“ spricht (1997, S. 165; sowie Kap. 2.4.3.1).

Ebenso sind die von ihr proklamierten Strategien der „Ausweitung“ und der „Parallelsetzung“ zu nennen (vgl. Kap. 2.4.5). Nicht zuletzt ist wohl auch „das Kind als Akteur“ ein strategischer Begriff, weil er Teil eines Konzepts geworden ist.

2) In diesem Zusammenhang sei noch einmal an den Aufsatz von Andreas Lange zu den „Formen der Kindheitsrhetorik“ (1996) erinnert, in dem

¹ Vgl. dazu auch Winkler 2003.

er rhetorische Strategien analysiert, die er in erster Linie auf die journalistische Kindheitsrhetorik bezieht (vgl. Kap. 2.4.5.1).

Alanens proklamierte Strategien folgen aber durchaus einem vergleichbaren Muster. Der Vergleich wird hier als strategisches Mittel benutzt: Die Frauen- und die Kinderfrage werden gleichgesetzt; Plausibilität wird erzeugt durch den Vergleich vermeintlich ähnlicher (gelungener) Prozesse der jüngsten Vergangenheit - Prinzip des Nachvollziehens, des Nachvollziehenkönnens am gelungenen Beispiel; damit soll ein ‚Nach-vollzug‘ des gegenwärtigen Prozesses in Bezug auf Kindheit ‚beschworen‘ werden; Kausalität wird am gelungenen Beispiel veranschaulicht im Sinne von: Wir sind jetzt noch nicht so weit, aber wir stehen kurz vor einer neuen Epoche.

Diese Strategien sollten künftig eingehender hinterfragt und analysiert werden, was im Rahmen dieser Arbeit nur ansatzweise möglich ist, aber sicher lohnenswert wäre.

Denn die für diese Strategien zur Begründung eingesetzten Argumentationsfiguren klingen zunächst durchaus elaboriert; die Vergleiche wirken attraktiv und naheliegend, sind von scheinbar logischer Stringenz. Aber bei aller vordergründigen Brillanz und Evidenz hinterlassen sie den Eindruck, rein strategisch motiviert zu sein und nicht auf ihre Tragfähigkeit hin reflektiert zu werden.

3) Mit dem Denkmodell des Konstrukts, das eine weitere Argumentationsfigur der neuen Kindheitsforschung darstellt, sind, wie bereits ausgeführt, wichtige Erkenntnisse mittels Rekonstruktion und Dekonstruktion möglich. Einmal aufmerksam gemacht worden, beginnt man Selbstverständliches zu hinterfragen.

Aber es stellt sich die Frage, ob konzeptuelle Konstruktionen, wie die des Kindes als Akteur, wirklich sinnvoll sind, welcher hintergründigen Motivation sie folgen und welchem Zweck sie dienen.

Als vorläufige Antwort sei hier angemerkt, dass diese Art der Konstrukte wohl ebenfalls als strategisches Mittel dient, um das Projekt voranzutreiben:

„Mithin muß ‚Kindheit‘ bereits heute als *soziales Konstrukt*, als ein vielfältig aufgeladener Bedeutungs- und Vorstellungskomplex aufgefasst werden. In ihn fließen viele populäre, aber auch ideologische Komponenten, auch Wunschbilder und analytische Elemente ein“ (Kübler 1993, S. 62).

Auch hier ist es wichtig, nach der Tragfähigkeit der begrifflichen Konstruktionen zu fragen: Welche Funktion haben die neuen Konstrukte?. Diese Fragen sollten weiter verfolgt werden.

4) Die Beschäftigung mit den jüngsten Entwicklungen der neuen Kindheitsforschung hinterlassen den Eindruck, dass nach den negativ gefärbten modernen Kinderbildern („Medienkinder“, „Konsumkinder“, „Terminplankinder“ etc.) der (19)80er Jahre - die durchaus problematische Entwicklungen einer sich schnell wandelnden Konsumgesellschaft spiegelten - gegenwärtig eine positive Metapher des Kindes als sozialer Akteur konstruiert wird, da man unter anderem festgestellt hat, wie erstaunlich groß und vielfältig die kindlichen Anpassungsfähigkeiten an durchaus schwierige Veränderungen sind.

Diese Entwicklung lässt sich deutlich in Alanens Projektvorstellung wiederfinden: „Das Projekt (...) verlangt jetzt – nach einer Phase der Kritik am Bisherigen - Methodologien (sic!) zu entwickeln, in denen (...) Kinder als Akteure (...) konzeptualisiert werden“ (1997, S. 162; sowie Kap. 2.4.5).

Genau diese aktiven, selbstständigen, sich selbst sozialisierenden und flexiblen Kinder sind es, die die Gesellschaft der Postmoderne braucht.

Die Forschung wird demnach geprägt „von den Perspektiven, aus denen heraus die Erwachsenen ihre eigene Situation bewerten. Sie projizieren ihre widersprüchlichen Widerspiegelungen der Auswirkungen der Modernisierung auf die Kinder und übertragen ihre eigenen Wunschvorstellungen hinsichtlich der Gestaltung dieser Auswirkungen auf das Verständnis der Kindheit und auf die Strategien des Generationenwechsels, d.h. auf Bildung, Erziehung und Schule. (...).

Sofern sie die Modernisierung jedoch als Fortschritt sehen, neigen sie zu einer Forschung, die die Erfüllung der eigenen Interpretationen dieses Fortschritts in die Kinder verlagert und diese so für die eigenen Zielvorstellungen

gen instrumentalisiert. Wahrgenommen werden dabei immer nur die für die Vorantreibung der Modernisierung zweckmäßigen Seiten am Kind“ (Rückriem 1996, S. 37f.).

Doris Bühler-Niederberger u.a. unterstützen im Grunde diese Einschätzung, wenn sie feststellen: „Populäre aber auch wissenschaftliche Aussagen über kindliche Bedürfnisse und Fähigkeiten stehen nicht mehr im Stellenwert von Einsichten in eine kindliche Natur, sondern von konstruktiven Leistungen“ (Doris Bühler-Niederberger u.a. 1999, S. 128).

An anderer Stelle formuliert Bühler-Niederberger, dass der Blick auf das Kind über dieses hinaus auf die Gesellschaft ziele und zwar „oft so weit hinaus, dass er vor allem ihr gilt. (...) Was an Merkmalen und Eigenarten und was als das Wesentliche des Kindes ausgemacht wird, richtet sich schon immer auf die Veränderung oder Bewahrung der gesellschaftlichen Ordnung, auf die Durchsetzung von Interessen“ (2005, S. 13).

Heutigen Kindern bleibt demnach im Grunde keine andere Wahl, wie es Honig (vgl. Kap. 2.4.5) über das Kind als sozialer Akteur ausgeführt hat, als eine aktive Rolle zu übernehmen, um den Ansprüchen einer postmodernen Gesellschaft zu genügen: Kindheit wird „zur Leistung“ (Honig 1996a, S. 21). Jürgen Zinnecker formuliert dazu: „Dabei gehört die Übernahme entsprechender Leistungen durch die Subjekte zu den zentralen Topoi des Individualisierungs- und Risikodiskurses moderner Lebenslaufgestaltung (...)“ (1996, S. 42).

5) Es fällt auf, dass viele Begriffe im gegenwärtigen Kindheitsdiskurs auftauchen, die Begriffen aus der Wirtschaftswelt entsprechen¹, so zum Beispiel: „**Unternehmer** ihrer Entwicklung“ (Honig 2001); sie (die Kinder) müssen **flexibel** sein (a.a.O.); „ihre Lebensführung selbständig **disponieren**“ (Honig 1999); „**Marktvergesellschaftung** von Kindern“ (a.a.O.); „**Ma-**

¹ Klaus-Peter Hufer spricht in diesem Zusammenhang vom „ökonomischen Jargon“, der für den Konstruktivismus und den „mit ihm einhergehenden Transformationsbemühungen“ nicht untypisch sei (2001, S. 4).

nager seiner Lebenswelt“ (Winterhager-Schmid 2000a), (Hervorh. v. S.K.). Auch der Begriff des Akteurs ist gegenwärtig ein zentraler Begriff in Politik und Wirtschaft. Gibt man beispielsweise das Schlagwort „Akteur“ in den Suchlauf des Bibliothekscomputers der Universität ein, sind von den fast dreißig angegebenen Titeln alle bis auf einen aus den Fachbereichen Politik oder Wirtschaft. Das einzige Buch, das nicht in diese Kategorie passt, ist eine pädagogische Publikation.

Das wird kein Zufall sein. Die Ökonomisierung der Sprache hinterlässt den Eindruck einer grundlegenden Adaption der Gesellschaft (und Wissenschaft), die sich, nach Krisen der durch den Wandel bedingten Orientierungslosigkeit, zunehmend an den Regeln und Gesetzen des Wirtschaftsmarktes ausrichtet.

6) Sind die Strategien der vorliegenden Alltagsstudien und vor allem die daraus abgeleiteten - und diese Studien wiederum bestimmenden - Strategien wirklich der ‚Sache‘ dienlich? Konkret formuliert: Dienen sie den Kindern (in ihren Familien, auf der Straße, in der Schule, in der Welt des Konsums, in der Politik, in der Gegenwart und für die Zukunft)?

Dienen sie uns Pädagoginnen und Pädagogen, die es sich zur Aufgabe machen (sollten), als „Staatsdiener“ den Kindern zu dienen?

„Die erziehungswissenschaftliche Forschung kann uns in einer allgemeinen Weise über die Lebensbedingungen und Lebensläufe heutiger Kinder in Kenntnis setzen und uns u.a. auch dazu veranlassen, die unser Handeln bestimmenden Bilder des Kindes einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Wie wir mit Kindern umgehen sollen und ein Arbeitsbündnis mit ihnen gestalten, das läßt sich nicht schon aus der Analyse ihrer Lebenssituation ableiten. Das konstitutive Element des pädagogischen Handelns ist eine professionelle Moral, welche von einer Haltung der **Anerkennung** des Kindes getragen wird“ (Ullrich 2001, S. 11; Hervorh. i. Orig.).

Dazu ergänzend ein weiteres Zitat, das hier auf gesetzliche Rechte und Bestimmungen für Kinder bezogen ist. Die Begriffe „gesetzliche Bestimmungen“ ließen sich durch die Begriffe „die Konzeption des Kindes als sozialer Akteur“ ersetzen und der Inhalt der Aussage hätte die gleiche Bedeu-

tung: „Die Achtung vor dem Kind, seiner eigenen Entwicklung und seiner eigenen Sicht der Lebensumwelt erlangt ihre volle Gültigkeit nicht in erster Linie durch gesetzliche Bestimmungen (bzw. die Konzeption des Kindes als sozialer Akteur – S.K.), sondern nur, wenn sie von innen her begründet ist und von einer **grundsätzlichen Einstellung und Haltung** dem Kind als eigenständiger Person ihre Wirksamkeit entfaltet“ (Tschöpe-Scheffler 2002, S. 3; Hervorh. i. Orig.).

7) Die neue Kindheitsforschung setzt sich zwar betont häufig zum Teil mit Vehemenz von vermeintlich defizitären Modellen und Begriffen vergangener Tage ab (u.a. vom Entwicklungsparadigma, vgl. Kap. [2.4.3.1]; von der Pädagogik), scheint allerdings nicht zu bemerken, dass sie vergleichbare Missstände erneut produziert (vgl. Kap. 2.4.3.4.3).

„Insofern muss die Erziehungstatsache, die besonders für das Vorschulalter zu Recht als unabwiesbare Orientierungsgröße für die Kindheitsforschung angemahnt wird (...) bei der künftigen Erforschung des Kinderlebens eine zentrale Rolle spielen, ohne dass alte Einseitigkeiten und Fehlschlüsse in der Kindheitsforschung, die erst zu entsprechenden Abgrenzungsbemühungen geführt haben, erneut die Oberhand gewinnen“ (Büchner 2001, S. 60).

Peter Büchner weist auf ein weiteres interessantes Problem hin, das er als ein grundsätzliches Methodenproblem der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, beziehungsweise sogar als allgemeines Problem der empirischen Sozialforschung bezeichnet. Die Schwierigkeit sowohl bei quantitativen als auch qualitativen Forschungsdesigns sei, die unverfälschte Erfassung von Mitgliedern der unteren sozialen Gruppierungen. Teilnahmebereitschaft und –intensität seien häufig deutlich weniger vorhanden und nicht vergleichbar mit denen höherer sozialer Milieus. „Insofern wissen wir viel über das Kinderleben in höheren und mittleren sozialen Statusgruppen und machen dieses Wissen vielleicht manchmal etwas vorschnell zu einem Wissen über Kinder und Kindheit im allgemeinen“ (a.a.O., S. 60).

8) Man hat zuerst die Jugendlichen „befreit“; jetzt bemüht man sich um die Emanzipation der mittleren Kindheit, aber die Jüngsten bleiben aus der Perspektive dieses Anspruchs im Grunde weiterhin im alten Modell stecken (vgl. Kap. 2.4.3.4.3). Mit dieser Altersgruppe beschäftigt sich die neue Kindheitsforschung bis jetzt kaum, da sie mit dem von den Forschern bislang entwickelten und propagierten qualitativen Methoden nur unzulänglich erreicht werden kann.

Die neue Kindheitsforschung ist in diesem Bereich weder konsequent in der Verfolgung ihres Ansatzes noch weist sie auf diesen problematischen Punkt in aller Deutlichkeit – in der sie sich von älteren Ansätzen abzugrenzen versteht -, hin.

Denn wenn man vorgibt, Kinder als eigenständige Wesen mit einer eigenen Sicht auf die Dinge anzuerkennen, dann muss dies für alle Kinder, gleich welchen Alters gelten – außer man legt eine begründete Differenzierung vor, weshalb man eine bestimmte Gruppe von Kindern nicht zum Gegenstand von Studien macht (vgl. dazu auch Hengst/Kelle 2003a, S. 9).

9) Die Aufwertung der Gegenwart der Kinder ist eines der zentralen Anliegen der aktuellen Kindheitssoziologie.

Heinz Hengst spricht sogar von einer *Gegenwartszentrierung* und ‚Entteleologisierung‘ des neuen Kindheitsbildes. Mit der veränderten Perspektive stehe die Kindheitsforschung allerdings nicht alleine da. In anderen Bereichen zeichneten sich parallele Entwicklungen und Identifizierungen ab: „Ganz offensichtlich ist es sinnvoll, den Paradigmenwechsel in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung als Ausdruck einer übergreifenden Tendenz zu betrachten, die er einholt, bestätigt und akzentuiert“ (2003, S. 336).

So wird es kein Zufall sein, dass der Aspekt der Gegenwartsorientierung in der neuen Kindheitsforschung und die Konzentration auf das flexible, auto-

nome Kind, sich in den postmodernen Theorien über den „neuen“ Menschen ansatzweise wiederfinden lassen.¹

Jürgen Zinnecker äußert einen interessanten Gedanken dazu, „der sich auf die hartnäckige Konzentration der neuen Kindheitsforscher auf die Gegenwart der Kinder“ bezieht: „Ich denke, es ist nicht zu weit hergeholt, wenn man der Konzentration auf das ‚geschichtslose Kind‘ und der auf die ‚geschichtslose Gesellschaft‘ homologe Mentalitäten und Weltvorstellungen unterstellt“ (1996, S. 49).

Irene Herzberg hält das „hartnäckige Insistieren auf der Gegenwart von Kindern, ihrer Anerkennung als hier und jetzt kompetenten Akteuren“ und die gleichzeitige Abkehr der Entwicklungs- und Sozialisationstheorien für „etwas artifiziell“ (2001, S. 41f.).

An anderer Stelle macht sie darauf aufmerksam, dass bei „aller Betonung, die Kindheitsforschung auf die Gegenwart der Kinder und ihre in der Altersgruppe hergestellten ‚kulturellen Praxis‘ legt“, nicht übersehen werden dürfe, „dass Kinder eine (Entwicklungs-)geschichte haben, ihr gegenwärtiges Handeln Voraussetzungen hat und ihre Erfahrungen in der Familie sowie in anderen institutionellen Bezügen von großer Bedeutung sind“ (2003, S. 54f.).

10) Parallel zur Gegenwartszentrierung in der neuen Kindheitsforschung ist eine Entwicklung festzustellen, die vom abhängigen zum früh selbstständigen Kind, von dessen Sozialisation zur Selbstsozialisation tendiert.² Diese Entwicklung ist ebenso in der Schulpädagogik – u.a. anhand jüngerer Publikationen – zu beobachten.³

¹ Vgl. dazu Richard Sennett 1998: „Der flexible Mensch“; Götz Eisenberg 2000: „Amok – Kinder der Kälte“; Francis Fukuyama 2002: „Das Ende des Menschen“.

² Vgl. dazu u.a. Herzberg 2001, S. 19f.; Ullrich 2001, S. 10; Weber 2002, S. 54; Hurrelmann 2003, S. 92f..

³ Vgl. dazu u.a. Müller 2002; Röhner 2003; Herold/Landherr 2003; Bosse 2004; Messner 2004.

Dazu stellen Wilfried Datler, Annelinde Eggert-Schmid Noerr und Luise Winterhager-Schmid in ihrer gemeinsam herausgegebenen Publikation „Das selbständige Kind“ fest, dass das Leben von Kindern zunehmend unter dem Aspekt der Selbstständigkeit „diskutiert, analysiert und normiert“ wird: „In gängigen Kindheitstheorien wird verstärkt zum Ausdruck gebracht, daß Heranwachsende ihr Leben und ihre Entwicklung über weite Strecken selbsttätig strukturieren. In zahlreichen Bereichen des Alltags wird von Kindern mehr und mehr erwartet, daß sie auf intensive Fürsorge verzichten können und dennoch in die Lage geraten, befriedigende Beziehungen aufbauen (sic!) und einzugehen. Und vermehrt erwarten Eltern, Erzieher und Lehrer, daß Kinder in vielen Bereichen fähig sind, auf sich gestellt all das in zufriedenstellender Weise zu regeln, was anfällt“ (2002, S. 7).¹

Selbstständigkeit wird zur Erziehungsnorm, das früh selbstständige Kind zur Leitvorstellung, zur normativen Vorgabe.

Ergänzend dazu konstatiert Thomas Olk, dass die Verselbständigungsprozesse von Kindern nicht nur zu einem normativen Leitbild, und damit zu einem kulturellen Erwartungs- und Anspruchsmuster werden, sondern dass sich daran tendenziell auch diejenigen Gruppen von Kindern und Eltern orientieren würden, die noch in traditionelleren Lebensbezügen verhaftet seien: „Man könnte hier geradezu von einem neuen Mythos Kind sprechen: Nach dem ‚erziehungsbedürftigen Kind‘ des beginnenden 20. Jahrhunderts wird nun das ‚ermächtigte Kind‘ propagiert“. Eltern und Erzieher werden zu Beratern und Unterstützern im „Prozess der kindlichen Selbstermächtigung“ (2003, S. 117).

¹ Helga Kühn-Mengel konstatiert in ihrem Aufsatz „Kinder heute: mobil, mehrsprachig, belastbar und börsenfest?“, dass zu keiner Zeit so hohe Ansprüche an die nachkommende Generation gestellt wurden wie heute: „Kinder und Jugendliche sollen die wachsende Wissensflut beherrschen, die immer größere technische Revolution in den Griff bekommen, sie sollen lebenslang lernen, sie sollen mehrsprachig sein, mobil und börsenfest – so fit und flexibel, dass sie später, rein statistisch gesehen, 2 Mal ihren Beruf zu wechseln imstande sind.

Gleichzeitig erwarten wir, dass sie sozial engagiert, durchsetzungsfähig und konfliktfähig sind – natürlich möglichst gewaltfrei. Mit anderen Worten, sie sollen moderne Allroundtalente sein. Die Frage ist aber, welche Grundlagen bieten wir den Kindern?“ (2003, S. 79).

Vgl. dazu auch Bieber-Delfosse 2002, S. 214.

Dazu passt, dass das Phänomen der kindlichen Selbstständigkeit - samt verwandter Begrifflichkeiten und Disziplinen – immer häufiger aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven zum Gegenstand von Publikationen gemacht wird:

- So ist unter anderem die zweite Ausgabe der ZSE (Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation) im Jahr 2002 ganz dem Thema Selbstsozialisation gewidmet.
- Das Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung hat einen Band mit dem Titel „Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung“ (Fromme/Kommer/Mansel/Treumann 1999) herausgegeben.
- „Das selbständige Kind“ – wie der gleichnamige Titel der bereits zitierten Publikation lautet - wird aus psychoanalytisch pädagogischer Perspektive untersucht (Datler/Eggert-Schmid Noerr/Winterhager-Schmid 2002).
- Charlotte Röhner hat „Kinder zwischen Selbstsozialisation und Pädagogik“ (2003) untersucht. In exemplarischen Fallstudien erforscht sie Schulkindheit als Ort von Lern- und Peerkultur, mit dem theoretischen Fokus auf Selbstsozialisation, Selbstentwicklung und Bildung als Formung des Lebenslaufes.¹
- Für die Schulpraxis ist das Buch „Selbstständigkeit fordern und fördern: handlungsorientierte Methoden – praxiserprobt für alle Schularten und Schulstufen“ (Müller 2002) konzipiert.
- Von Michael May ist die Publikation „Selbstregulierung – Eine neue Sicht auf die Sozialisation“ (2004) erschienen.

In erster Linie psychologisch und psychoanalytisch orientierte Autoren weisen auf schwierige Aspekte früher Selbstständigkeit und die Problematik

¹ Röhner bezieht sich in ihrer Publikation auf die „Entdeckung des Kindes als Konstrukteur seines Lernens“. Diese Entdeckung basiert auf der Hypothese, dass Kinder eigenaktive Lerner sind, die ihren Entwicklungs- und Erfahrungsprozess „im Sinne von Selbstsozialisations- und Selbstbildungsprozessen“ steuern (2003, S. 11). Die Autorin plädiert für eine ethnographisch orientierte interdisziplinäre Forschung, „die Lern- und Peerkultur zum gemeinsamen Bezugspunkt von Grundschul- und Kindheitsforschung“ macht (a.a.O., Klappentext; Hervorh. i. Orig.).

des geschichtlich-gesellschaftlich noch recht jungen Konstrukts „Selbstständigkeit“ hin (vgl. Eggert-Schmid Noerr 2002, S. 10).¹

Diese Autoren explizieren, dass und warum auch ‚moderne‘ selbstständige Kinder „auf das verlässliche Zusammenleben mit ‚Großen‘ angewiesen“ sind (Winterhager-Schmid 2002, S. 29), und „daß einer gelungenen Selbstständigkeit Geborgenheit und Verlässlichkeit innerhalb früherer Abhängigkeit und Unselbstständigkeit vorausgehen müssen“ (Eggert-Schmid Noerr 2002, S. 12).²

So ist Selbstständigkeit grundlegend ein „relationales Konstrukt“ (Göppel) - ‚relational‘ abhängig vom Alter des Kindes und verschiedenen Umweltfaktoren.

Neben der zuvor genannten „gelungenen Selbstständigkeit“ (Eggert-Schmid Noerr) geht Rolf Göppel davon aus, dass in der neueren Kindheitsforschung eine weitere Form von Selbstständigkeit eine besondere Rolle spielt. Er bezeichnet sie als „resignative Selbstständigkeit“ – „ ‚resignativ‘ ist dabei gemeint im Sinne von ‚... es bleibt gar nichts anderes übrig als ...‘ (2002, S. 43) –, eine Selbstständigkeit, die durch „die fortschreitende Austrocknung kindlicher Schutzräume erzwungen wird“ (Eggert-Schmid Noerr 2002, S. 12).

„Mit diesem Bild vom postmodernen, ‚schon selbständigen Kind‘ steht semantisch und ideenpolitisch in einem engen Zusammenhang die Akzentuierung der ‚Selbstsozialisation‘ der Kinder in der Gruppe der Gleichaltrigen und das Plädoyer für einen neuen Forschungsansatz, der die Kinder als

¹ Vgl. dazu u.a. Dollase 1999; Eggert-Schmid Noerr 2002; Göppel 2002; Weber 2002; Winterhager-Schmid 2002; Hurrelmann 2003; Hein 2004.

Hein entwickelt einen spezifischen Begriff von Selbstständigkeit, den sie im Begriffskomplex „personal-authentische Selbstständigkeit in Solidarität“ fasst (a.a.O., S. 168).

² Vgl. dazu auch Weber 2002; Zimmer 2003; Winkler 2003; Herzberg 2001 u. 2003.

Weber betont, wie wichtig die früh erfahrene „Mitmenschlichkeit“ gerade für Kinder ist, und gibt zu bedenken: „Generell wird das Kind in westlichen Kulturen mehr und mehr zu einer möglichst frühen Ent-Bindung gedrängt – zum Zwecke der Selbstständigkeitserziehung. Doch fragt sich: Wie soll ein Kind sein prosoziales Verhalten in die gesellschaftlichen Dimensionen hineinentwickeln, wenn sein Urvertrauen nicht befriedigt, gar erschüttert worden ist, weil es bereits in der Familie verwaist ist?“ (2002, S. 54).

soziale Akteure innerhalb ihrer eigenen Kultur betrachten will“ (Ullrich 2001, S. 8).

2.6 Annäherungsversuche zwischen neuer Kindheitsforschung und Grundschulpädagogik

Anhand der bisherigen Ausführungen konnte der bedeutsame Einfluss des Konstruktivismus auf die theoretischen Konzepte und Forschungsergebnisse der neuen Kindheitsforschung nachgewiesen werden.

Diese Entwicklung dürfte nicht ohne Folgen für die Schulpädagogik bleiben. So beschreibt Astrid Kaiser in einem Aufsatz aus dem Jahr 2002 den „Wandel von Grundschulpädagogik im Kontext der Kindheitsvorstellungen“. Sie formuliert: „Entsprechend der Wahrnehmung von Kindern und Kindheit sowie ihrer fortschreitenden wissenschaftlichen Differenzierung haben sich historisch auch die Theorien über Grundschulpädagogik allmählich entwickelt“ (a.a.O., S. 155). Allerdings gebe es in dieser Entwicklung auch Diskrepanzen und Ungleichzeitigkeiten zwischen einzelnen Theorien und der real existierenden Grundschulpädagogik.

Es dürfte also nur eine Frage der Zeit sein, bis auch das neue Bild vom Kind, das Konstrukt des sozialen Akteurs und die programmatischen Konzepte der neuen Kindheitsforschung Einfluss auf Bildungspläne, Schulen und deren Alltagspraxis haben.

Anna Katharina Hein beispielsweise konstatiert im Jahr 2004, dass „die Perspektive auf das Kind als *sozialer Akteur*“ zur Zeit „auch in der Bildungsdiskussion besonders betont wird“ (2004, S. 165; Hervorh. i. Orig.).

Und Friederike Heinzl formuliert: „Auch in der Grundschule gerät das **Kind als Akteur** derzeit stärker in den Blick“ (2002, S. 550; Hervorh. i. Orig.).

Die Lehrpläne stützen sich ihrer Beobachtung nach weniger auf entwicklungspsychologische Daten als auf die soziologischen Befunde veränderter Kindheit. Der Einfluss konstruktivistischer und sozial-konstruktivistischer

Lerntheorien steige fast zeitgleich mit der Rezeption der Kindheitsforschung in der Grundschulpädagogik.

Die Verknüpfung theoretischer Ansätze der Kindheitsforschung mit der Grundschulpädagogik könnte nach Einschätzung von Heinzl außerdem theoriebildende Funktion haben (2002, S. 557).

Entgegen der Feststellung von Charlotte Röhner, die in ihrer Publikation „Kinder zwischen Selbstsozialisation und Pädagogik“ (2003) noch „ein unverbundenes Nebeneinander der neueren sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung und der Schulforschung“ feststellt, kam es im Oktober 2002 zu einem beispielhaften Austausch zwischen neuer Kindheitsforschung und Grundschulpädagogik im Rahmen einer Tagung der Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DgE).

Die Tagung trug den bezeichnenden Titel „Grundschulpädagogik *meets* Kindheitsforschung: Zum Wechselverhältnis von *schulischem Lernen* und *außerschulischen Erfahrungen* im Grundschulalter“ (Hervorh. i. Orig.).

Mit diesem Titel, so die Veranstalter, wollte die Siegener Tagung „auf diesen wichtigen, zur Zeit aber noch eher programmatisch definierten Forschungsschwerpunkt aufmerksam machen“ (2003, S. 11). Zugleich sollte diese Tagung zur Begegnung zweier Forschungstraditionen, die zur Realisierung dieser Programmatik unmittelbar beitragen sollten, führen.

Denn bislang seien empirische Studien, die eine Verknüpfung der beiden Forschungsschwerpunkte vorweisen könnten, eher selten.

Nach wie vor fokussiere die Forschung im Bereich der Grundschulpädagogik „schulisches Lernen“, während die „neuere“ sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung vorrangig außerschulische Lebenswelten heutiger Kinder zum Gegenstand ihrer Studien mache.

In der Einleitung des Tagungsbandes wird betont, dass die Tagung über die inhaltlichen Themenbereiche hinaus zum Ziel hatte: „Grundschulpädagogik mit Kindheitsforschung und damit zwei Forschungstraditionen, die sich viel zu sagen haben, sich im akademischen Alltag aber nur selten begegnen, ins Gespräch zu bringen“ (a.a.O., S. 12).

Unmittelbar an diese Zielsetzung schließt sich eine Auflistung der „Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Grundschul- und Kindheitsforschung“ an.

Unter Punkt III lässt sich das Bild des „sozialen Akteurs“ wiederfinden: „*Wie Kinder ihre eigene Kindheit (außerhalb der Schule) ‚erschaffen‘, wie sie ihre Kultur und ihren Alltag erleben, mitgestalten etc.* sind wichtige Fragen der neuen, sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung“ und „*Wie Grundschul Kinder ihre Kindheit in der Schule erleben, wie sie mit- und voneinander lernen, wie sie schulische Gegebenheiten und Unterrichtsbedingungen (Schul- und Lernkultur) wahrnehmen, mitgestalten etc.* sind Fragen, die in der grundschulpädagogischen und –didaktischen Forschung allmählich an Bedeutung gewinnen“ (a.a.O., S. 14; Hervorh. i. Orig.).

Dass die derzeitige Grundschulpädagogik deutlich bestrebt ist, sich an der neuen Kindheitsforschung zu orientieren, wird auch anhand folgender Formulierung deutlich, die an die kursiv gesetzten gemeinsamen Forschungsfragen anschließt: „Forschungsarbeiten der letzten Jahre, die sich mit ähnlichen Fragestellungen befassen, *versuchen also eine Verbindung mit der neuen Kindheitsforschung zu erreichen* indem sie konsequent an ihre Maxime ‚aus der Perspektive der Kinder‘ anknüpfen“ (Hervorh. v. S.K.).

Und am Ende des einführenden Beitrags wird nochmals betont, dass sich in den letzten Jahren die „Annäherungsversuche“ zwischen Grundschul- und Kindheitsforschung sowohl auf konzeptioneller als auch auf methodischer Ebene mehren würden (a.a.O., S. 16).

Im gleichen Tagungsband konstatiert Maria Fölling-Albers in ihrem Beitrag „Grundschulpädagogik, Grundschulforschung und Kindheit“, dass die Forschungsergebnisse über Kinder und Kindsein in der Grundschulpädagogik zur Begründung von Unterrichtskonzeptionen und –methoden schon immer einen bedeutenden Stellenwert gehabt haben.

Seit den (19)80er Jahren seien es allerdings weniger entwicklungs- oder lernpsychologisch ausgerichtete Erkenntnisse als vielmehr sozialwissenschaftlich orientierte Forschungsergebnisse über Kinder, Kindsein und Kindheit, die eine erhebliche Resonanz gefunden hätten (a.a.O., S. 35).

Die veränderten Bedingungen des Aufwachsens und die veränderten Verhaltensweisen der Kinder seien zunächst aber nur von relativ wenigen Schulen zum Anlass genommen worden, Unterricht und Schulgestaltung den neuen Herausforderungen entsprechend anzupassen. Erst seit Mitte der (19)90er Jahre seien bildungspolitische und schulstrukturelle Maßnahmen wie z.B. die Einrichtung von Grundschulen mit festen Öffnungszeiten, die Individualisierung beim Lernen durch offenere Unterrichtsformen etc. erkennbar, die als Reaktionen auf die „Veränderte Kindheit“ interpretiert werden könnten (a.a.O., S. 36).

Im abschließenden Kapitel ihres Beitrags postuliert Fölling-Albers, dass die Kindheitsforschung „mittlerweile umfängliches, empirisch gesichertes Wissen über Kinder“ bereitstellt, „das dazu führen sollte, pädagogische Maßnahmen in Schule und Unterricht vor diesem Hintergrund kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls zu ändern. So könnte z.B. die Berücksichtigung der Ergebnisse der empirischen Kindheitsforschung dazu führen, den seit der Reformpädagogik als unabdingbar geltenden Anspruch der Kindgemäßheit an der Grundschulpädagogik, den aktuellen Erkenntnissen gemäß neu zu interpretieren“ (a.a.O., S. 39).

Dass diese von Fölling-Albers geforderte „Neuinterpretation“ reformpädagogischer Erkenntnisse in der Grundschulpädagogik nicht allein über das „Wissen“ der neueren Kindheitsforschung erfolgt, sondern sich vor allem durch die Anwendung konstruktivistischer Argumentationsfiguren, die zunehmende Akzeptanz und Verbreitung in der (Grundschul-) Pädagogik gewinnen, vollzieht, soll unter anderem in Kapitel 3 dieser Arbeit näher beleuchtet werden.

3 Konstruktivismus ‚macht‘ Schule

3.1 Einleitung

Der gesellschaftliche Auftrag von Schule ist, die Heranwachsenden auf ein eigenverantwortliches und selbstständiges Leben in einer Gesellschaft vorzubereiten, die einem permanenten Modernisierungsprozess unterworfen ist.

Seit geraumer Zeit aber steht die Institution Schule deutlich in der Kritik. Sie sieht sich mit dem Vorwurf konfrontiert, dass ihr die Hinführung der jungen Menschen an ein hochkomplexes postmodernes Leben nur unzureichend gelinge. Ein Modernisierungsrückstand wird beklagt. Schulische Konzepte, Inhalte und Methoden werden als veraltet und somit erneuerungsbedürftig angesehen. Der sogenannte „PISA-Schock“ ist zur Metapher dieser Situation geworden und „zeigt bis jetzt zumindest an der Oberfläche Wirkung“ (Meier 2002, S. 59).¹

Die Krise von Bildungsinstitutionen ganz allgemein – auch Kindergärten und andere öffentliche Einrichtungen sind davon betroffen – ist so auch wiederholte Male (Titel-)Thema verschiedener öffentlicher Medien geworden.²

Angesichts der unübersehbaren gesamtgesellschaftlichen Veränderungen und globalen Umbrüche sieht sich der derzeitige Bildungsdiskurs nunmehr

¹ Vgl. dazu Meier: „Pisa schief? Schule schief?“ (a.a.O.) und den Aufsatz von Messner: „Selbstständiges Lernen und PISA – Formen einer neuen Aufgabenkultur“ (2004, S. 29-47).

² Auffallend ist die Vielzahl an Artikeln, die die Kindergärten verstärkt ins Visier der Bildungsdiskussion nimmt und dem Motto folgt: „Das deutsche Bildungssystem versagt bereits im Kindergarten“ (Thimm 2003, S. 198). Ausgelöst wurde diese Welle durch die Veröffentlichung des in Fachkreisen „Baby-Pisa“ genannten Kindergartenreports der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). Vgl. dazu u.a. Kneip/Meyer/Stoldt 2002; Mohr/Stegelmann 2002; Spiewak 2004; Otto/Spiewak 2004; Reith 2004a u. 2004b.

der Notwendigkeit ausgesetzt, Bildungskonzepte für Schulen zu entwerfen, welche den kritisierten Versäumnissen entgegenwirken und Schule samt Schülerinnen und Schüler zukunftstauglich machen.

Ein zentrales Argument bildet in dieser Debatte unter anderem der Hinweis auf das Phänomen der Pluralisierung von Lebensformen und Werten, die nach einer grundlegenden Neuorientierung in der Gesellschaft und somit auch im Bereich von Schule und anderen Bildungsinstitutionen verlangten.

Neben der ‚gesamtgesellschaftlichen Krise‘ und Verunsicherung - primär ausgelöst durch den erodierenden Wirtschafts- und Arbeitsmarkt -, die auch vor den Schultüren nicht Halt gemacht haben, hat die PISA-Studie im Jahr 2001 die Bildungsmisere deutscher Schulen maßgeblich ans Licht der Öffentlichkeit gebracht und zu einer Krisenstimmung im gesamten Bildungssektor geführt¹, wie es sie zuletzt in den (19)60er Jahren – allerdings unter anderen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Voraussetzungen – gab.

Durch die für Deutschland enttäuschenden Ergebnisse dieser internationalen Vergleichsstudie ausgelöst werden verstärkt Schulkonzepte europäischer Nachbarländer ins Visier genommen, die nach den Kriterien des PISA-Tests erfolgreicher abgeschnitten haben. Ebenso sehen sich heimische Experten dazu aufgefordert, neue Konzepte für Lehren und Lernen zu entwerfen.

Wie sehen die Versuche aus, an den geforderten Modernisierungstrend anzuschließen?

Es dürfte in diesem Zusammenhang kein Zufall sein, dass gerade der Konstruktivismus zunehmenden Einfluss auf pädagogische Konzepte von Schule und Unterricht gewinnt. Diese Entwicklung kann durchaus als ein

¹ Durch die Publikation der Ergebnisse der PISA-Studie ist es zu einem regelrechten Rückkopplungseffekt in Bezug auf die Wirtschafts- und Arbeitsmarktkrise gekommen. Ängste, Zweifel und Sorgen, ob Deutschland als Wirtschaftsstandort zukünftig überhaupt noch wettbewerbsfähig sein wird, werden medienwirksam inszeniert und Schule als ein wesentlicher Problemfaktor verschärft ins Visier genommen.

gesellschaftlicher Spiegel und als *eine* „Antwort“ auf den medienwirksam inszenierten „Bildungsnotstand“ interpretiert werden.

Betrachtet man den zuvor skizzierten gesellschaftlichen Hintergrund und die beklagte Bildungsmisere, scheint es geradezu augenfällig, dass sich besonders der Konstruktivismus, der vielfach sowohl als naturwissenschaftlich fundierte moderne Erkenntnistheorie als auch als zeitgemäße „lebenspraktische Haltung“ (Siebert 1999, S.176) dargestellt wird (vgl. Kap. 1.4), in dieser allgemeinen Gesellschafts- und Bildungskrise - in der tradierte Vorstellungen, Werte und Gewissheiten keine uneingeschränkte Gültigkeit mehr besitzen - besonders leicht etablieren kann.¹

So zeigt sich, dass eine zunehmende Anzahl der jüngeren pädagogischen und didaktischen Konzepte an das Erkenntnismodell des Konstruktivismus anknüpft und den Versuch unternimmt, dieses für die einzelnen Unterrichtsfächer ‚passend‘ zu machen (vgl. Völkel 2002, S.13).

Bärbel Völkel, die eine Dissertation über die „Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik“ (2002) verfasst und damit das erste konstruktivistisch angelegte didaktische Konzept für ein gesellschaftswissenschaftliches Fach vorgelegt hat, untersucht in ihrer Arbeit bereits vorhandene konzeptionelle Ansätze, die sich sozusagen ‚Gegenwart und Zukunft der Schule‘ zur Aufgabe gemacht haben.

¹ Als Beispiel für diesen Zusammenhang sei an dieser Stelle der von Reinhard Voß ins Leben gerufene Kongress „Die Schule neu erfinden“ (Voß 1988 u. 2002) erwähnt. Im Vorwort des Bandes „Unterricht aus konstruktivistischer Sicht – Die Welten in den Köpfen der Kinder“ formuliert er: „Der bundesweite Schulkongress (...) war mein Versuch, systemisch-konstruktivistischen Perspektiven in der (Schul-) Pädagogik ein Forum zu schaffen. (...) Seitdem wurden und werden verstärkt Student/innen, Referendare und Lehrer/innen von Ansichten und Einsichten infiziert, die in einem breiten Spektrum mit Systemtheorien und Konstruktivismen verbunden sind. Gerade angesichts der zentralen, aktuellen Herausforderungen (Individualisierung, Globalisierung, ‚beschleunigte Gesellschaft‘), die zurzeit für eine wachsende Zahl von Menschen ein größeres Maß an Ängsten, Verunsicherung und Haltlosigkeit bedeutet und sich i.B. auch in der Schul- und Unterrichtswirklichkeit widerspiegelt, entdecken viele Lehrerinnen und Lehrer ein wachsendes Bedürfnis, diese Herausforderung mit Lust und Leidenschaft (...) anzunehmen“ (2002, S. 1).

Exemplarisch zieht sie dazu zwei Publikationen heran: die von der Bildungskommission des Landes Nordrhein Westfalen entwickelte Denkschrift zur Schule der Zukunft sowie die Richtlinien des Faches Geschichte (für die Schulform Realschulen in NRW) und merkt dazu an: „Ebenso wenig wie die Mitglieder der Bildungskommission konkretisieren die Autoren der Richtlinien allerdings, wie sie sich eine Umsetzung ihrer Forderungen in schulische Praxis vorstellen. Damit werden Lehrer einem Prinzip verpflichtet, ohne dass man ihnen entsprechende Hilfen an die Hand gibt“ (a.a.O., S.11). Diese erstellten Konzepte, wie zum Beispiel die genannte Denkschrift zur Schule der Zukunft, seien, da sie teilweise einen stark visionären Charakter aufweisen würden, noch recht unkonkret. Dennoch liege gerade in diesem zukunftsorientierten Charakter ein Erneuerungspotenzial, welches einerseits an bewährte Strukturen anknüpfen lasse, „um sie andererseits für den Menschen der Zukunft passender zu gestalten“ (a.a.O., S.9).¹

Die Feststellung Völkels zielt auf die häufig zu beklagende Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis. Die Forderung nach Modernisierung des Bildungswesens ist zwar auf vielfältige Weise theoretisch begründet und gefordert worden, allein die Umsetzbarkeit in die (Alltags-) Praxis bedarf der Konkretion.

Dieser Problematik sieht sich nun auch der Konstruktivismus ausgesetzt. Als interdisziplinäre (Meta-)Theorie des Wissens stößt er weitgehend – wenngleich nicht ohne kritische Anfragen und Einwände – auf Akzeptanz. Sobald es um die praktische Umsetzbarkeit und Anwendung der konstruktivistischen Basistheorie in die pädagogische Alltagspraxis geht, äußern dagegen zahlreiche Autoren deutliche Zweifel am Gelingen dieses Transfers. Gerade im pädagogischen Diskurs erhält diese Problematik besonderes Augenmerk und Gewicht, da sich die Pädagogik als Disziplin seit je in einem besonderen Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis - zwischen theoretischem Anspruch und praktischer Umsetzbarkeit - befunden hat.

¹ In einer Fußnote verweist Völkkel in Bezug auf „den Menschen der Zukunft“ auf die Publikation „Der flexible Mensch“ von Richard Sennett (2000).

Kann es dem Konstruktivismus gelingen, die skizzierte Problematik zu lösen?

3.2 Der Konstruktivismus – das neue Paradigma in der Pädagogik

An der Fülle und Vielfalt aktueller pädagogischer Publikationen, die sich mit konstruktivistischen Ideen befassen, lässt sich unschwer erkennen, dass der Konstruktivismus auch im pädagogischen Diskurs zunehmend Raum gewinnt.

2003 konstatiert Horst Siebert in seinem Buch „Pädagogischer Konstruktivismus“, dass in Bezug auf die Akzeptanz des Konstruktivismus sowohl eine Popularisierung als auch eine Trivialisierung festzustellen sei: „Der Konstruktivismus wird fast schon inflationär verwendet, und in vielen Veröffentlichungen finden sich legitimatorische Verweise auf den Konstruktivismus in Nebensätzen und Anmerkungen. In fast allen neueren erziehungswissenschaftlichen Handbüchern und Übersichten wird der Konstruktivismus als ernstzunehmende, pädagogisch-andragogisch relevante Theorie dargestellt, vielfach sogar als ‚mainstream‘-Theorie der Zukunft (...). Die polemischen Attacken gegen den angeblichen Biologismus, Neoliberalismus und die ‚Beliebigkeit‘ des Konstruktivismus sind selten geworden“ (2003a, S. 180).

Während konstruktivistische Konzepte innerhalb fremdsprachlicher und vor allem naturwissenschaftlicher Fachdidaktiken weiterführender Schulen schon seit geraumer Zeit deutlich an Akzeptanz gewonnen haben, gibt es für andere Fächer und Schulformen bislang kaum Publikationen, die konstruktivistisch orientiert sind.¹

Insbesondere für den Bereich Grundschule sind bisher nur vereinzelt Arbeiten erschienen, die konstruktivistische Ansätze zum Inhalt haben.²

¹ Daneben kam es besonders in der Erwachsenenbildung zu einer starken Rezeption des Konstruktivismus. Vgl.: Arnold/Siebert 1995, Siebert 1998, 1999, 2003b.

² Vgl. z.B. Klein/Oettinger 2000, 2001; Soostmeyer 2002.

Es fällt auf, dass sich diese Arbeiten nach dem derzeitigen Kenntnisstand alle auf das Fach Sachunterricht beziehen.

Hintergrund hierfür dürfte sein, dass der Sachunterricht der Grundschule eine Art Basis für die naturwissenschaftlichen Fächer der weiterführenden Schulen bildet. Und der Konstruktivismus hat sich – wie bereits erwähnt – bislang vorrangig in den Fachdidaktiken des naturwissenschaftlichen Unterrichts niedergeschlagen (vgl. Terhart 1999a, S. 16).

Der Konstruktivismus auf dem Weg in den Sachunterricht – eine Übersicht

Es wird im folgenden der Versuch unternommen, die Entwicklungslinien und Zusammenhänge aufzuzeigen, die den Weg des Konstruktivismus in die allgemeine Pädagogik hin zur Konzeption einer konstruktivistischen Didaktik bis in den Sachunterricht der Grundschule nachzeichnen.

Zentrale Fragestellungen werden dabei sein:

Mit welchen Argumentationsfiguren operiert der Konstruktivismus im pädagogischen Feld? Und was bedeutet die Umsetzung der konstruktivistischen Perspektive für das Verständnis von Lehren und Lernen?. Wie sehen die praktischen Unterrichtsvorschläge aus, die der Konstruktivismus anzubieten hat?

Welche didaktisch-methodischen Ansätze leitet der Konstruktivismus für die Unterrichtsgestaltung ab, und auf welche Weise tut er dies?

Als exemplarisches Beispiel werden am Ende des dritten Kapitels zwei Publikationen vorgestellt, die sich zum einen als Einführung in die konstruktivistische Didaktik und zum anderen als Praxisbuch für die Umsetzung konstruktivistischer Ansätze im Fach Sachunterricht verstehen.

3.3 Der Einzug des Konstruktivismus in die Pädagogik

Da sich der Konstruktivismus als allgemeine Theorie des Wissens (von Glasersfeld) und der Kognition versteht, nimmt er – bei aller Modellhaftig-

keit dieser Konstruktion – für sich in Anspruch, ein universell anwendbares wissenschaftstheoretisches Paradigma für unterschiedlichste Disziplinen zu sein.

So war es im Grunde wohl nur eine Frage der Zeit, bis sich die konstruktivistische Idee auch und vielleicht gerade auf die Erziehungswissenschaften ausdehnen würde.¹

Schließlich gehören Fragen und Forschungen rund um das Phänomen Lernen (als Wissenserwerb) zu den zentralen Aufgaben der pädagogischen Fachbereiche.

Um so erstaunlicher erscheint es zunächst, dass eine breite und umfassende Diskussion über den Konstruktivismus in der deutschsprachigen Pädagogik erst in den (19)90er Jahren stattgefunden hat, während der Konstruktivismus in anderen (Nachbar-) Disziplinen (u.a. in der Psychologie und Soziologie) schon längst etabliert war.²

In dem von Siegfried J. Schmidt erstmals 1987 herausgegebenen Sammelband „Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus“ (1991a, S. 7) zählt dieser jene Disziplinen auf, die auf konstruktivistischen Grundlagen bereits neue Konzeptionen entworfen und erprobt haben: Biologie, Neurophysiologie, Philosophie, Psychologie, Psychotherapie, Soziologie, Managementwissenschaften, Jura, Ethnologie sowie die Kunstwissenschaften. An dieser Stelle lässt sich noch kein Hinweis auf die Pädagogik finden.³

Anfangs waren es vorrangig Artikel in Zeitschriften (u.a. Grundschulmagazin 1993, H. 5; Zeitschrift für Pädagogik 1995, H.6; Pädagogik 1998, H. 7/8) und Sammelbänden (u.a. Schmidt 1987/91; Gumin/Meier 1992; Fischer

¹ Hein Retter spricht in seiner erziehungswissenschaftlichen Einführung davon, dass die Theorie des Radikalen Konstruktivismus und das im selben Zusammenhang genannte systemische Denken in die Erziehungswissenschaften „eingewandert“ seien. Beide Begriffe hätten aber im Zuge der Anwendung auf pädagogische Fragestellungen ihre konzeptionelle Stringenz verloren (1997, S. 77).

² Der Terminus ‚Konstruktivismus‘ wurde nach Frieda Heyting bereits um 1970 in der Erziehungswissenschaft eingeführt, aber sehr unterschiedlich verwendet. Sie verweist u.a. auf Wolfgang Brezinka, Klaus Holzkamp, Wolfgang Klafki und Viktor Kraft (1996, S. 400).

³ Vgl. dazu auch Diesbergen 1998, S. 63.

1995; Voß 1997, Renk 1999), die das konstruktivistische Gedankengut in die Pädagogik einführten (Reich 1997).

Des Weiteren kamen Arbeiten zur Allgemeinen Didaktik (Von Glasersfeld 1992, Siebert 1994, 1996, 2002; Terhart 1999; Reich 2004), Unterrichtsfor- schung (Krüssel 1993) sowie „Unterricht aus konstruktivistischer Sicht“ (Voß 2002) und Erwachsenenbildung (Arnold/Siebert 1995; Ar- nold/Gieseke/Nuissl 1999; Arnold 2001; Arnold 2003; Siebert 1996, 1998, 1999, 2001, 2003b; Müller-Commichau 2003) hinzu.

Seit jüngerer Zeit erscheinen zunehmend Publikationen zur Schulpraxis (Meixner/Müller 2001) und fachdidaktische Arbeiten auf der Basis konstruk- tivistischer Ansätze. Vorrangig sind es Publikationen, die auf den naturwis- senschaftlichen Unterricht ausgerichtet sind (u.a. Aufschnaiter 1992 u. 1998; Kohler 2000; Möller 2000; Oettinger/Klein 2000, 2001; Soostmeyer 2002). Hinzu kommen aber auch solche, die sich mit Fremdsprachendidak- tik (Müller 1996; Wendt 1996, 2001; Meixner 1997, 2001; Bach/Viebrock 2002) und zuletzt Geschichtsdidaktik (Völkel 2002; Klose 2004) befassen.¹

Das Nachschlagewerk „Deutschunterricht von A bis Z“ enthält und erklärt den Begriff Konstruktivismus (2001, S. 159) mit besonderem Schwerpunkt auf der konstruktivistischen Literaturwissenschaft. Es gibt nach Kenntnis- stand des Autors bislang keine konstruktivistische Fachdidaktik Deutsch, aber, wie auch in der Pädagogik, zahlreiche konstruktivistische Ansätze.²

Für den Bereich der Heil- und Sonderpädagogik sind seit Ende der (19)90er Jahre konstruktivistisch orientierte Publikationen erschienen (Lin- demann/Vossler 1999, Wagner 2000; Werning 2002; Balgo 2002, 2003).

¹ Zu den Anfängen des radikalen Konstruktivismus in der Pädagogik vgl. auch Diesbergen 1998, S. 63f.

² Der konstruktivistische Literaturbegriff - der davon ausgeht, dass Texten Bedeutungen nicht eingeschrieben sind, sondern vom Leser zugeschrieben werden – bedeutet eine radikale Veränderung für den Literaturunterricht, da es nach konstruktivistischem Ver- ständnis keine objektiven Bedeutungen von Texten mehr geben kann (a.a.O. S. 160f.).

Eine jüngst erschienene Veröffentlichung befasst sich mit der konstruktivistisch orientierten Didaktik für den Bereich Sonderschulen (Fischer 2004).

In den Lehrbüchern für die Erziehungswissenschaften der (19)90er Jahre wird der Konstruktivismus als eine Grundrichtung der Pädagogik auffallend unterschiedlich, zum Teil wenig differenziert und nicht selten mit akzentuierten Schwerpunkten dargestellt. Die Spannbreite der Darstellungen reicht von „Piagets dialektischem Konstruktivismus“ (Tschamler 1996) bis systemtheoretischer (Krüger 1997, Lenzen 1999) und durchaus kritischer Darstellung (Retter 1997; König/Zedler 1998/2002).

Im „Taschenbuch der Pädagogik“ (Hierdeis/Hug 1996) findet man wiederum unter dem Stichwort „Konstruktivistische Erziehungswissenschaft“ eine ausführliche Genese des Konstruktivismus in der pädagogischen Disziplin. Unter anderem ist vom Konstruktivismus im Plural die Rede. Die Autorin spricht von „Konstruktivismen“ (a.a.O., S. 403).

Während Herbert Tschamler 1996 feststellt, dass der Radikale Konstruktivismus in der Pädagogik „noch marginal“ diskutiert wird, (wohingegen er in den Nachbardisziplinen Psychologie und Soziologie bereits zu interessanten Auseinandersetzungen Anlaß gab [a.a.O., S. 7]), und eine Etablierung des Radikalen Konstruktivismus noch ausstehe, konstatiert Siebert im Jahr 2003, dass sich das systemisch-konstruktivistische Paradigma seit Ende der (19)90er Jahre in der pädagogischen Diskussion – besonders in der Erwachsenenbildung - etabliert habe. Alle neueren Hand- und Wörterbücher berücksichtigen, so Siebert, den Konstruktivismus als „praktisch folgenreiche Theorie“ (2003b, S. 11).¹

Die allmähliche Etablierung des Konstruktivismus in den Erziehungswissenschaften lässt sich auf dem Hintergrund einer zunehmenden Differenzierung und „Passung“ seiner theoretischen Ansätze in Bezug auf die pä-

¹ Viele aber bei weitem nicht alle „neueren Hand- und Wörterbücher“ enthalten den Begriff Konstruktivismus oder erklären ihn als pädagogisch bzw. „praktisch folgenreiche Theorie“, so haben beispielsweise das „Wörterbuch Pädagogik“ (Schaub/Zenke 2000) und ein „Neues schulpädagogisches Wörterbuch“ (Hintz/Pöppel/Rekus 2001) nicht einmal das Schlagwort Konstruktivismus aufgenommen.

dagogische Disziplin unter anderem anhand eines Vergleichs überarbeiteter Auflagen von Publikationen zur Einführung in die Pädagogik aufzeigen. So wurde beispielsweise das von Eckard König und Peter Zedler publizierte Werk „Theorien der Erziehungswissenschaft“ (1998/2002) in der zweiten Auflage im Umfang geringfügig, inhaltlich aber entscheidend erweitert.¹ Während in der Erstauflage von 1998 zwei unterschiedliche Richtungen des Konstruktivismus: der Methodische und der Radikale Konstruktivismus genannt werden, enthält die überarbeitete Auflage aus dem Jahr 2002 drei Varianten. Sie wurde um den „Sozialen Konstruktivismus“ ergänzt.

Mit dieser Erweiterung wirken die Autoren offensichtlich der – insbesondere von Pädagogen formulierten - Hauptkritikpunkte am Konstruktivismus entgegen. Kritisiert werden in erster Linie die Vernachlässigung der sozialen und kulturellen Verhältnisse (Reich 1997) und die „Überbetonung der Selbstorganisationperspektive“ (Arnold/Siebert 1995, S. 40).

Es dürfte kein Zufall sein, dass diese Kritik ausgerechnet innerhalb des pädagogischen Diskurses auftaucht, da in dieser Disziplin die Sozialität des Individuums eine wesentliche Rolle spielt.

Kersten Reich stellt 1997 fest, dass es in den bisherigen konstruktivistischen Diskussionen deutliche Defizite im Hinblick auf die kulturellen Verhältnisse gab. Kybernetik, Systemtheorien und biologisch-kognitive Ansätze hätten die Kultur aus der Spezifik ihrer Blickwinkel von vornherein vernachlässigt.

„In der Lebenspraxis aber holt uns die Kultur stets ein, weil wir nicht nur rückgekoppelt, nicht nur funktional in Systembezügen und nicht nur biologisch-kognitiv funktionieren, sondern als menschliche Wesen dabei immer auch Kulturwesen sind“ (a.a.O., S. VIII).²

¹ Vgl. dazu u.a. auch Kron 1993/2000/2004; während es bei Krüger 1997/1999/2002 keine Erweiterungen gibt.

² Für Reich ist die Pädagogik „vor allem eine Spezialisierung auf den kulturellen Blick“. Er sieht sich als Wegbereiter einer „zweiten Phase systemisch-konstruktivistischer Theoriebildung, die nun von der kultur- und alltagsgeschichtlichen Seite wieder stärker zu schauen lernt“ (a.a.O.).

Im gleichen Zusammenhang konstatiert Horst Siebert in einer seiner jüngeren Publikationen, dass sich der konstruktivistische Diskurs in den vergangenen Jahren differenziert und erweitert habe. Neben der zuvor beschriebenen Entwicklung, die durch eine zunehmende Ergänzung der neurobiologisch-individualistischen Sicht durch sozialkonstruktivistische und kulturkonstruktivistische Perspektiven geprägt ist, beobachtet Siebert eine weitere Entwicklungstendenz in der konstruktivistischen Pädagogik: „Radikale‘ Übertreibungen sind bereinigt worden, ‚moderate‘ Betrachtungsweisen scheinen sich durchzusetzen“ (2003b, S. 11).

Das, was Siebert an dieser Stelle als „moderate Betrachtungsweisen“ bezeichnet, ist eine weitere ‚Re-aktion‘ der pädagogischen Disziplin, die an radikal-konstruktivistischen Postulaten insofern scheitert, als dass sie sich in der theoretisch geforderten Radikalität praktisch nicht umsetzen und somit nicht halten lassen.

Bezogen auf die Unterrichtspraxis bewegt sich die konstruktivistische Pädagogik beispielsweise in einem schwierigen methodischen Spannungsfeld - zwischen „Konstruktion“ und „Instruktion“.

Diese durch Irritationen und Widersprüche gekennzeichnete Entwicklung wird im folgenden Teilkapitel aufgegriffen.

3.4 Konstruktivistische Pädagogik – zwischen Konstruktion und Instruktion

Die konstruktivistische Pädagogik ist, wie die bisherigen Ausführungen zu den hirneurophysiologischen Bedingtheiten des Menschen nahelegen, ein stark subjektorientiertes Konzept. Sie betont die individuelle Perspektive von Wahrnehmung, Konstruktion und Wissen gegenüber der traditionellen Vorstellung einer abbildgetreuen und linearen Wissensaneignung.

Auch bedeute dies, dass die Rolle von Interaktionen weitreichender als bisher bedacht werden sollte. So versteht Reich seinen Ansatz auch als „interaktionistischen Konstruktivismus“ (a.a.O., S. X).

Die inhaltliche Vermittlung von Fachwissen steht aus konstruktivistischer Perspektive nicht mehr im Vordergrund der Unterrichtspraxis, sondern die individuelle Fähigkeit, Wissen zu konstruieren und Wissensnetze aufzubauen.

Der Unterschied im didaktisch-methodischen Ansatz besteht grundsätzlich und kurz gefasst darin, dass **der traditionelle Unterricht für Instruktionmethoden und der konstruktivistische Unterricht für Konstruktionsmethoden** steht.

Gabriele Strobel-Eisele beschreibt in ihrer 2003 erschienen Publikation „Unterricht als pädagogische Konstruktion“ die durchaus polarisierend geführte Methodendiskussion so: „Gegenwärtig reißen extreme Varianten des konstruktivistischen Lernmodells einen Graben zum darstellenden (instruktionsbasierten) Unterricht auf. Die radikalen Konstruktivisten fordern ausschließlich selbstgesteuertes, kollektives Lernen, während die gemäßigten Konstruktivisten das Lernen durch die Lehre anleiten und stützen, etwa in gelenkten Gesprächen und Instruktionshilfen“ (a.a.O., S. 232).

Die von Konstruktivisten geforderte Verschiebung in der Unterrichtsmethodik – von der Instruktion zur Konstruktion – wird von vielen Pädagoginnen und Pädagogen deutlich kritisch betrachtet¹.

Schwer tut sich die (Schul-) Pädagogik vor allem mit radikal konstruktivistischen Thesen, nach denen das Lernen vollständig selbstorganisierend ablaufen soll, und die sich gegen jegliche instruierende Unterrichtsformen stellen.

So dürfte das auf die Unterrichtspraxis ausgerichtete plakativ formulierte konstruktivistische Postulat: „Konstruktion *statt* Instruktion“² sicher nicht

¹ Im Bereich der Fremdsprachendidaktik beschäftigt sich der Band von Gerhard Bach und Britta Viebrock mit der Problematik um Instruktionismus und Konstruktivismus: „Die Auseinandersetzung mit der Frage, welchen Niederschlag konstruktivistische Theorien und Paradigmen auf fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse haben können, steht im Zentrum einer derzeit heftig geführten Diskussion in Schule und Wissenschaft.“ (2002, Klappentext) Die Diskussion um den Paradigmenwechsel von Instruktionismus zu Konstruktivismus werde teilweise mit „kämpferischem Gestus“ geführt.

² Vgl. dazu den gleichnamigen Buchtitel von Wendt 2001 und die Ausführungen von Schreier 1998.

ganz unbeabsichtigt bei vielen Lehrerinnen und Lehrern einen irritierenden, polarisierenden und durchaus provokativen Eindruck hinterlassen.

Der pragmatische Konstruktivismus – eine Variante für die Pädagogik

Pädagoginnen und Pädagogen hegen Zweifel an der Übertrag- und Umsetzbarkeit radikal konstruktivistischer Postulate auf die Unterrichtspraxis und bevorzugen in der Regel einen „gemäßigten“, „moderaten“ oder auch „pragmatischen“ Konstruktivismus.¹

Nach Einschätzung von Kornelia Möller „scheint sich eine inklusive konstruktivistische Sichtweise zu etablieren, die pädagogisch-didaktische, soziologische und kognitionspsychologische Aspekte umfasst, die vom radikalen Konstruktivismus gestellte erkenntnistheoretische Frage nach der Objektivität von Wissen aber ausklammert“ (2000, S. 315).

Diese ‚entradikalisierten‘ konstruktivistischen Varianten versuchen, die scheinbar gegensätzlichen Begriffe und Ansätze „Konstruktion“ und „Instruktion“ wieder in Verbindung zu bringen, und ein sinnvolles Miteinander der methodischen Formen zu erreichen (vgl. dazu Meixner/Müller 2001, Bach/Viebrock 2002).

Denn die Effektivität nahezu ausschließlich selbstgesteuerten – d.h. in diesem Fall rein auf Konstruktionen der Schülerinnen und Schüler basierenden – Lernens wird von Lehrenden auf dem Hintergrund ihrer Alltagserfahrungen stark bezweifelt (vgl. dazu u.a. Dubs 1995; Weinert 1996).

Neben der Effektivitätsproblematik macht Strobel-Eisele auch auf die Einseitigkeit und Überforderung von Schule und Kindern aufmerksam, wenn

¹ Vgl. dazu u.a. Dubs 1995; Gerstenmaier/Mandl 1995; Duit 1996; Terhart 1999a; Möller 1999, 2000; Kohler 2000; Wendt 2001. Wobei auch die Anhänger des gemäßigten/moderaten Konstruktivismus die Bedeutung und Gewichtung von Selbstorganisation und Selbstbestimmung in Unterrichtsprozessen unterschiedlich bewerten, vgl. dazu Dubs 1995; Gerstenmaier/Mandl 1995.

diese ausschließlich einem selbstgesteuerten Unterricht und ihren Selbst-Erklärungen überlassen sind.

Des Weiteren argumentiert die Autorin aus einer häufig vernachlässigten Perspektive: „Dass Lernen durch Lehren optimiert werden kann und gerade die schwächeren, weniger motivierten und sozial benachteiligten Schüler davon profitieren, wird meist von den extremen [konstruktivistischen – S.K.] Positionen übersehen“ (2003, S. 232).

Je niedriger die Voraussetzungen bei Kindern seien, so Strobel-Eisele, desto mehr bedürften sie „eines ‚darstellenden Unterrichts‘, der ihnen etwas zeigt und gibt, das noch nicht da oder nicht entwickelt war“ (a.a.O., S. 232f.).

Im Band „Konstruktivistische Schulpraxis“ (2001) unternehmen die Autoren den Versuch, gerade durch die Überwindung des Gegensatzes von Instruktion und Konstruktion, das bislang ungeklärte Problem der Praktikabilität konstruktivistischer Konzepte auch in einem traditionell orientierten Unterricht aufzulösen: „All jenen, die extreme und ‚radikale‘ Positionen ihrer Dogmatik wegen oder aus anderen guten Gründen ablehnen, wird es so wie uns gehen, die wir versuchen, die Lehr-Lernprozesse in der von uns überschauten Domäne der schulischen Wirklichkeit zu optimieren: sie werden erkennen, dass von der *Lerntheorie* her zwar alles dafür spricht, Wissenserwerb als einen aktiven und konstruktiven Vorgang zu modellieren, dass es jedoch angesichts der praktischen Rahmenbedingungen institutionalisierten Unterrichtens keine Möglichkeit gibt, *ausschließlich* Lehr- Lernverfahren zugrunde zu legen, die auf Eigenaktivitäten der Lerner in handlungsorientierten Lernumgebungen basieren und den Lehrer überflüssig machen. Für uns jedenfalls sind die scheinbar gegensätzlichen Begriffe *Konstruktion* (des Wissens durch den Lerner) und *Instruktion* (durch geordnetes und planmäßiges Heranführen an das Wissen durch den Lehrer) keine Antagonismen“ (Müller 2001, S. 3; Hervorh. i. Orig.).

Nach Ansicht von Klaus Müller geht es darum, die jeweiligen Vor- und Nachteile von Konstruktivismus und Instruktionismus zu betrachten, um wechselseitigen Missverständnissen, Polemiken und Ausgrenzungen nicht weiter Vorschub zu leisten (a.a.O., S. 4).

Denn die häufigsten Fehlbeurteilungen konstruktivistischer Pädagogik und Didaktik resultieren Müller zufolge aus einer unreflektierten Gleichsetzung der Erkenntnistheorie des sogenannten radikalen Konstruktivismus und einer konstruktivistischen Lerntheorie.

Das eine habe mit dem anderen nur insofern zu tun, als radikale Konstruktivisten von einer subjektabhängigen Erkennbarkeit der Realität ausgehen und die konstruktivistisch fundierte Lerntheorie genau diesen Punkt ernst nehmen, nämlich dass Wissen nicht objektiv vorgegeben und nicht von Gehirn zu Gehirn übertragbar sei.

„Trotz der Einsicht in die individuelle Konstruktionstätigkeit des Lerners wird der gemäßigte oder pragmatische Konstruktivist anerkennen, dass als globales Lernziel erhalten bleibt, den Lernern die in der Kulturgeschichte der Wissenschaften (...) erarbeiteten Wissensstandards zu vermitteln“ (a.a.O.)

Denn, da die Aufgabe von Schule unter anderem darin bestehe, die Lernenden auf ein integriertes Leben in einer gesellschaftlichen Wirklichkeit vorzubereiten, die auf der unterstellten Gültigkeit des kollektiven Standard- oder Alltagswissens basiere, müsse Schule dieses Wissen vermitteln.

Es könne daher nicht darum gehen, dass ein konstruktivistisch denkender Lehrer es den Lernenden überlässt, die Null noch einmal zu entdecken oder im Biologieunterricht die Mendelschen Erbgesetze (a.a.O.).

Der pragmatische Konstruktivismus ist zwar nicht mit der radikal konstruktivistischen Erkenntnistheorie gleichzusetzen, aber er bezieht sich auf deren Erkenntnisse zur Kognition, die neurophysiologisch fundiert sind.

Instruktion und Konstruktion werden dabei nicht als einander ausschließende Alternativen angesehen. Entgegen radikal konstruktivistischer Vorstellung können Instruktionen nach pragmatisch konstruktivistischem Verständnis beim Lernenden durchaus autonome Lernprozesse anregen und unterstützen (a.a.O., S. 5).

Instruktives Lernen als Basis konstruktiven selbstgesteuerten Lernens

Dass instruktives Lernen nicht nur „autonome Lernprozesse anregen und unterstützen“ kann – wie Müller ausführt -, sondern durchaus auch notwen-

dig sein kann, um selbstgesteuertes Lernen ‚zu lernen‘ macht Kornelia Möller in einem Aufsatz von 1999 deutlich.

Darin befasst sie sich unter anderem mit moderat konstruktivistisch orientiertem Lernen im Sachunterricht. Zu den Merkmalen moderat konstruktivistischer Formen zählt sie: konstruktives, situatives, aktives, soziales, kooperatives, selbstgesteuertes und unterstütztes Lernen.¹ Im Zusammenhang mit selbstgesteuertem (konstruktivistischem) Lernen und unterstützendem (instruktivem) Lernen betont sie, dass **Selbstbestimmtheit im Verständnis des moderaten Konstruktivismus eine langfristige Zielsetzung von Unterricht** sei: „Es muß berücksichtigt werden, daß die Voraussetzungen für selbstbestimmtes Lernen beim Lernenden u.U. erst geschaffen werden müssen. Steuerungs- und Strukturierungshilfen des Lehrers können notwendig sein, um einen konstruktiven und aktiven Aufbau von Schemata überhaupt erst zu ermöglichen“ (a.a.O., S. 133).

Wenn die Voraussetzungen für selbstbestimmtes Lernen fehlen, kann dies durchaus nicht beabsichtigte Nebenwirkungen auf einen der elementarsten Aspekte der Lernmotivation zur Folge haben, dem besonders das selbstbestimmte Lernen eine vorrangige Stellung einräumt: dem Interesse.

Gabriele Strobel-Eisele argumentiert in diesem Zusammenhang: „Da dem Vorwissen eine ähnlich große Bedeutung für den Lernerfolg zukommt wie der Intelligenz, kann die potentielle Odyssee eines konstruktivistisch Lernenden nicht länger pädagogisch stilisiert werden, indem gerade dem Herumirren per se eine pädagogische Qualität zugeschrieben wird. Dass Schüler zu oft zu lange falschen und ineffektiven Wegen folgen und dadurch das Interesse verlieren, wird selten von den Vertretern des selbstentdeckenden Lernens erkannt“ (2003, S. 233).

Die Frage, ob und inwieweit sich dann aber „gemäßigte Konstruktivisten“ - die eine Mischung aus selbst- und fremdorganisiertem Lernen anstreben -

¹ Bei der Zusammenstellung von Merkmalen moderat konstruktivistischen Lernens bezieht sich Möller auf die Arbeiten von Reinmann-Rothmeier und Mandl 1995, Dubs 1995, Reusser und Reusser-Weyeneth 1994 und Bliss 1996 (vgl. Möller 1999, S. 133).

von „Nicht-Konstruktivisten“ in der Schulpraxis unterscheiden, ist naheliegend und wird eher kritisch diskutiert beziehungsweise negiert (vgl. u.a. Hoops 1998, S. 246).

Strobel-Eisele argumentiert in diesem Zusammenhang, dass die moderate, pragmatische Variante so viele Ähnlichkeiten mit dem instruierenden, darstellenden Unterricht habe, „dass es sich nicht lohnt, die feinen Unterschiede festzuhalten. Beide Positionen wiederum zeigen eine große Nähe zur didaktischen Tradition, so dass es fraglich ist, ob tatsächlich von einem neuen Paradigma im Blick auf Lernen gesprochen werden kann“ (2003, S. 233).

Und Ewald Terhart weist darauf hin, „dass die Praxis der gemäßigt-konstruktivistischen Didaktik im Wesentlichen auf ein reformpädagogisch inspiriertes, erfahrungs- und handlungsnahes Unterrichten zielt“ (1999a, S. 51). Die Vorschläge zur Umsetzung konstruktivistischer Lernprinzipien weisen in Richtung auf didaktisch-methodische Argumentationen und Formen, die aus der alten wie neuen Reformpädagogik bereits bekannt seien (a.a.O., S. 40).

Mit dem konstruktivistischen Verständnis von Pädagogik und Unterrichtsmethoden verändert sich zwangsläufig auch die Perspektive auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern sowie auf die Tätigkeiten und Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern.

Nachdem die konstruktivistische Pädagogik mit ihren wesentlichen Merkmalen und Ambivalenzen vorgestellt wurde, stellt sich im Anschluss die Frage, wie die konstruktivistische Perspektive auf das Lernen aussieht.

3.5 Die konstruktivistische Perspektive auf Lernen

Für Horst Siebert, Autor des Buches „Pädagogischer Konstruktivismus – Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit“ (2003a)¹ ist auch die Pädagogik in mancherlei Hinsicht ein Konstrukt, denn Lehrer und Lehrerinnen würden Schüler und Schülerinnen aus einer spezifischen Beobachterperspektive mit komplexitätsreduzierenden Unterscheidungen oft aufgrund binärer Codes (faul-fleißig) wahrnehmen: „Unterricht ist kein linearer Sender-Empfänger-Prozess, sondern Unterricht ist eine beobachtungsabhängige, zirkuläre, rekursive Interaktion mit Erwartungserwartungen, Komplexitätsreduktionen, mehr oder weniger begründeten Hypothesen, selektiven Wahrnehmungen etc.“ (a.a.O., S. 4).

Daneben unterstellt die Schule, so Siebert, die Möglichkeit eines „Gleichschritts“ des Lernens. Der Konstruktivismus betone dagegen die Individualisierung und biografische Abhängigkeit des Lernens: „Die emotionalen und kognitiven Strukturen sind in den Lebens- und Erfahrungswelten entwickelt und erprobt worden. Gelernt wird das, was biografisch anschlussfähig ist – und das ist bei jedem Individuum anders. Zwanzig Personen in einem Seminarraum hören zwanzig verschiedene Botschaften und führen zwanzig verschiedene ‚innere Monologe‘ “ (a.a.O., S. 24).

¹ In Interviews, die Siebert mit Kolleginnen und Kollegen der Universität Hannover über den Konstruktivismus führte, und die im gleichen Band enthalten sind, äußert sich der Schulpädagoge Manfred Bönsch kritisch zur herrschenden Schulpraxis, in der eine Art „Tauschwertpädagogik“ dominiere, bei der noch nicht einmal die Inhalte wichtig seien, sondern die Gratifikationen, die Abschlüsse (a.a.O., S. 61).

Für die Schule findet Bönsch das konstruktivistische Denken wichtig, da es die vielen Selbstverständlichkeiten der Schule, die sich verselbstständigt hätten, aufzubrechen vermag. Eine breite Diskussion des Konstruktivismus in der Schulpädagogik steht seiner Ansicht nach aber noch aus (a.a.O., S. 61f.).

Was ist Lernen?

Die Definition dessen, was Lernen ist, entspricht einer der existentiellen anthropologischen Fragen, die seit Urzeiten immer wieder gestellt und aus dem jeweiligen kulturellen Kontext heraus beantwortet wird.

Nach unserem Allgemeinverständnis gehört Lernen zur Alltagspraxis. Allein um in der modernen, komplexen und hochtechnisierten Umwelt einigermaßen bestehen zu können, gilt es ständig Neues hinzuzulernen.

Lernen wird deshalb stärker denn je als ein Prozess verstanden, der aufgrund unaufhaltsamer technischer und gesellschaftlicher Veränderungen lebenslang fort dauert. Da sich allein die Quantität von Wissen und Informationen in immer kürzeren Abständen vervielfacht, verschiebt sich zusehends die Frage von ‚Was‘ gelernt werden soll (und kann), auf die Frage ‚Wie‘ gelernt werden soll. Vor diesem Hintergrund rückt die Notwendigkeit einer ‚Lernkompetenz‘ in den Mittelpunkt des Bildungsdiskurses.

Ein kurzer Überblick über die wichtigsten Lerntheorien soll die Entwicklung verschiedener Vorstellungen über das Lernen bis zum konstruktivistischen Konzept zur Wissensaneignung veranschaulichen.

Lernen aus Sicht traditioneller Lerntheorien

Ältere Definitionen gehen davon aus, dass Lernen in erster Linie ein passiver Vorgang ist, der hauptsächlich eine Reaktion auf Außenreize durch die Umwelt darstellt. Lernen wurde somit als Reiz-Reaktions-Muster beziehungsweise als konditionierter Reflex aufgefasst.

Der **Behaviorismus** stellt die theoretischen und empirischen Grundlagen dieser Lehr- und Lerntheorie dar, bei der der Lehrende weiß, was der Lernende zu lernen hat. Ziel behavioristischer Untersuchungen war, allgemeingültige Lerngesetze durch objektiv beobachtbare Verhaltensweisen zu finden.

Anders als der Konstruktivismus fasst der Behaviorismus das Gehirn als passiven Behälter - „Black-Box“ - auf, der auf einen bestimmten Reiz in absehbarer Weise reagiert. An diese Vorstellung vom Funktionieren des Ge-

hirns ist die Annahme gebunden, dass sich auf der Basis des Reiz-Reaktions-Schemas Verhalten und Lernen zielgerichtet steuern - oder behavioristisch formuliert: konditionieren - lassen.

Lern- und Unterrichtsformen, die behavioristisch begründet sind, gehen somit davon aus, dass Lehrerinnen und Lehrer nur entsprechende Reize setzen müssen, um bei Schülerinnen und Schülern ein gewünschtes Verhalten oder Wissen zu erzielen. Im Unterricht geht es folglich darum, bestimmte Verhaltensweisen durch geeignete Stimuli und entsprechendes ‚Feedback‘ zu verstärken und zu festigen.

Nach behavioristischer Vorstellung, nimmt das Gehirn den Lernstoff ‚reaktiv‘ auf. Es wird nicht danach gefragt, welche Prozesse sich dabei abspielen.

Ein Gegenmodell zum Behaviorismus wurde in den (19)70er Jahren im Zeichen der sogenannten „kognitiven Wende“ entwickelt. Die Abläufe im Gehirn – die der Behaviorismus ausgeklammert hatte – traten nun ins Zentrum des Forschungsinteresses und wurden zur Grundlage kognitiver Modellbildung.

Lernen wird nun im Unterschied zum behavioristischen Verständnis nicht als ‚Informations-aufnahme‘, sondern als ‚Informations-verarbeitung‘ aufgefasst. Gehirninterne Prozesse werden in Analogie zu computerinternen Abläufen gesehen.

Auf menschliches Denken bezogen definiert der **Kognitivismus** Lernen als subjektive Produktion von Wissen, bei der sich das Individuum in einem fortwährenden Prozess der Realitätsverarbeitung und Problemlösung befindet.

Dieses subjektive Verständnis von Lernen findet in weiten Bereichen der Pädagogik durchaus Zustimmung und ist geistesgeschichtlich schon lange vor dem Konstruktivismus vorhanden gewesen. Gerade in den reformpädagogischen Ansätzen gehört dieses Verständnis von Weltaneignung zur Basis kindgemäßen Lernens.

Und Britta Kohler macht in ihrem Aufsatz „Konstruktivistische Ansätze für den Sachunterricht“ (2000) darauf aufmerksam, dass immer wieder darauf hingewiesen wird, „dass die Annahme von der kognitiven Konstruktivität

des lernenden Individuums keine genuin konstruktivistische Erkenntnis, sondern instruktionspsychologisches und auch didaktisches Allgemeingut ist (...)“ (a.a.O., S. 112f.).

Das Modell des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ ist zur bekannten und viel zitierten Argumentationsfigur geworden (vgl. Hurrelmann).

Die kognitiven Lerntheorien unterstellen dem lernenden Kind eine ursprüngliche Wissbegierde und Leistungsbereitschaft.

Lernen als Konstruktion

Das konstruktivistische Verständnis von Lernen stützt sich auf die kognitiven Lerntheorien (u.a. Aebli), geht aber über das Modell des „realitäts~~ver~~-arbeitenden Subjekts“ hinaus, indem es den Lernenden nicht als Realität entdeckendes sondern als Realität „erfindendes“ Individuum beschreibt (vgl. Watzlawick).

Aus konstruktivistischer Perspektive wird Lernen als eine selbstgesteuerte, biografisch geprägte Aktivität aufgefasst, die „von außen“ zwar angeregt, nicht aber gezielt gesteuert werden kann. Dazu Horst Siebert: „Lernen benötigt zwar Informationen ‚von außen‘, aber die äußere Realität wird nicht im Kopf abgebildet und widergespiegelt, sondern sie wird aktiv ausgewählt, biochemisch umgewandelt (z.B. Licht in Farbe, Luftdruck in Geräusche, Moleküle in Düfte ...), gedeutet und in Handlungen umgesetzt (wenn das Licht zu grell ist, schließe ich die Augen). Lernen ist *strukturdeterminiert*, das heißt, was und wie etwas verarbeitet wird, hängt weniger von der Qualität der Mitteilung ab als von dem internen kognitiv-emotionalen System und den momentanen körperlichen Empfindungen. Wir sehen, was wir wissen, was wir mental verknüpfen können, was wir sehen wollen und was wir sehen müssen, um erfolgreich handeln zu können“ (2003a, S. 16; Hervorh. i. Orig.).

Nach Ernst von Glasersfeld war **Jean Piaget** im 20. Jahrhundert der erste, der Wissen als Konstruktion betrachtete und sein theoretisches Modell der kognitiven Tätigkeit als Konstruktivismus bezeichnete.¹

Der Grundgedanke dieses Modells lasse sich einfach ausdrücken: „Die Funktion der Vernunft ist nicht, eine vom Wissenden unabhängige, *reale* Welt darzustellen, sondern Handlungsschemas und Begriffsstrukturen aufzubauen, die sich im Laufe der Erfahrung als brauchbar erweisen“ (1995, S. 7f.; Hervorh. i. Orig.).

Piaget, der auch Biologe war, hat diese Funktion „Anpassung“ genannt.

Nachfolgend werden die zentralen Begriffe und Elemente der konstruktivistischen Lerntheorie erläutert.

Begriffe der konstruktivistischen Erkenntnistheorie

Der Konstruktivismus verwendet im Zusammenhang mit Lernen den Begriff **Rekursivität**. Rekursiv bedeutet – im wörtlichen Sinn: rückbezüglich - im lerntheoretischen Sinn, dass Lernen auf frühere Lernprozesse zurückgeht, beziehungsweise frühere Lernprozesse voraussetzt, Erfahrungen an frühere Erfahrungen anschließen, und Wissen bereits vorhandenes Wissen erweitert.

In vergleichbarer Weise wird der Begriff der **Selbstreferenz** gebraucht, den Horst Siebert so erklärt: „Beobachten, Erkennen und Lernen sind selbstreferenzielle, rekursive Prozesse. Was neu oder interessant ist, gilt immer nur für uns und in Relation zu unserem Wissen“ (2003a, S. 191).

¹ Piaget wurde noch um 1970 als Entwicklungspsychologe, nicht aber als Erkenntnistheoretiker behandelt (vgl. Siebert 2003a, S. 50).

Clemens Diesbergen sieht die Berufung der Konstruktivisten auf Piaget so: „Zur Illustration und Stützung der These von der radikalen Konstruktivität aller Erkenntnis wird des öfteren auf die Theorie der kognitiven Entwicklung bzw. auf die genetische Epistemologie von JEAN PIAGET zurückgegriffen (...)“ (1998, S. 36).

Helmut Schreier sieht es durchaus als diskussionsbedürftig an, „wenn Jean Piaget und John Dewey für konstruktivistische Ansätze reklamiert werden, weil eine solche Vereinnahmung in einem umfassenden Sinn weder für die Kognitionspsychologie Piagets noch für den Instrumentalismus Deweys aufrechterhalten werden kann“ (1998, S. 32).

Ein weiterer zentraler Begriff ist: **Strukturdeterminiertheit**.

Da Lernen nach konstruktivistischem Verständnis nicht von außen bestimmt, sondern durch innere kognitive Strukturen determiniert wird, spricht man von Strukturdeterminiertheit.

Das, was an Informationen zu gegebener Zeit anschlussfähig ist, nimmt das Individuum auf und integriert es, unter den Bedingungen seiner biologischen Ausstattung.

Auf biologischer Ebene bestätigt sich die Strukturdeterminiertheit durch empirische Daten zu Aufbau und Funktionsweise des Nervensystems.

Horst Siebert definiert Lernen im weitesten Sinne als Strukturveränderung. Lernen vollziehe sich durch die Veränderung der kognitiven Strukturen, der Deutungsmuster, der Wirklichkeitskonstruktionen und Problemlösungsstrategien.¹

Komplexe Lernprozesse beschreibt Siebert als zirkuläre, biopsychische Aktivitäten, zu denen unterschiedliche Erkenntnisleistungen gehören (1999, S. 17).²

Entgegen der Betonung von Strukturdeterminiertheit und Subjektivität folgt daraus nicht, dass in der konstruktivistischen Lerntheorie die Umwelt des Lernenden ohne Bedeutung bleibt. Denn auch „Gehirn und Milieu sind strukturell gekoppelt“ (Diesbergen 1998, S. 77). Es handelt sich beim Lernen keineswegs um einen Prozess, der in der Isolation stattfindet. Der Aufbau neuer kognitiver Strukturen, also Lernen – welche nicht notwendig, aber doch zumeist von äußeren Impulsen ausgelöst werden., ist vielmehr auf Perturbationen (Störungen) angewiesen.

¹ Siebert betont in seiner Publikation „Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung“ (2002), dass der Begriff Lernen trotz neurowissenschaftlicher Erkenntnisse über gehirninterne Prozesse schwer zu fassen bleibt: „Auch neurowissenschaftlich betrachtet bleiben die neuronalen Prozesse des Lernens eher verborgen. Lernen findet demnach statt, wenn sich die Synapsenstärken verändern.“ (a.a.O., S. 65).

² Zu diesen Erkenntnisleistungen zählt Siebert: Interesse, Wissen, Erinnerung, Gefühle, Wahrnehmung, Reflexion, Handeln, Homöostase, Perturbation, Rekonstruktion, Transformation (a.a.O., S. 18).

Lernen aus konstruktivistischer Perspektive ist somit ein interaktiver komplexer Prozess, der von außen angeregt, aber nicht determiniert werden kann.

Clemens Diesbergen formuliert hierzu: „Entsprechend bleibt, bei aller Betonung der subjektiven Perspektive, die soziale Interaktion insofern ein wichtiger Faktor, als gerade diese als eine der Hauptquellen für lernförderliche Perturbationen betrachtet wird (a.a.O., S. 78).

Unter **Perturbationen** sind Störungen zu verstehen, die durch neue Situationen und Informationen entstehen können. Dadurch werden beim Subjekt Irritationen ausgelöst, die zu Veränderungen seines Verhaltens führen können, aber nicht müssen (vgl. Siebert 2003a, S. 190).

Sind die Perturbationen erfolgreich, vollziehen sich beim Individuum Lernprozesse.

Lernen geschieht vornehmlich dann, wenn es dem (Über-) Leben dienlich ist, sich in Bezug auf bestimmte Situationen und Probleme bewährt oder in konstruktivistischer Terminologie formuliert: wenn es „**viabel**“ (von Glasersfeld) ist.¹

Was die Formen und Inhalte des Wissens betrifft - ob es sich um Alltagswissen oder empirisches Wissen handelt - betonen die Konstruktivisten, dass kein Unterschied in der Wertigkeit und Bedeutsamkeit gemacht werde. Die „Nicht-Erkennbarkeit-der-Welt“ gilt auch für die fortschrittlichsten wissenschaftlichen Theorien und Errungenschaften: „Insofern kann kein Wissen einen irgendwie gearteten Anspruch auf Höherwertigkeit oder Privilegiertheit erheben; es wird benutzt, sofern und solange es in Kontexten nützlich, tauglich ist, ‚gelebt‘ werden kann, viabel ist“ (Terhart 1999a, S. 19).²

¹ Vgl. die Ausführungen über Viabilität Kap. 1.5.

² In letzter, metaphysischer Konsequenz, so Terhart weiter, werde dieser grundsätzlich konstruierte und immer vorläufige Status allen Wissens als zwingende Aufforderung zu Toleranz zwischen den Wissenssystemen und ihren Anhängern betrachtet. Denn es könne keinen sicheren Anfang und kein sicheres Ende von Erkenntnis geben (a.a.O.).

„Verantwortung“ in Bezug auf Lehren und Lernen ist ein wichtiges Stichwort in der pädagogischen Konstruktivismusdebatte. Die Eigenverantwortlichkeit des Lernenden steht im Gegensatz zu traditionellen Unterrichtsformen nun im Zentrum der Aufmerksamkeit. **Das Kind wird zum verantwortlichen Konstrukteur seines Wissens.**

Kritiker des Konstruktivismus bemängeln an dieser Stelle, dass Lehrende durch dieses konstruktivistische Postulat ihrer Verantwortlichkeit für gelingende Lernprozesse enthoben würden.

Helmut Schreier wendet dagegen ein, dass gerade ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen, Lehrerinnen und Lehrern die Verantwortung für gelingendes Lernen nicht abnehme. Nur gehe es eben nicht mehr um die direkte Beeinflussung des Lernenden durch Unterweisung, sondern um das Arrangement von Lernumgebungen, die es Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ihr Vorwissen und ihre Konstruktionen in Beziehungen zu anderen einzubringen, auszutauschen und zu prüfen. Die Grundschule könne so ein Lernverhalten zugrunde legen, pflegen und fördern, das in der modernen Wissensgesellschaft verständigungsorientiert sein sollte, und zwar im doppelten Sinn des Wortes: Bemüht, verständig zu werden in der Sache, und umsichtig, die Verständigung mit anderen zu suchen (1998, S. 12).

Im Vergleich zu den klassischen Definitionen von Lernen zeigt sich nach diesen Ausführungen, dass Lernen im konstruktivistischen Sinn, nicht als ‚re-aktiver‘ und additiver Aufbauvorgang von Wissen verstanden wird, auch nicht, dass Wissen auf die ein oder andere Weise direkt in die Köpfe der Lernenden transportiert werden kann. Vielmehr ist unter Lernen ein selbstständiger Ordnungs- und Erweiterungsprozess zu verstehen, der individuelle Erfahrungen sowohl voraussetzt als auch produziert (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1995, S. 5).¹

¹ Eine Arbeitsgruppe im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Nordrhein-Westfalen) hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Diskussion über die Grundlagen des Lernens zu intensivieren und, auf den Diskussionsergebnissen aufbauend, eine Erweiterung bzw. Neufassung des Lernbegriffs zu entwerfen.

An dieser Stelle liegt die Frage nahe, wie eine Didaktik aussieht, die das konstruktivistische Verständnis von Lernen zur Grundlage macht.

3.6 Konstruktivistische Didaktik

Hermann Krüssel stellt in seinem Aufsatz über „Die konstruktivistische Betrachtungsweise in der Didaktik“ die Frage, welche praxisbezogenen Schlussfolgerungen die konstruktivistische Auffassung von Lernen für das Lehren nahelegt: „Mit dem Konzept von Lernen als Aufnehmen von Informationen korrespondiert ein Verständnis von Lehren als Informationsvermittlung. Was aber bedeutet es für Lehren, wenn Lernen als ‚Selbstenwicklung eines kognitiven Systems‘ beschrieben wird?“ (1995, S. 135).

Oder anders formuliert wie sieht eine „konstruktivistische Didaktik“ aus?

Die „alten Didaktiken“ genügen den Ansprüchen der heutigen Zeit nicht mehr (vgl. Dahlke 1997, S. 65).¹

„Pädagogische Bemühungen wie Lernen in Projekten, Lernen als erkundendes Lernen oder Lernen in handlungsorientierten Zusammenhängen“ seien bereits Ausdruck des sich wandelnden Lernverständnisses. Die Betonung liegt dabei auf der Eigenaktivität des lernenden Subjekts, die Verstehen einschließt und aktives Begreifen (1995, S. 6).

Es soll unter anderem darüber nachgedacht werden, wie diesem Lernbegriff im Schulunterricht Geltung verschafft werden kann, und welche Veränderungen und Maßnahmen notwendig werden, damit die Lehrenden, Lehren und Lernen als *konstruktive* Tätigkeiten begreifen lernen und entsprechend danach handeln.

Vorläufiges Ergebnis dieser Bemühungen ist der Band „Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit – Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts“ (a.a.O.).

Dabei fällt auf: „Lernen als konstruktive Tätigkeit“ zu begreifen ist durchaus nicht mit der Vorstellung von „Lernen als *konstruktivistische* Tätigkeit“ gleichzusetzen. Die Begriffe „konstruktiv“ und „konstruktivistisch“ können nicht synonym verwendet werden.

¹ Michael Dahlke wendet sich gegen ein mechanistisches Modell von Didaktik und plädiert unter Bezugnahme auf die neuesten physikalischen, biologischen, systemtheoretischen und konstruktivistischen Erkenntnisse für eine „Beziehungsdidaktik“ und konstruktivistische „Ermöglichungsdidaktik“ (1997; 2002).

Mit ihrem theoretischen Anspruch, die Wirklichkeit objektiv darstellen und vermitteln zu können, sind sie im Zeitalter der postmodernen Wissensgesellschaft und virtuellen Realitäten an ihre Grenzen gestoßen. Wissensvermittlung allein wird den komplexen Anforderungen dieser Gesellschaft nicht mehr gerecht.

Unter anderem auch deshalb nicht, weil die klassische lehrerzentrierte und anleitende Vorstellung von Lernen im Unterricht, die Schüler zwangsläufig zu einer vorwiegend aufnehmenden, passiven Rezeption zwingt, und somit eigenaktive selbstorganisierende Lernprozesse vernachlässigt.

Die bislang tradierte abendländische Idee – die sich auch als Grundprinzip in der Didaktik wiederfindet -, dass Wissen von einem „Wissenden“ auf einen „Unwissenden“ übertragbar sei, ist mehr als fragwürdig geworden.¹

Trotz eines sich allgemein wandelnden Lernverständnisses in der Pädagogik beherrschen Ewald Terhart zufolge weiterhin die (aktualisierte) bildungstheoretische wie auch die (erneuerte) lerntheoretische Didaktik das Feld. Nicht nur die Positionen, auch die Probleme seien die altbekannten. Die Verbindung zwischen allgemeindidaktischer Theorie und alltäglicher Unterrichtspraxis müsse weiterhin als stark gestört bezeichnet werden, denn „de facto“ seien die allgemeindidaktischen Ansätze Ausbildungsdidaktiken geblieben, „also: Stoff, der in der Lehrerausbildung durchgenommen und an deren Ende abgeprüft, danach jedoch rasch beiseite gelegt wird“ (1999a, S. 10).²

Der Begriff „konstruktivistische Didaktik“ ist in deutschsprachigen Publikationen, nach Kenntnisstand von Ewald Terhart, zuerst von Horst Siebert (1994) und Ernst von Glasersfeld (1995) verwendet worden (1999a, S. 16).

¹ Die Ursachen für die Nichtübertragbarkeit von Informationen erklärt der Konstruktivismus – wie es die bisherigen Ausführungen nahelegen - auf anschauliche und empirisch fundierte Weise durch neurobiologische kognitive Gegebenheiten (Strukturdeterminiertheit und Selbstreferenz vgl. Kap. 1.7).

² Nach aktualisiertem Kenntnisstand hat sich seit Terharts Feststellung aus dem Jahr 1999 nichts Wesentliches verändert. Vgl. dazu auch Kaiser 2000, S. 92.

Er stellt fest, „dass in didaktischen Kontexten der Konstruktivismus nie in seiner radikalen Form, sondern immer schon als ein gemäßigter, moderater vertreten wird“ (1999b, S. 637).

Den Hintergrund für die konstruktivistische Didaktik bilden Terhart zufolge im Wesentlichen vier sehr unterschiedlich gelagerte Theorie-Kontexte: Radikaler Konstruktivismus, Neurobiologie des Erkennens, Systemtheorie, aktuelle kognitionspsychologische Lernkonzeptionen.

„Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Hintergrundtheorien – *erstens* – in systematischer Hinsicht nicht auf einer gleichen Ebene liegen. Ihr Verhältnis untereinander ist – je nach Perspektive bzw. Blickposition – durchaus unterschiedlich zu bestimmen. *Zweitens* werden diese sehr unterschiedlichen Hintergrundpositionen von den verschiedenen Vertretern des konstruktivistischen Denkens in der Didaktik auf unterschiedliche und unterschiedlich intensive Weise genutzt bzw. kombiniert. Hierdurch bedingt fällt es nicht nur schwer, konstruktivistische Kerngedanken präzise auszumachen: Jeder irgendwie als Konstruktivist Identifizierte streitet sofort ab, so identifizierbar zu sein! Denn konstruktivistisch argumentierende Didaktiker nutzen dieses überkomplexe Feld in je spezifischer und kreativer Weise, so dass am Ende nicht nur nicht mehr klar ist, was Konstruktivismus in seinen verschiedenen Spielarten eigentlich ist, sondern darüber hinaus *drittens* unklar bleibt, was auf dieser schwer zu bestimmenden Basis dann konstruktivistische Didaktik sein kann“ (1999a, S. 17; Hervorh. i. Orig.)

Ernst von Glasersfeld räumt von vornherein ein, dass auch der Konstruktivismus kein Universalmittel in Bezug auf die Probleme der Didaktik anzubieten hat: „Die konstruktivistische Orientierung kann nur in dem Sinn helfen, daß sie die grundlegende Autonomie des Schülers betont und darauf hinweist, daß es unter allen Umständen nur die Schüler selbst sind, die ihre Begriffsstrukturen aufbauen können“ (1995, S. 12).

Als Gegenbeispiel zieht von Glasersfeld eine Beobachtung aus der klassischen Unterrichtspraxis heran, die allzu häufig mit ungeeigneten Mitteln (Zwang und Belohnung) eine falsche Zielsetzung verfolge: „Wir haben alle Klassen gesehen, in denen die Schüler mit vorbildlicher Aufmerksamkeit Anweisungen folgen und sich ehrlich anstrengen, Ergebnisse hervorzubrin-

gen, die den Lehrer befriedigen. (...) Die annehmbare Note wurde das eigentliche Ziel, die Bewältigung des Stoffes lediglich ein Hindernisrennen. Auch das ist Motivierung, aber es ist nicht die Art von Motivierung, die zu Verstehen führt“ (a.a.O.).

Von Glasersfeld postuliert, **dass eine konstruktivistisch orientierte Didaktik von Seiten des Lehrers als erstes erfordert, dass er die Schüler als autonome, sich selbst organisierende Individuen betrachtet** (a.a.O., S. 13).

Lehren aus konstruktivistischer Sicht

Wie bereits angedeutet, hat nach konstruktivistischem Lernverständnis Unterricht nichts mit reiner Stoffvermittlung beziehungsweise mit linearer Übertragung von Informationen zu tun. Lernen und - in dieser Konsequenz auch - Lehren sind individuelle und offene Prozesse, die nicht determiniert werden können. Demzufolge **hat die Lehrkraft keinen Einfluss auf die kognitive Verarbeitung des angebotenen Wissens** durch die Schülerinnen und Schüler.

Erinnert sei an das Konzept der biologischen Autonomie, nach welchem ein Mensch – in diesem Fall eine Schülerin oder ein Schüler - nicht zu Zustandsveränderungen – hier: Lernen - gezwungen werden kann. „Er kann lediglich über erfolgreiche Perturbationen spezifisch dazu angeregt werden, konstruktive Lernprozesse in Gang zu setzen“ (Wyrwa 1995, S. 27).

Die Lernprozesse vollziehen sich nach diesem Verständnis „selbstorganisatorisch (nach eigenen gehirninternen Kriterien) und sind deshalb weder prognostizierbar noch planbar“ (Wyrwa, a.a.O., S. 28).

Dementsprechend kann es beim Vermittlungsprozess nicht um Handlungsanweisungen sondern lediglich um Handlungsorientierungen gehen. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei die Möglichkeit haben, eigene Handlungsziele zu entwickeln - die Schüleraktivität steht im Vordergrund des Unterrichtsgeschehens.

Veränderte Aufgabe von konstruktivistisch orientierten Lehrerinnen und Lehrern

Folgerichtig verändert sich damit auch die Aufgabe der Lehrenden.

Diese „ergibt sich“, nach Auffassung von Michael Dahlke, „durch die Prinzipien der Selbsterhaltung des Systems, der Selbstreferentialität und Selbstreflexion“ (2002, S. 63).

Statt Überträger des Wissens zu sein, werden Lehrerinnen und Lehrer „Anbieter des Wissens“ (Wyrwa 1995, S. 39).

Holger Wyrwa beschreibt die Aufgabenveränderung so: „Für den Lehrer bedeutet diese Form der Wissensvermittlung und Wissensverarbeitung, daß er ein ‚Wirklichkeitsspringer‘ ist. Er muß über einen detaillierten Pool unterschiedlicher Wissensarten verfügen (...). Er fungiert dabei als Dialogisierer und Perturbator, nicht als Führer oder Beeinflusser, der Verantwortung für den konkreten Wissenstransfer hat“ (a.a.O., S. 39f.).

Nach Ansicht von Wyrwa solle der Schüler von Seiten des Lehrers aktiv in die Wissensvermittlung, die Wissensverarbeitung und die Identitätsarbeit mit einbezogen werden. Der Schüler habe selbst daran Anteil, was geschehe und wie es im Unterricht geschehe. Dies habe in der Regel eine Erhöhung der Motivation von Seiten des Schülers zur Folge, die bekanntermaßen immer dann ansteige, wenn der zu Motivierende die Möglichkeit habe, seine Situation selbst mitzugestalten: „Etwas, was sich auch mehr und mehr in der **Managementlehre** durchsetzt, wo die Motivation der Mitarbeiter immer dann steigt, wenn sie Verantwortung für ihr Handeln zugeschrieben bekommen und nicht passiv ihre Arbeit verrichten müssen. Dem Schüler wird durch die **Rolle des Akteurs** (...) verstärkt die Möglichkeit gegeben, in dem zu Lernenden mit Hilfe des Lehrpersonals einen Sinn, eine Bedeutung zu finden, die mehr ist als nur die bloße Aneinanderreihung von Wissen“ (a.a.O., S. 41; Hervorh. v. S.K.).

Für den Lehrer bedeute dies allerdings auch, dass seine „therapeutischen“, beziehungsweise pädagogischen und psychologischen Fähigkeiten und Fertigkeiten einem hohen Anforderungsprofil genügen müssten (wie z.B. Beziehungsarbeit, Selbsterfahrung, Gruppentraining, Kommunikation) (a.a.O.).

Horst Siebert komprimiert den didaktischen Wandel – von der Instruktion zur Konstruktion – auf ein Schlagwort: „Die ‚Belehrungsdidaktik‘ wird durch eine ‚**Animationsdidaktik**‘ ersetzt. Lehrende können Deutungsangebote machen“ (2002, S. 29; Hervorh. v. S.K.).

Ob eine Information aber bedeutungsvoll sei, hänge von lebensgeschichtlichen Erfahrungen des Lernenden ab und müsse deshalb von jedem selbst entschieden werden, so Siebert.

Folgt man Sieberts Gedanken zum Wandel der „Belehrungsdidaktik“ zur „Animationsdidaktik“, so wandelt sich dementsprechend – pointiert formuliert - die Aufgabe des Lehrenden vom ‚Belehrenden‘ zum ‚Animateur‘.

Elemente einer konstruktivistischen Didaktik

Gemäß dem konstruktivistischen Selbstverständnis **bietet die Konstruktivistische Didaktik keine spezifischen Rezepte oder Unterrichtsanleitungen an**. Statt dessen gibt sie didaktische Empfehlungen, die sich hauptsächlich in einer konstruktivistischen Grundhaltung äußern. Es soll unter anderem: selbstständiges, entdeckendes, ganzheitliches, aktives, anregendes, affektives, assoziatives, mehrperspektivisches, kommunikatives und kooperatives, selbstorganisierendes Lernen ermöglicht werden.

Gisela Miller-Kipp konstatiert in einem Aufsatz über Konstruktivismus, in dem sie sich mit „Biologische[n] Forschungsbestände[n], erkenntnistheoretische[n] Chimären und pädagogische[n] Folgerungen“ befasst: „Nicht alle diese Empfehlungen sind unbedingt neu. Sofern man sie lernpsychologisch schon kennt, werden sie neurobiologisch bekräftigt. In der Summe stellen sie nachdrücklich heraus, daß menschliches Lernen und Erkennen die inner-subjektive Konstruktion psycho-dynamischer, kognitiver und lebensgeschichtlicher Zustände heißt“ (1995, S. 65).

Angelehnt an die Ansätze des radikalen Konstruktivismus unternimmt Bärbel Völkel in ihrer Dissertation (zur Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik) den Versuch, das Konzept einer konstruktivistischen Didaktik zu entwickeln, welches Lernen in kreativen Freiräumen ermögli-

chen soll. Dem Aspekt der Selbstbestimmung räumt sie dabei den Rang eines didaktischen Prinzips eines konstruktivistisch ausgerichteten Unterrichts ein (2002, S. 105).

Als die den konstruktivistischen Ideen am deutlichsten entsprechenden Unterrichtsform bedient sie sich der **Prinzipien des „Offenen Unterrichts“** und stellt sie in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen.

Dabei gibt sie zu, dass „Offener Unterricht“ grundsätzlich nichts Neues sei, sondern den Versuch darstelle, Erkenntnisse verschiedener Reformpädagogen (Freinet, Montessori, Petersen) mit heutigen schulischen Bedingungen zu verknüpfen (a.a.O., S. 97).

3.6.1 Konstruktivistische Didaktik und Reformpädagogik

Wenn Autoren zur konstruktivistischen Didaktik - über die Benennung konstruktivistischer Einstellungen und Grundhaltungen hinaus – didaktisch-methodische Angaben und Vorschläge für die konkrete Unterrichtspraxis machen, so fällt auf, dass sie - wie am Beispiel von Bärbel Völkel zu sehen ist - **vorrangig Elemente für die Unterrichtspraxis aus der reformpädagogischen Tradition** nennen und benutzen. Und diese werden dann auf ihre „Kompatibilität mit einer konstruktivistischen Haltung abgeklopft“ (Klein/Oettinger 2000, S. 65).

Klaus Klein und Ulrich Oettinger konstatieren, dass sich gerade in der Grundschule viele verschiedene Unterrichtsformen etabliert haben, die sich auf reformpädagogische Ansätze zurückführen lassen. So suchen sie gezielt nach konstruktivistischen Elementen in der Reformpädagogik.

Dabei weisen die Autoren darauf hin: „Auch wenn mittlerweile der Konstruktivismus sich als philosophische und etwa auch didaktische Haltung formiert hat, so muss deutlich sein, dass einige unterrichtliche sowie sozial-spezifische Methoden bereits aus anderen Haltungen formuliert wurden. Das jeweils dahinter stehende Anliegen entsprach dabei vielfach der im Konstruktivismus formulierten Haltung. Insbesondere der Reformpädagogik entstammen viele Unterrichtsformen und methodische Ansätze, die für sich

in Anspruch nehmen können, auch eine grundsätzlich konstruktivistische Haltung widerzuspiegeln“ (a.a.O., S. 60).¹

Klein und Oettinger stellen fest, **dass Konstruktivismus und Reformpädagogik wesentliche Elemente, die auch von didaktischer Relevanz sind, gemeinsam haben.**

In einer Grafik mit dem Titel „Die didaktische Schnittmenge“ bilden drei pädagogische Ansätze die Schnittmenge zwischen Konstruktivismus und Reformpädagogik: Schülerorientiertheit, Handlungs Betonung und die begleitende Rolle des Lehrers.

Im begleitenden Text darunter befindet sich folgender Kommentar: „Und so nimmt es auch nicht Wunder, wenn die von Seiten der Reformpädagogen etablierten neuen Unterrichtsformen auch von einer konstruktivistisch orientierten Didaktik tendenziell favorisiert werden, bieten sie doch mehr als konventionelle Unterrichtsformen Möglichkeiten, den daraus erwachsenden Ansprüchen an eine unterrichtliche Begegnung zu genügen“ (Klein/Oettinger a.a.O., S. 62).²

Vielfach stehe bei den reformpädagogischen Unterrichtsformen, so Klein und Oettinger weiter, das Schaffen einer adäquaten Lernumgebung – konstruktivistisch formuliert: Lernsetting – und die Anregung der Schüler „zur eigenständigen und interaktiven Konstruktion, wie der Konstruktivist sagen würde, im Vordergrund“ (a.a.O., S. 63).

¹ Es stellt sich an dieser Stelle durchaus die Frage, ob nicht die Konstruktivisten reformpädagogische Ansätze *für sich in Anspruch nehmen*, anstatt dass reformpädagogische Unterrichtsformen bzw. Reformpädagogen ein Interesse daran (gehabt) hätten, für sich eine konstruktivistische Haltung *in Anspruch zu nehmen*. Die Ansätze *entstammen* der Reformpädagogik, aber in der Art und Weise, wie sie von Konstruktivisten *in Anspruch genommen* werden, gewinnt man den Eindruck, dass sie ihr nicht mehr gehören – sondern nur noch „der Rede wert“ sind, wenn sie konstruktivistisch gedeutet und ‚be-deutend‘ gemacht werden.

² Nach Kenntnisstand der Verfasserin „favorisiert“ die konstruktivistisch orientierte Didaktik nicht nur „tendenziell“ reformpädagogische Unterrichtsformen, sondern hauptsächlich (vgl. dazu Reich 2004, S. 224).

Auch andere Autoren¹ betonen, dass die Praxis konstruktivistischer Didaktik „im Wesentlichen auf ein reformpädagogisch inspiriertes, erfahrungs- und handlungsnahes Unterrichten zielt“ (Terhart 1999a, S. 51).

So formuliert Terhart: „Bemerkenswert ist, dass in diesem Kontext die Vorschläge zur Umsetzung konstruktivistischer Lernprinzipien in Richtung auf didaktisch-methodische Argumentationen und Formen weisen, die aus der alten wie neuen Reformpädagogik bekannt sind“ (a.a.O., S. 40).

3.6.2 Konstruktivistische Didaktik zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Ewald Terhart geht davon aus, dass die konstruktivistische Didaktik „lediglich den auf Lehren und Lernen bezogenen Teil eines sehr viel breiter angelegten Bemühens um die Begründung einer komplett konstruktivistischen Erziehungswissenschaft“ bildet (1999a, S. 16).

Er kommt zu dem Ergebnis, dass dort, wo die konstruktivistische Didaktik theoretisiert, sie ihren Neuigkeitswert zum größten Teil aus einer problematischen Radikalisierung von Trivialitäten erhält und dort, wo sie - im Rahmen praktischer Umsetzung – diese Radikalität zurücknimmt, zugleich ihren Neuigkeitswert endgültig einbüßt. Nicht zuletzt deshalb hat sie seiner Auffassung nach auf praktischer Ebene – bis auf sehr spezielle, begrenzte Ausnahmen – für den Schulunterricht keine wirklich neuen Formen anzubieten, sondern beschreibt lediglich bekannte didaktisch-methodische Formen ‚in ihrer Sprache‘ neu (a.a.O., S. 12).

Für Wiklef Hoops ist der Konstruktivismus in erster Linie „eine didaktische Mode, die gelegentlich fast Attribute einer Heils- und Glaubenslehre trägt. Man kann zu dieser Mode stehen wie man will, ignorieren kann man sie nicht“ (2001, S. 49).

¹ Vgl. dazu auch Hoops 1998, S. 248 und Kaiser 2000, S. 101.

Bereits 1998 stellte er fest, dass es ‚chic‘ sei, „Konstruktivist“ zu sein. Damit sei jedoch noch nicht viel gesagt, da höchst divergente Positionen unter diesem Begriff subsumiert würden (1998, S. 229).

Hoops unterscheidet zwischen Konstruktivismus als einer spezifischen erkenntniskritischen Position und Konstruktivismus als „Sammelbecken für unterschiedlichste didaktische Ansätze (‚konstruktivistische Didaktik‘)“, die mehr oder weniger dezidiert die konstruktivistische Erkenntnistheorie als Begründung heranziehen (2001, S. 49).

Im didaktischen Diskurs werden seiner Einschätzung nach Ansätze als konstruktivistisch bezeichnet, die sich explizit oder implizit auf die konstruktivistische Erkenntnistheorie berufen, ein hohes Maß an Lernerkontrolle aufweisen, entdeckendes Lernen auf ihre Fahnen schreiben und situatives oder situiertes Lernen propagieren würden.

Suche man nach dem gemeinsamen Nenner dieser Ansätze, so finde man wenig Originelles (a.a.O., S. 50).

In seinem Aufsatz von 1998 mit dem Titel: „Konstruktivismus. Ein neues Paradigma für Didaktisches Design?“ geht es Hoops nicht um eine kritische Diskussion der konstruktivistischen Erkenntnistheorie, sondern um den „Gebrauch“, den „konstruktivistische Didaktiker“ von ihr machen.

Ein grundlegendes Problem der konstruktivistischen Pädagogik sieht er in der Übertragung des Konstruktivismus in den didaktischen Bereich. Der Bezug auf die konstruktivistische Erkenntnistheorie und die Annahme, dass sich Orientierungen für „Didaktisches Design“ aus einer Erkenntnistheorie quasi ableiten lassen, führe jedoch zu einer „problematischen Konfundierung von erkenntnistheoretischen und pädagogischen Perspektiven“. Diesen Vorgang bezeichnet Hoops als „Deduktionspostulat“ (a.a.O., S. 229).

Als Fazit formuliert er: „Der didaktische Konstruktivismus bezieht seine Identität aus dem Rekurs auf eine unspezifizierte konstruktivistische Erkenntnistheorie, die als Antithese zu einem ebenfalls wenig spezifizierten naiven ‚Objektivismus‘ verstanden wird. Die Verbindung zur instruktionalen Ebene wird durch das ‚Deduktionspostulat‘ hergestellt, durch die Annahme, man könne aus einer Erkenntnistheorie eine Lerntheorie und aus einer sol-

chen Prinzipien für die Gestaltung von Lernumgebungen (...) quasi ableiten“ (a.a.O., S. 246).¹

Damit hat sich aber nach Ansicht von Hoops die konstruktivistische Didaktik eine Reihe von Problemen eingehandelt. So weist er unter anderem darauf hin, dass „Lernende ohne ausreichende didaktische Hilfestellungen leicht in einem Gestrüpp von Wahlmöglichkeiten hängen bleiben“ können (a.a.O., S. 245).

Auch in der „undifferenzierten Verabsolutierung der Lernerautonomie und der Relativität aller Inhalte“ sieht er eine weitreichende Problematik. Denn aufgrund dieser Haltung könnten die Konstruktivisten einem Großteil der Bildungsaufgaben, bei denen es um die effiziente Tradierung vorhandenen Wissens gehe, im Grunde nicht oder nur durch weitgehende Aufgabe ihrer eigenen Position gerecht werden (a.a.O., S. 247).

Eine Didaktik, die sich auf „das Glatteis der Erkenntnistheorie“ einlässt, so Hoops, hat schlechte Karten. Aus einer erkenntnistheoretischen Position direkt ableiten lasse sich allenfalls eine Haltung der Demut und Bescheidenheit in Bezug auf alle menschliche Erkenntnis.

Anders sehe die Situation dagegen aus, wenn man auf das Deduktionspostulat verzichte und die von Siegfried J. Schmidt angesprochene „alltägliche Lebenswelt“ als Bezugs- und Fundierungsebene nehme und „nun, den Konstruktivismus gleichsam analog aufnehmend, fragt, in welchen Phänomenbereichen die Subjektivität des Individuums eher problematisch, in welchen sie möglich und in welchen sie konstitutiv ist“ (2001, S. 53).

Die Ableitbarkeit von didaktischen Prinzipien aus der konstruktivistischen Erkenntnistheorie wird Hoops zufolge, von den Konstruktivisten weder global noch im Einzelfall plausibel demonstriert und sei vermutlich auch nicht möglich (1998, S. 247).

¹ Neben Hoops stellen u.a. auch Terhart 1999a, König/Zedler 2002, Schlemminger 2002 und Siebert u.a. 2003a das „Deduktionspostulat“ (Hoops) in Frage. Ebenso warnt Sander (2001) im Bereich der politischen Bildung vor allzu weit reichenden Deduktionen aus der konstruktivistischen Erkenntnistheorie für eine Theorie politischer Bildung (a.a.O., S. 86).

Generell besteht seiner Ansicht nach die Gefahr, „daß der Konstruktivismus aufgrund seiner großen Popularität alle anderen Perspektiven verdrängt und es zu einem gefährlichen ‚Tunnelblick‘ kommt“ (a.a.O., S. 248).

Die Frage nach der Umsetzbarkeit erkenntnistheoretischer Annahmen auf die Didaktik des Unterrichts lässt sich auch in der Diskussion über konstruktivistische Ansätze im Fremdsprachenunterricht finden.

Gerald Schlemminger stellt in seinem Beitrag über Pädagogik und Konstruktivismus die Frage, „inwieweit es angebracht erscheint, Theorien über Welterkenntnis, speziell den Konstruktivismus, auf Fremdsprachenunterricht zu übertragen“ (2002, S. 51).

Bei seinen Überlegungen geht es ihm ausdrücklich nicht darum, festzustellen, ob die Ansprüche des Konstruktivismus auf der didaktischen Ebene berechtigt sind oder nicht, sondern um die Frage nach der Übertragbarkeit epistemologischer Annahmen und Setzungen, wie etwa die des Konstruktivismus auf die Didaktik.

Seine Überlegungen sieht Schlemminger vor dem Hintergrund einer in vielen Bereichen und auch in anderen Fachdidaktiken geführten Diskussion über die Postmoderne, ihrem Rationalitätsrelativismus und ihrer In-Frage-Stellung des Wirklichkeitsbezugs von Denken, Sprechen und Handeln, die Standardpositionen des philosophischen Realismus mit ihrer Aufklärungsvision gegenüberstehen.

Schlemminger kommt bei der Frage, ob „mensch unterrichtspraktische Verfahren notwendig und zwingend aus erkenntnistheoretischen Postulaten ableiten“ muss und kann, zu dem Ergebnis, dass er diese Frage tendenziell verneinend beantworten muss (a.a.O., S. 54). Erkenntnistheoretische und didaktische Annahmen und Aussagen entsprechen verschiedenen Typen und hätten einen unterschiedlichen epistemologischen Charakter. So handele es sich in der Didaktik beispielsweise in erster Linie um präskriptive Anweisungen, bei denen es weniger um die Frage nach ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ gehe, sondern um die Effizienz, um den besten Weg, das angestrebte Ziel optimal zu erreichen (a.a.O.).

Schlemminger weist noch auf einen weiteren Aspekt hin, der ihm bei der Übertragung erkenntnistheoretischer Ansätze auf die Didaktik wichtig er-

scheint. Er stellt die Frage nach dem Menschenbild, das jedes philosophische Konzept mehr oder weniger explizit mit sich führt. Dabei bezieht er sich auf eine Untersuchung zur „Entschlüsselung anthropologischer Strukturen in Didaktik-Modellen“ von Astrid Faustmann (1994). Ihre in einem historischen Überblick herausgearbeiteten anthropologischen Ansätze, die gegenwärtigen und historischen Didaktik-Konzepte betreffend, hält Schlemminger für außerordentlich aufschlussreich.

Die Schlussfolgerung daraus, sei für den Konstruktivismus insoweit relevant, als auch hier überprüft werden sollte, welche ontologischen Annahmen im Konstruktivismus Eingang gefunden haben.¹

Es sei wichtig, sich bei der Übertragung des Konstruktivismus auf die Didaktik nicht allein auf die Verfahren, Techniken und Methoden zu beschränken, sondern auch die erkenntnistheoretischen und philosophischen Hintergründe des jeweiligen Ansatzes zu befragen.²

Konstruktivistische Didaktik – ein neuer Ansatz?

„Liegt mit der Konstruktivistischen Didaktik tatsächlich ein neuer Ansatz in der Allgemeinen Didaktik vor?“, fragt Ewald Terhart in seiner Publikation „Konstruktivismus und Unterricht - Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivisti-

¹ Schlemminger bezieht sich auf die von John Searle initiierte Debatte, in der dieser den Nachweis solcher Annahmen offen zu legen versucht (2001) und sieht darin einen direkten Bezug zur (Fremdsprachen-) Didaktik. Die daraus resultierenden Auswirkungen auf die Didaktik hält Schlemminger für unausweichlich. Der Bedarf an Herleitung sei offensichtlich (a.a.O., S. 53).

² Als eindrückliches Beispiel nennt Schlemminger die Waldorf-Pädagogik. Sie werde in Deutschland als emanzipatorische, ‚alternative‘, der Reformpädagogik nahe stehende Pädagogik gehandelt. Neuere Diskussionen wiesen allerdings die okkultistischen und esoterischen Ursprünge der anthroposophischen Philosophie nach, die ihrem Begründer Rudolf Steiner rassistische Positionen nahelegen. Die Rezeption und wissenschaftliche Kauktion der Waldorf-Pädagogik im Bereich des Fremdsprachenunterrichts (u.a.) seien extrem unkritisch (a.a.O., S. 59).

scher Didaktik“ (1999a, S. 57). Und er beantwortet diese Frage in differenzierter und zugleich pointierter Weise selbst:

„Die Antwort kann derzeit nur folgendermaßen lauten: Der sehr aufwendige Argumentationshintergrund des didaktischen Konstruktivismus (von Erkenntnistheorie über Neurophysiologie und Systemtheorien bis hin zur neueren Kognitions- und Lernpsychologie) liefert keine in sich homogene neue Theorie der Allgemeinen Didaktik. Der Argumentationshintergrund ist vielmehr als eine Agglomeration in sich heterogener, z.T. kompatibler, z.T. sich widersprechender Versatzstücke zu bezeichnen. Eine genauere systematische Analyse wird nicht zuletzt dadurch erschwert, dass die verbindende semantische Klammer – also: ‚Konstruktivismus‘ als Konzept – in sehr inhomogener Weise verwendet wird. Das Spektrum reicht von einem radikalisierten Konstruktivismus (der in popularisierter Fassung gleichsam als ‚Lebensform‘ gepriesen wird) über einen gemäßigten und trivialen Konstruktivismus bis hin zu einem Pseudo-Konstruktivismus, in dem sich die tradierte instruktivistische Grundhaltung des ‚Abfüllens‘ von Schülern lediglich mittels konstruktivistischer Semantik tarnt.

Das konstruktivistische Argumentationsreservoir liefert jedoch eine neue Sprache, mit deren Hilfe die altbekannten Probleme der schulischen Organisation von Lehren und Lernen neu (wenngleich nicht notwendig präziser) gefasst werden können“ (a.a.O.).

Diese neue (konstruktivistische) Sprache, so Terhart weiter, ermögliche der altbekannten Kritik am „Instruktivismus“, der nach wie vor den Unterrichtsalltag dominiere „neue Artikulationschancen und –formen“. Auf diese Weise werde im Grunde die ebenso traditionsreiche (z.B. reformpädagogische) Kritik an der herkömmlichen Schulpraxis „neu ausbuchstabiert“.

Frage man dann nach Art und Qualität der konkreten (praktischen) Vorschläge zur Behebung der konstruktivistisch beschriebenen und kritisierten Defizite der herkömmlichen Unterrichtspraxis, ließen sich zwei Dinge beobachten:

Erstens erfolge im Übergang von der Theorie-Ebene (Reflexion) zur Praxis-Ebene (Operation) eine deutliche Abschwächung in der Radikalität konstruktivistischen Argumentierens. Terhart formuliert: „Dem Radikalen Kon-

struktivismus geht es in der Welt der Didaktiker wie vielen anderen Hintergrundtheorien (z.B. Bildungstheorien, Lerntheorien) auch: sie werden für Praxisbedürfnisse zurechtgemacht, gleichsam instrumentalisiert (nicht selten popularisiert) und erhalten auf diese Weise den Anschein neuer und zudem operativ tauglicher Handlungskonzepte“ (a.a.O., S. 58).

Zweitens könne man feststellen, so Terhart, dass die konstruktivistische Didaktik keine wirklich neuen Ansätze für die Unterrichtspraxis anzubieten hat, „sondern sich an solchen (bekannten) methodischen (!) Formen orientiert, die selbstständiges Lernen, entdeckendes Lernen, praktisches Lernen, kooperatives Lernen in Gruppen sowie erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen fördern wollen“(a.a.O.).

Die Unterrichtsgegenstände würden in einer konsequent gedachten radikal-konstruktivistischen Didaktik keine große Rolle mehr spielen, „da Substanzen konsequent entmaterialisiert und prozessualisiert worden sind“ (a.a.O.). Im Grunde entstehe eine aller Inhaltlichkeit weitgehend entkernte Prozess-Didaktik.¹

Und tatsächlich betont Michael Dahlke, ein Vertreter der konstruktivistischen Didaktik: „Eine Konstruktivistische Didaktik stellt Lernen vor Wissen“ (2002, S. 16), und: „Die Prozesse sind wichtiger als die Produkte“ (a.a.O., S. 18), und: „Das Wie des Lernens ist wichtiger als das Was!“ (a.a.O., S. 28).

¹ Vgl. dazu Kersten Reich. Er ist nach Kenntnisstand der Autorin bislang der Einzige, der eine „Konstruktivistische Didaktik“ (2004) – so der gleichnamige Titel seiner Publikation – entwickelt hat, die explizit die „Inhalts- und Beziehungsseite“ beachtet. Dabei stellt er die Beziehungs- noch vor die Inhaltsdidaktik (a.a.O., S. 10).

Für Reich muss die Didaktik neben einer Inhalts- immer auch eine Beziehungsdidaktik sein, „weil sie von der Annahme ausgeht, dass die menschlichen Beziehungen, die Interaktionen in Lehr- und Lernprozessen, entscheidend für den Erfolg des Lernens sind“ (a.a.O., S. 293). Die Betonung des Beziehungsaspekts erklärt sich unter anderem durch Reichs interaktionistische und systemische Orientierung (vgl. dazu Reichs Publikation „Systemisch-konstruktivistische Pädagogik“, 1997).

Neben konstruktivem Lernen hält Reich auch rekonstruktives (mit instruktiven Anteilen) und dekonstruktives Lernen für grundlegend (2004, S. 165f.).

Terhart kommt zu dem Schluss: „Auf diese Weise entsteht aber nun gerade nicht eine neue Allgemeine Didaktik. Wohl aber erleben altbekannte romantisch-reformpädagogische Unterrichtsvorstellungen neue Begründung, Inspiration und Überzeugungskraft; diesmal aus aktuellsten Ideen der Neurophysiologie, der Systemtheorie und der kognitiven Lernforschung gespeist – womit einmal mehr die These illustriert wird, dass es sich bei Reformpädagogik nicht um eine bestimmte bildungshistorische Phase, sondern um eine kontinuierliche Perspektive auf die Erziehungswirklichkeit handelt“ (a.a.O., S. 59).

3.7 Der Konstruktivismus auf dem Weg in den Sachunterricht

Neben den zahlreichen Veröffentlichungen, die sich in erster Linie einfühlend mit der konstruktivistischen Pädagogik oder ganz allgemein mit Didaktik aus konstruktivistischer Perspektive befassen (vgl. Kap. 3.3), sind bezogen auf die Grundschule nur wenige Publikationen erschienen, die fachspezifisch sind.

Nach derzeitigem Kenntnisstand sind diese alle auf ein Schulfach ausgerichtet: den Sachunterricht.

Da der Sachunterricht zur Zeit als einziges Unterrichtsfach in der Grundschule aus konstruktivistischer Perspektive behandelt wird, lässt sich dieses Fach exemplarisch untersuchen. Die Vermutung ist naheliegend, dass dieses Fach für den Anfang eines Trends zur Ausbreitung des Konstruktivismus auch in andere Fächer (vgl. Terhart 1999a, sowie Kap. 3.6) steht, der auf weiterführenden Schulen längst Einzug gehalten hat.

In einem Aufsatz von 1999¹ konstatiert Kornelia Möller im Kapitel „Konstruktivistische Sichtweisen in der Grundschuldidaktik“, dass, im Unterschied zur angloamerikanischen Literatur, die Diskussion um konstruktivis-

¹ Der Aufsatz trägt den Titel „Konstruktivistisch orientierte Lehr-Lernprozeßforschung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich des Sachunterrichts“ (Möller 1999).

tische Sichtweisen in der Pädagogik, insbesondere in der Grundschulpädagogik und –didaktik, in Deutschland erst angelaufen sei.

Konstruktivistisches Denken hatte zunächst in der Didaktik der Naturwissenschaften Akzeptanz und Verbreitung gefunden.

Nach Ausführungen Ewald Terharts ist die Mathematik der Bereich, in dem zu Beginn der (19)80er Jahre in der englischsprachigen Fachdiskussion zuerst konstruktivistisch gedacht wurde (1999a, S. 32).¹

Bärbel Völkel, die 2002 als Erste für ein gesellschaftswissenschaftliches Fach ein konstruktivistisches Didaktikkonzept („konstruktivistische Geschichtsdidaktik“) vorgelegt hat, vermutet als Grund für den bisherigen Fokus des Konstruktivismus auf naturwissenschaftliche Fächer, dass die ‚Väter‘ des Konstruktivismus originär aus den Bereichen Mathematik und Kybernetik kommen, so dass eine entsprechende fachdidaktische Übertragung auf naturwissenschaftliche Fächer eher möglich scheint (vgl. a.a.O., S. 19).

Die allgemeine Pädagogik, insbesondere die Grundschulpädagogik hat dagegen, wie bereits im Kapitel über den „Einzug des Konstruktivismus in die

¹ Terhart zufolge – der sich wiederum auf Solomon (1994) bezieht – war der Ausgangspunkt für die Entstehung und „machtvolle Ausbreitung“ des konstruktivistischen Ansatzes in der Naturwissenschaftsdidaktik die immer wieder beobachtbare Tatsache, dass Schüler auf der Basis der traditionellen Naturwissenschaftsdidaktik ihre Alltagsvorstellungen über natürliche Phänomene, trotz intensiver und aufwändiger Vermittlung der ‚korrekten‘ wissenschaftlichen Lehrinhalte, beibehalten. Ein Umstand, der einer Anomalie in der Vorstellungswelt der Abbilddidaktik gleichkommt. Diese traditionell als „Fehlvorstellungen“ bezeichneten Alltagsvorstellungen der Schüler, an denen sie wider „besseres Wissen“ (durch Unterricht) auffallend häufig festhalten, erscheinen in einem neuen Licht, wenn man sie aus einer anderen Perspektive betrachtet und sie dementsprechend umdeutet in „alternative Rahmenkonzepte“ oder „persönliche Interpretationsmodelle“ (1999a, S. 33).

Die Didaktik der Naturwissenschaften ist Terharts Ansicht nach aus mehreren Gründen ein besonders geeignetes Feld, um die zentralen Gedanken, aber auch die Probleme konstruktivistisch-didaktischen Denkens zu verdeutlichen. Eine vertiefende Darlegung würde an dieser Stelle allerdings zu weit führen (vgl. dazu a.a.O., S. 32f.).

Pädagogik“ dargelegt wurde, konstruktivistische Sichtweisen erst ab Mitte der (19)90er Jahre vermehrt aufgegriffen.

Bevor die Beiträge zum konstruktivistisch orientierten Sachunterricht vorgestellt werden, folgt zunächst eine Beschreibung zur allgemeinen Situation und bildungspolitischen Genese des Sachunterrichts, um die sich derzeit abzeichnende Entwicklung in Richtung einer „konstruktivistischen Didaktik“ des Sachunterrichts besser nachvollziehen und einordnen zu können.

3.7.1 Zur Situation des Sachunterrichts

Der Sachunterricht zählt neben den Fächern Deutsch und Mathematik zu den Kernfächern der Grundschule. Im Vergleich zu den klassischen Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens wird er dennoch von vielen Eltern und Lehrern in seiner Bedeutung nachrangig bewertet (vgl. Marquardt-Mau/Schreier 1998).

Dies mag unter anderem daran liegen, dass vor allem Lesen und Schreiben als Schlüsselqualifikationen und damit als Voraussetzung für die tiefere Erschließung von Sachwissen in Form von Texten angesehen werden. Ein weiterer Grund lässt sich darin vermuten, dass die natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer: Biologie, Physik, Chemie, Erdkunde, Sozialkunde und Geschichte, die sich im Sachunterricht der Grundschule im Ansatz bündeln, auf der weiterführenden Schule allesamt als Nebenfächer behandelt werden.

Seit der Ablösung des traditionellen Heimatkundeunterrichts durch den Sachunterricht Ende der (19)60er Jahre – auf dem Hintergrund der Bildungsreform - entwickelte sich keine einheitliche Konzeption für den Sachunterricht, oder wie Richard Meier es formuliert: „Beginnend mit einer lebendigen Phase der Konzeptdiskussion und der Lehrplanentwicklung Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre, hat sich im Sachunterricht eine

deutliche Ratlosigkeit der Theorie und ein zähes Zurechtmachen in der Praxis entwickelt“ (1997a, S. 27).

In der Folgezeit entstand ein Spannungsverhältnis zwischen Fachpropädeutik und Wissenschaftsorientierung auf der einen Seite und Kind-, Lebenswelt-, Heimat- und Gesellschaftsorientierung auf der anderen Seite: „Während dem wissenschaftsorientierten Sachunterricht vorgeworfen wurde, kindliche Interessen, Bedürfnisse und subjektive Aspekte des Lehr-Lerngeschehens auszuklammern, wird gegenüber einem Sachunterricht, der sich an geänderten Grundschulstrukturen wie beispielsweise ‚Öffnung des Unterrichts‘ und an reformpädagogischen Prinzipien orientiert, der Vorwurf erhoben, die ‚Sache‘ des Sachunterrichts als ‚beliebig‘ erscheinen zu lassen (...)“ (Marquardt-Mau 1998, S. 9).

Der Anspruch, beide Pole – Wissenschafts- und Kindorientierung - miteinander zu verbinden wurde, zwar auf der Kultusministerkonferenz von 1980 postuliert, anschließend aber auffallend unterschiedlich in Richtlinien und Lehrplänen umgesetzt (vgl. dazu Möller 1999; Heckt/Sandfuchs 2003).

Folgt man dem „Pädagogik Lexikon“ von Reinhold, Pollak und Heim (1999), dann steht eine „allgemeine Konzeption des S., der diese Vielfalt der Elemente in ihrer Komplexität auf kindgerechte Weise elementarisiert“, noch aus (a.a.O., S. 451).

Auch nach dem „Wörterbuch Pädagogik“ (2000) „bleibt die Aufgabe, eine allgemein anerkannte Konzeption des S. erst zu entwickeln, die der Kombination von Kind-, Umwelt-, Gesellschafts- und Wissensorientierung Rechnung trägt“ (a.a.O., S. 467)¹, und weiter heißt es: „Untersuchungen zur veränderten Kindheit (...) geben dem S. neue Impulse“ (a.a.O., S. 468).

Nach Einschätzung von Erich Müller-Gäbele (1997) haben sich seit Mitte der (19)90er Jahre die Bemühungen verstärkt, Sachunterricht als Kernfach des Grundschulunterrichts theoretisch zu begründen. Dies erweise sich allerdings als außerordentlich schwierige Aufgabe.²

¹ Vgl. dazu auch Heckt/Sandfuchs 2003 und Meier 1997.

² Müller-Gäbele (1997, S. 12) verweist auf die Arbeiten von z.B. Soostmeyer 1988; Dunker/Popp (Hg.) 1994, Schreier 1994; Glumper/Wittkowske (Hg.) 1996.

Die Problematik dieser Aufgabe spiegelt nicht zufällig die schwierige Entwicklungsgeschichte dieses Fachs.

Das Dilemma des Sachunterrichts

Die Genese und Grundproblematik des Sachunterrichts beschreibt Richard Meier in seinem Aufsatz mit dem vielsagenden Titel „Sachunterricht wohin?“ und stellt fest: „Wir stecken mit dem Sachunterricht (und der Heimatkunde?) in einem Dilemma. Erscheint auf der Ebene der Zielsetzungen bemerkenswerte Übereinstimmung vorhanden zu sein, so liegen die Tendenzen der Lehrpläne und Richtlinien und weiterer Planungsvorhaben wie der schulinternen, auf mittleren Ebenen erarbeiteten oder durch Schülerbücher suggerierten Stoffverteilungspläne weit auseinander. In der Praxis versuchen die meisten Lehrerinnen und Lehrer zwischen Stoffleiß und pädagogischer Orientierung zurecht zu kommen“ (1997a, S. 28).

Die derzeit vorherrschende Unterrichtspraxis des Sachunterrichts wird von daher auch immer wieder kritisiert. Moniert wird unter anderem, dass die Auswahl der Themen zu beliebig sei und, dass Alltagswissen bloß reproduziert werde (vgl. Duncker/Popp 1998, S. 26f.). Als vorrangige Arbeitsmittel zur Erschließung der Inhalte würden nach wie vor zu viele stark vorstrukturierte Materialien sowie Arbeitsblätter und Bücher herangezogen.

Die Forderungen nach kindgemäßerer Aneignungsformen, wie sinnliche und selbsttätige unmittelbare Erfahrungen mit der Umwelt, blieben dagegen weitgehend Wunschdenken.

Hinzu komme, dass insbesondere die naturwissenschaftlich-technischen Inhalte und Arbeitsweisen, die zu Beginn des ‚neuen‘ Sachunterrichts eingeführt wurden, unterrepräsentiert seien (vgl. Marquard-Mau 1998, S. 10).

Dazu Brunhilde Marquard-Mau in der Einleitung ihrer mit Helmut Schreier herausgegebenen Publikation mit dem Titel „Grundlegende Bildung im Sachunterricht“ (1998): „Unter diesen Voraussetzungen wird nicht an die Vorerfahrungen und Bedürfnisse der Kinder angeknüpft, und grundlegend bildende Erfahrungen und Einsichten in Natur, Umwelt und Gesellschaft sind schwer zu erwerben. Die sinnliche Basis als Grundlage für Verstehen

bleibt ebenso ausgeklammert wie die selbsttätige und kooperative Auseinandersetzung der Kinder“ (a.a.O.).

Im gleichen Band konstatiert Egbert Daum, dass sich in der Grundschule und besonders im Sachunterricht in den letzten Jahren durchaus tiefgreifende Veränderungen hinsichtlich der Stärkung kindorientierter Lernprozesse vollzogen hätten. Dennoch sei der heutige Schulalltag immer noch von freudlosen Erfahrungen durchzogen, denn Schule und auch der Sachunterricht hätten nichts mit dem eigenen Leben zu tun (a.a.O., S. 55).

Gerade aber der Bezug zur kindlichen Lebenswelt und die Perspektive auf Lernen als individuelle Konstruktion von Welt sollten in den Mittelpunkt von Schule und Unterricht gestellt werden, denn: „Auf ein ‚eigenes Leben‘ haben sich Kinder heute sehr früh einzustellen, zumal es nicht so sehr um die Vorbereitung auf ein zukünftiges Leben, sondern um ihr Hier und Jetzt geht. Schon im Grundschulalter müssen Fähigkeiten zu möglichst *selbständigem Disponieren, Handeln und Entscheiden* erworben werden (...)“ (a.a.O., S. 56; Hervorh. i. Orig.).

Dies lasse sich nicht durch Instruktion bewerkstelligen, sondern erfordere vielmehr offenere Unterrichtsformen, zum Beispiel Freie Arbeit oder Wochenplanunterricht, die zu persönlichen Entscheidungen herausfordern.

Selbst unter dem Deckmantel der Erschließung beziehungsweise Aufklärung der kindlichen Lebenswelt, komme es aber vor, so Daum weiter, dass Phantasie und Kreativität der Kinder unterdrückt, dass originelle, aber leider ‚naive‘ Ansichten zugunsten „verwissenschaftlichter“ Vorstellungen „ausgetrieben“ würden: „Hervorgebracht werden Leistungen, die meist ohne Schwierigkeiten, aber auch ohne persönliche Anteilnahme reproduziert, zensiert – und vergessen werden können“ (a.a.O., S. 54f.).

Welterschließung und Weltaneignung sind Daum zufolge, die chancenreichsten Paradigmen des Sachunterrichts. Sie könnten sich aber nur dann vollziehen, wenn Kinder vielfältige Begegnungen mit der Welt auf ihre Art haben könnten.

Eine Erneuerung des Sachunterrichts setzt seiner Ansicht nach dort an, „wo er von seinem Monopol der Weltbeschreibung und Weltdeutung ab-

rückt und anfängt, *die subjektive Erfahrbarkeit der Welt, der Sachen und der Beziehungen zu kultivieren*“ (a.a.O., S. 56; Hervorh. i. Orig.).

Nachdem dargelegt wurde, in welchem schwierigem Spannungsfeld sich das Fach „Sachunterricht“ seit seinen Anfängen befindet, sind sowohl die Forderung nach einer - bis dato nie entwickelten - „allgemein anerkannten Konzeption des Sachunterrichts“ als auch der Ruf nach „Erneuerung“ (vgl. Daum) sowie die Suche nach innovativen (didaktischen) Lösungen nachvollziehbar.

Dass der Konstruktivismus nun ausgerechnet beim Sachunterricht - nicht nur aufgrund der eigenen (natur-)wissenschaftlichen und interdisziplinären Genese – auf „offene Türen“ stößt, ist dadurch nahezu (selbst-)verständlich geworden.

Sabine Ragaller, Verfasserin eines Repetitoriums für die Lehramtsprüfung zum Sachunterricht, spricht gar von einer „konstruktivistischen Wende“ in der Sachunterrichtsdidaktik der (19)90er Jahre (2001, S. 121).

3.7.2 Konstruktivistischer Sachunterricht

– ein grundschuldidaktisches Modell der Postmoderne?

Beiträge zum konstruktivistischen Sachunterricht erscheinen bislang vereinzelt in Sammelbänden (u.a. Schreier 1998) und dort vorwiegend im Rahmen von Publikationsreihen wie zum Beispiel in der Reihe: „Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts“ (vgl. Kohler 2000). Dabei taucht das Schlagwort Konstruktivismus größtenteils nicht im jeweiligen Beitragstitel, sondern als untergeordnetes Kapitel (vgl. u.a. Daum 1998 Band 8, S. 53f.; Gläser 2001 Band 11, S. 189f., Rang S. 41f.), oder im Text selbst auf (vgl. Cech/Giest 2005).

Dies gilt ebenso für die Reihe „Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts“ (vgl. Möller 1997 Band 1, S. 249; Möller 1999 Band 3, S. 125f.; Bau-

ersfeld 2001 , S. 76, Möller S. 288f. Soostmeyer S. 251f. Band 4; Engelen /Jonen/Möller 2002 Band 5, S. 155f.).¹

In seinem Aufsatz „Aufgaben des Sachunterrichts im Lichte konstruktivistischen Denkens“ (1998) befasst sich Helmut Schreier unter anderem mit den „Chancen der Anwendung konstruktivistischer Vorstellungen auf Schule und Unterricht“ (a.a.O., S. 31).

Zunächst stellt er fest, dass konstruktivistische Vorstellungen in der Pädagogik Einfluss gewinnen. Eine Reihe von Texten belege das zunehmende Interesse.

Dabei konstatiert Schreier, dass die ‚Botschaft‘, die von den Verfassern dieser Schriften verkündet wird, um so eindeutiger und einfacher sei, je näher sie sich auf die Praxis des Unterrichts einließen: „Sie kann auf den Nenner des Mottos ‚Konstruktion statt Instruktion‘ gebracht werden und erinnert damit an die vielen bekannten Appelle und Unternehmungen aus der Geschichte der Pädagogik, die darauf abzielen, die Eigenaktivität der Kinder und Heranwachsenden zu stärken und als den eigentlich wirkenden Motor des Lernens ins Spiel zu bringen. Die Absicht ist unbestreitbar ehrenwert, trotzdem entspricht sie einem erneuten Aufguß althergebrachter Einsichten und Maximen, und es darf auch bezweifelt werden, ob Maßnahmen zur Verstärkung der Eigenaktivität von Kindern bei im übrigen weitgehend unveränderten Unterrichtsstrukturen zu den erhofften Wirkungen - Selbständigkeit des Denkens, verlängerte Abrufbarkeit von Lerninhalten usw. – beitragen werden“ (a.a.O., S. 32).

An diesem Punkt greift Schreier eine zentrale Problematik in der ‚Übersetzung‘ und Umsetzung konstruktivistischer Ansätze und Postulate in die vorherrschende Schulpraxis auf.

¹ Dabei fällt auf, dass in einigen Beiträgen je nach Schwerpunkt des jeweiligen Themas, dieses in einem Kapitel aus konstruktivistischer Perspektive betrachtet und somit als an den postmodernen Diskurs anschlussfähig legitimiert wird (vgl. u.a. Daum 1998, S. 53; Rang 2001, S. 41; Soostmeyer 2001, S. 254).

Denn das Hauptaugenmerk der Autoren, so Schreier, gelte dem Arrangement des Unterrichts durch die Unterrichtenden unter den gegebenen Bedingungen des Schulwesens, die – von der 45 Minuten-Lektion bis zur Selektionsfunktion des Systems – nicht in den Horizont der Untersuchung einbezogen würden (a.a.O.).¹

Schreier weist darauf hin, dass sich damit auch der Sachunterricht aufgrund der spezifischen „Codierung des Schulsystems“ in einer Trivialisierungsfalle befindet: „So weit, als es in der Schule um die Vergabe von Zensuren (...) geht, muß die Abbildung der Wirklichkeit diesem Zweck dienstbar und ihm entsprechend handhabbar gemacht werden, was durch die Umwandlung des Erfahrungsprozesses mit seinen zahllosen Fragen in den ‚Stoff‘ des Lehrplanes mit seinen Lektionen erreicht wird“ (a.a.O., S. 40).

Angesichts der institutionellen Rahmenbedingungen des Sachunterrichts stellt Schreier anschließend die Frage, ob es „überhaupt im Bereich der zugänglichen Möglichkeiten“ liegt, in ein Schulsystem, dessen Organisationsstruktur der Absicht entgegensteht - durch methodisch-didaktische Umgestaltung des Unterrichts und durch Innovation von Lehrplänen –, „nicht-triviale Fragen und Inhalte einzuschleusen“. Die Frage zielt, so Schreier weiter, auf den Grad der durch die Codierung erzwungenen Determination: „Wie undurchdringlich ist das System gegen das Nichttriviale imprägniert?“ (a.a.O., S 42).

Eine realistische Möglichkeit, die im Rahmen des bestehenden Systems umsetzbar ist, sieht er darin, innerhalb des Sachunterrichts für nichttriviale Erscheinungen und „echte Fragen“ Lücken vorzusehen und Nischen einzu-

¹ Tatsächlich betonen unter anderem Klein und Oettinger, dass es ihnen nicht um „die Schaffung einer konstruktivistischen Unterrichtsvision der Zukunft, die erst an den bestehenden didaktischen Rahmenbedingungen rütteln muss, um überhaupt umgesetzt werden zu können“ geht, „sondern um das Aufzeigen einer konstruktivistischen Perspektive von (Sach-) Unterricht, die alltäglich unter den gegebenen Umständen zu realisieren ist“ (2000, S. 84). An anderer Stelle kritisieren sie jedoch institutionelle Rahmenbedingungen, die sie als „Hinderungsfaktoren“ dafür ausmachen, dass Konstruktivismus im Schulalltag „ausgebremst“ werde (a.a.O., S. 84f.).

räumen: „Vielleicht sollten wir unser Augenmerk auf das richten, was an den Rändern des Unterrichts an Ungeplantem geschieht, um die Trivialität des Weltbildes, das wir in den Lektionen vermitteln, dort wieder mit der Nichttrivialität unserer Kinder zu versöhnen“ (a.a.O., S. 43).

Bei der Lektüre einiger Texte zur konstruktivistischen Pädagogik drängte sich dem Autor die Frage auf, „ob die Anwendung der konstruktivistischen Sicht auf pädagogische Zusammenhänge nicht Neues und Interessanteres zu bieten hätte als eine Wiederholung der Mahnung, den Frontalunterricht zu vermeiden“ (a.a.O., S. 32).

Die innovative Kraft konstruktivistischer Ansätze sieht er in erster Linie nicht „bei der raschen Übertragung analoger Muster auf Unterrichtszusammenhänge“, sondern „in der Analyse der gegebenen Verhältnisse und durch die daran anschließende tastende Herausbildung von angemessenen Praxisformen. Einfacher gesagt, gingen wir nach der Maxime vor: Erst sehen, was in Schule und Unterricht geschieht, dann Vorschläge für eine andere Praxis entwickeln“ (a.a.O., S. 33).

Im Bereich „Politische Bildung“ – die einen Teil des Aufgabenfeldes im Sachunterricht bildet - untersucht Wolfgang Sander in einer Arbeit aus dem Jahr 2001 die Aufgaben und Möglichkeiten politischer Bildung aus konstruktivistischer Perspektive und konzipiert Vorschläge für die Entwicklung neuer politischer Lernkulturen in den verschiedenen schulischen und außerschulischen Praxisfeldern.

Die „Perspektiven des Konstruktivismus“ behandelt er dabei in Form eines Exkurses, in dem er auch die Schwachstellen dieser Erkenntnistheorie deutlich macht und auf deren „Kern“ hinweist: „Im Kern reaktualisiert der Konstruktivismus altes Wissen über das Verhältnis menschlicher Erkenntnis zur äußeren Welt in einer zeitgemäßen, unserem Weltverstehen angemessenen Form“ (a.a.O., S. 88).

Klaus-Peter Hufer dagegen übt deutliche Kritik am Konstruktivismus und seinem Einfluss auf die politische Bildung. In einem Aufsatz mit dem Titel „Konstruktivismus in der Kritik“ konstatiert er eine „Entpolitisierung der politischen Bildung mit Hilfe einer Erkenntnistheorie“ (2001, S. 2).

Zentrale Kategorien des Politischen (z.B. Herrschaft, Macht, ihre Mechanismen) so Hufer, werden vom Konstruktivismus gar nicht erfasst. Während die politische Bildung gesellschaftspolitische Ziele verfolge, sei der Konstruktivismus gesellschaftlich indifferent: „Der Konstruktivismus ist eine Erkenntnistheorie ohne Auftrag, politische Bildung bemüht sich um die Umsetzung der demokratischen Idee. Ohne Normativität ist politische Bildung unvorstellbar“ (a.a.O., S. 5).

Nach Ansicht Hufers sind Konstruktivismus und politische Bildung deshalb nicht miteinander vereinbar. „*Der Konstruktivismus ist weder neu noch originell. Vieles was nun vorgestellt wird, ist längst Bestandteil aufklärungsorientierter und emanzipatorischer politischer Bildung*“ (a.a.O., S. 4; Hervorh. i. Orig.).

Hufer sieht sich daher auch als „bekennender Nicht-Konstruktivist“ (a.a.O., S. 2).

Aufgrund eigener Untersuchungen wie auch weiterer Forschungsbefunde anderer Autoren kommen Achim Engelen, Angela Jonen und Kornelia Möller im Rahmen einer Pilotstudie im Sachunterricht zu dem Ergebnis, dass - im Sinne einer von Konstruktivisten postulierten Lehr-Lernumgebung - eine zu starke Situiertheit von Lernsituationen im Sachunterricht, wie auch ein zu großer Freiraum bei der Selbstbestimmung zu Problemen führen kann: „In Anlehnung an Modifizierungen konstruktivistischer Ansätze entwickelten wir sog. ‚*moderat-konstruktivistische Lehr- Lernumgebungen mit instruktiven Anteilen*‘, die auf einen aktiven und konstruktiven Wissenserwerb ausgerichtet sind und dem Dialog unter den Kindern wie auch dem kooperativen Wissenserwerb einen hohen Wert beimessen“ (2002, S. 156; Hervorh. i. Orig.).

Durch eine geeignete Gliederung des Unterrichtsinhalts - die die Autoren als Sequenzierung bezeichnen -, sowie durch eine angemessene Lehrerunterstützung soll der Unterricht ergänzt werden. Diese Elemente bezeichnen sie als „instruktive Anteile“ (a.a.O.).

Auch Britta Kohler setzt in ihrem Aufsatz „Konstruktivistische Ansätze für den Sachunterricht“ (2000) auf die moderaten Formen des Konstruktivis-

mus. Die Realisierung eines Lernens im Sinne des gemäßigten Konstruktivismus steht ihren Erkenntnissen zufolge erst am Anfang: „Es ist noch nicht geklärt, welche Potenziale hier für die Grundschule und den Sachunterricht tatsächlich enthalten sind und wo unverrückbare Grenzen für eine Umsetzung bestehen“ (a.a.O., S. 126). Mehr Klarheit erhofft sie sich von zukünftigen Forschungsarbeiten und praktischen Erfahrungen mit konstruktivistischen Ansätzen.

Als „ein praktisches Buch“, mit dem „ehrgeizigen Ziel, relevant für den unterrichtlichen Alltag zu sein, für die pädagogisch-didaktische Praxis, wie sie heute real existiert“ und, das konkret „Hinweise und Hilfen geben“ will, versteht sich die Publikation „Konstruktivismus – eine neue Perspektive im (Sach-)Unterricht“ von Klaus Klein und Ulrich Oettinger, die allein wegen ihres Pioniercharakters eine eingehendere Darstellung verdient (2000, S. 2).

3.7.3 Konstruktivismus – als neue Perspektive im Sachunterricht

Von den beiden zuvor genannten Autoren gibt es zwei betont praxisorientierte Bände, die im Folgenden vorgestellt und anhand exemplarischer Auszüge diskutiert werden sollen.

Es sind die ersten Bücher, die sich in dieser Ausführlichkeit mit dem Konstruktivismus im Sachunterricht der Grundschule auseinandersetzen. Und somit sind sie per se von beispielgebender und wohl auch „richtungsweisender“ Bedeutung.

Der erste, bereits erwähnte Band „Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-)Unterricht“ erschien im Jahr 2000 und besteht etwa zur Hälfte aus einer differenzierten Einführung in die Grundlagen des Konstruktivismus.

Ein Jahr später folgte unter Mitarbeit weiterer Autoren „ein Praxisbuch, das umgesetzt werden will“ (2001, S. 18) mit dem Titel „Sachunterricht konstruktivistisch be-greifen“.

Einer Verlagswerbung zum ersten Buch ist zu entnehmen:

„Unter dem Schlagwort ‚Konstruktivismus‘ werden in der Didaktik die Weichen neu gestellt: Eine neue methodische Ausrichtung und vor allem eine deutliche Schülerorientierung sind die wichtigsten Kennzeichen dessen, was ‚Konstruktivismus‘ in der Schulpädagogik bedeutet. In dieser Entwicklung ist das Buch von Klaus Klein und Ulrich Oettinger richtungsweisend: Es schafft Orientierung und Klarheit, und vor allem: Es setzt Maßstäbe dafür, was Konstruktivismus in der Didaktik bedeuten kann und wie er sich in der konkreten Unterrichtspraxis niederschlägt“.

Das Buch schlage die Brücke zwischen der Philosophie „Konstruktivismus“ und der konstruktivistischen Didaktik. Vor allem werde konkret gezeigt, wie Konstruktivismus praktisch umsetzbar sei.

Auf die Frage: „An wen richtet sich dieses Buch?“, folgt die Antwort: „An alle Lehrer und Studenten, die offen für eine moderne und freche didaktische Perspektive sind“ (In: Soostmeyer 2002).

Der Band „Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-)Unterricht“ ist nach Angabe der Autoren „der ehrgeizige Versuch, das bisherige Spektrum von Sachunterricht um eine weitere Perspektive zu erweitern, und diese Perspektive bezieht sich namentlich auf den Konstruktivismus“ (2000, S. 1). Es geht den Autoren „also zentral darum“:

- „aktiv das methodische und pädagogische Spektrum von Schule, im Besonderen von Sachunterricht, zu erweitern“.
- „nachvollziehbar zu machen, inwiefern Konstruktivismus in der Didaktik relevant ist.“
- „und in diesem Zusammenhang zu verdeutlichen, inwieweit Konstruktivismus in der Didaktik tatsächlich etwas Neues darstellt“ (a.a.O., S. 2).

Klaus Klein und Ulrich Oettinger stellen im Vorwort die Behauptung auf: „Konstruktivismus kann Sachunterricht verändern. Er verändert ihn nicht nur durch die Erweiterung der didaktischen Methodik, sondern in erster Li-

nie durch eine neue Einstellung im Unterricht. Diese Einstellung praktisch umsetzbar zu machen ist das ehrgeizige Ziel dieses Buches“ (a.a.O., S. 4). „Im übrigen“ sehen die Autoren ihr Buch und dessen Rezeption konsequenterweise auch aus einer konstruktivistischen Perspektive, denn: „Dafür, wie das Gelesene bei Ihnen [dem Leser - S.K.] ankommt und was es dort ausrichtet, sind nicht zuletzt auch Sie [der Leser - S.K.] verantwortlich, oder, um wieder ein Zitat von von Foerster zu bemühen: ‚Der Hörer, nicht der Sprecher, bestimmt die Bedeutung einer Aussage‘ [Von Foerster: Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners, Seite 100]“ (a.a.O., S. 4).

Konstruktivismus – vom erkenntnistheoretischen Ansatz zum didaktischen Design

Das erste Kapitel „KONSTRUKTIVISMUS - VOM ERKENNTNISTHEORETISCHEN ANSATZ ZUM DIDAKTISCHEN DESIGN“ beginnt mit der Feststellung, dass der Konstruktivismus modern ist und gerade auch in der Pädagogik und Didaktik „boomt“. Vielfach falle es dabei schwer, den Zusammenhang zu dem, was ursprünglich mit „Konstruktivismus“ gemeint war, zu erkennen (a.a.O., S. 6).

Und vieles was als „konstruktivistisch“ etikettiert werde, könne auch anderen, nicht-philosophischen Theorien und Modellen zugewiesen werden.

Beim Konstruktivismus handle es sich um einen erkenntnistheoretischen Ansatz, der in erster Linie philosophisch zu verstehen sei. Bei einer didaktischen Umsetzung komme es „zwangsläufig zu diversen Verformungen, Verzerrungen, Vereinfachungen“ (a.a.O., S. 6).

Dennoch ist es nach Ansicht der Autoren naheliegend, dass sich ein didaktisches Konzept von einem erkenntnistheoretischen ableiten lässt. Denn auch beim Vermittlungsprozess von Erkenntnis spiele es eine wesentliche Rolle, wie der Lernende zu Erkenntnis kommt.

Klein und Oettinger betonen, dass die „konstruktivistische Didaktik“ keinesfalls für sich in Anspruch nimmt, einen „völlig neuen, nie dagewesenen didaktischen Ansatz darzustellen, der mit konventionellen Didaktiken bricht und von diesen klar unterscheidbar ist“ (a.a.O., S. 34).

Es gehe darum, bei den einzelnen, konkreten Maßnahmen, die sich auf verschiedene theoretische Hintergründe zurückführen ließen, jeweils das konstruktivistische Element aufzuzeigen (a.a.O.).

Inhaltlich folgt im Buch eine ausführliche Einführung in die Kernaussagen des Konstruktivismus und anschließend die Beschreibung der Einstellungen und Ansätze einer „konstruktivistischen Didaktik“.¹

Kennzeichen einer konstruktivistisch orientierten Didaktik

Klein und Oettinger definieren „die wesentlichen Kennzeichen einer konstruktivistisch orientierten Didaktik“ wie folgt:

„Das Lernen des Schülers wird als **eigenständiger Konstruktionsvorgang** aufgefasst“ (a.a.O., S. 36; Hervorh. i. Orig.).

Wesentlich ist im weiteren die Einstellung, dass es bei Wissensvermittlungsprozessen „**nicht zu Eins-zu-Eins-Übertragungen**“ vom Lehrenden zu den Schülerinnen und Schülern kommt; Lernende „**nicht über dasselbe Wissen** und **über gleiches Wissen nicht in gleicher Weise** verfügen“; sowie, dass davon auszugehen ist, dass in einer „**ähnlichen Lernumgebung**“ ungefähr „**ähnliche Konstruktionen**“ zu erwarten sind (a.a.O., S. 37; Hervorh. i. Orig.).

Nachfolgend heißt es, dass die zu vermittelnden Lerninhalte, auch wenn es sich um wissenschaftliche Erkenntnisse handeln sollte, ebenfalls als Konstruktion aufgefasst werden. Da es sich dabei um keine letzten Wahrheiten handle, verbiete sich „eine dogmatische Vermittlung mit einer entsprechenden Lernzielausrichtung“ (a.a.O., S. 37).

An anderer Stelle wird betont, dass „ganz **individuell** auf jeden Schüler und dessen spezifische Konstruktionsmanier eingegangen werden“ müsse (a.a.O., S. 40; Hervorh. i. Orig.).

¹ Da die wesentlichen Merkmale sowohl des Konstruktivismus als auch der „konstruktivistischen Didaktik“ bereits an anderer Stelle der vorliegenden Arbeit ausführlich dargestellt wurden, kann an dieser Stelle auf eine detaillierte Beschreibung verzichtet werden.

Und da die Bedürfnisse eines jeden Einzelnen recht unterschiedlich ausfallen könnten, etwa was das Lernmedium und die gerade zur Konstruktion benötigten Bausteine anbelangt, müsse der Lehrende ein ganzes Spektrum an verschiedenen Lernmedien auf unterschiedlichen Niveaus und in verschiedener Ausrichtung bereithalten (a.a.O.).

Zu den Aspekten, die den „Neuwert“ von „konstruktivistischer Didaktik“ ausmachen sollen zählen die Autoren:

- „Eine neue philosophische Fundierung.
- Integration von Elementen bestehender Didaktiken.
- Anpassung bestehender didaktischer Elemente an veränderte Umstände“ (a.a.O., S. 58).

In einem weiteren Schritt werden „konstruktivistische Elemente in der Reformpädagogik“ herausgestellt. Denn, so wird betont, auch wenn sich mittlerweile der Konstruktivismus als philosophische und auch didaktische Haltung formiert habe, so müsse deutlich sein, dass einige unterrichtliche sowie sozialformspezifische Methoden bereits aus anderen Haltungen heraus formuliert wurden (a.a.O., S. 60, vgl. auch Kap. 3.6).

Als Unterrichtsformen, die einer „konstruktivistischen Didaktik“ „entgegenkommen“, werden genannt: Freiarbeit, Lernwerkstatt, Stationenlernen, Wochenplan, Projektunterricht, Unterrichtsgang (vgl. a.a.O., S. 65f.).¹

¹ Nach Kenntnisstand der Verfasserin sind nahezu *alle* „unterrichtlichen“ sowie „sozialformspezifischen“ Methoden, derer sich die „konstruktivistische Didaktik“ bedient „bereits aus anderen Haltungen heraus formuliert“ worden, bzw. auf reformpädagogische Ansätze rückführbar.

Weitere Ausführungen über Konstruktivismus und Reformpädagogik von Klein und Oettinger sind in der vorliegenden Arbeit im Kap. 3.5 zu finden.

Erfordernisse an einen „konstruktivistischen“ Lehrer

Im anschließenden Kapitel werden die Erfordernisse an einen „konstruktivistischen“ Lehrer konkretisiert.

„Der konstruktivistische Lehrer muss ...“:

- „Unsicherheit ertragen können.“
- „häufige Umstrukturierungen und Neukonzeptionen ertragen können.“
- „Widersprüchlichkeit und Unvereinbarkeit unaufgelöst stehen lassen können.“
- „mehrere Rollen einnehmen und zwischen diesen ‚switchen‘ können.“
- „sich selbst stets neu entwerfen können.“
- „improvisieren können.“
- „mit der harschen Kritik seiner unkonstruktivistischen Umgebung leben können.“
- „sich mit einem hohen Maß an Anstrengung und Engagement im Unterrichtsalltag anfreunden“ (a.a.O., S. 73-81; Hervorh. i. Orig.).

Kurz gefasst: „Der Lehrer tritt als **Coach** auf: Er muss Situationen meistern können, die konkret durch unvorhergesehene Konstruktionsrichtungen seiner Schüler entstanden sind“ (a.a.O., S. 78; Hervorh. v. S.K.).¹

Konstruktivismus und Schulalltag

Unter dem vielsagenden Titel „DER UNKONSTRUKTIVISTISCHE SCHULALLTAG - ODER: WO KONSTRUKTIVISMUS AM HÄUFIGSTEN

¹ Vgl. dazu die parallele rhetorische Strategie in der Kindheitsforschung. Dort tritt das Kind **als** sozialer Akteur **auf** (vgl. Kap. 2.4.5 u. 2.4.5.1). Bei Klein und Oettinger tritt der Lehrer **als** Coach **auf**.

Des Weiteren passt dieser „Coach“ semantisch vortrefflich zur „Animationsdidaktik“, wie sie Siebert beschrieben hat (vgl. Kap. 3.6).

Zur Problematik des Coach-Begriffs vgl. auch Berner 2002, S. 228.

AUSGEBREMST WIRD“ werden schulische und unterrichtliche Organisationsformen benannt, die „einer konstruktivistischen Perspektive von Unterricht im Wege“ stehen (a.a.O., S. 84f.).

Als Gründe werden genannt: 1) Fächertrennung, 2) Organisatorische Starrheit, 3) Unangemessene Lehrerausbildung, 4) Die „unkonstruktivistischen“ Einstellungen in den betreffenden Fachwissenschaften, 5.) Mangelndes Engagement der Umgebung (a.a.O., S. 86).

Im umgekehrten Verfahren werden dann die Schulformen auf ihre Konstruktivismusfreundlichkeit hin „abgeklopft“ (a.a.O.).

Die Grundschule, „namentlich der Sachunterricht“, so die Autoren, ist im Vergleich zu den anderen Schulformen der Ort, an dem die weitaus meisten Unterrichtsformen bereitgehalten und praktiziert werden, „die einer Umsetzung konstruktivistischer Didaktik zuträglich sind“ (a.a.O.).

So „findet sich derzeit der Unterricht mit der deutlichsten konstruktivistischen Ausprägung im Rahmen des Sachunterrichts in der Grundschule. Was befördert hier die didaktische Umsetzung von Konstruktivismus? Warum ist es gerade die Grundschule, die ihn zulässt?“ (a.a.O., S. 88).

Zur Antwort wird erneut der Sachunterricht als beispielhaft für die Primarstufe herangezogen, da er mehrere wissenschaftliche Disziplinen in einem Fach behandelt. Denn die Themenvarianz und –flexibilität einer konstruktivistischen Unterrichtsführung erforderten eine fachliche Breite, um den Konstruktionstendenzen der Lernenden gerecht zu werden.

Auch das Klassenlehrerprinzip und die damit ermöglichte offenere Fächer- und Stundenplangestaltung werden als Konstruktivismus förderlich angeführt (a.a.O.).

Des weiteren seien es in der Vergangenheit die Grundschulen gewesen, die „mutiger als an anderen Schulformen moderne methodische Umstellungen“ vorgenommen hätten. „Es wurde – im guten Sinne – experimentiert“ (a.a.O.).

Unterrichtlicher Alltag sei immer auch „Folge und Funktion der **pädagogischen Kultur**“ in einer Institution (a.a.O.; Hervorh. i. Orig.).

Es falle dagegen auf, dass sich beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe 1 ein deutlicher Wechsel im Einsatz der Unterrichtsformen abzeichnet. Und der Übergang des Sachunterrichts in den Fachunterricht stelle grundlegend eine künstliche Aufsplitterung dar.

In Bezug auf die weiterführenden Schulen wird dem Fach Biologie unter anderem auch wegen der historischen Verbindung zum Konstruktivismus eine besondere Bedeutung beigemessen, die sich in der Kapitelüberschrift „Konstruktivismus und Biologieunterricht – eine vielversprechende Liaison“ spiegelt (a.a.O., S. 103).

Konstruktivismus stellt sich der Kritik

Die Autoren zeigen sich in „DAS ANTIKONSTRUKTIVISTISCHE KAPITEL – ODER: KONSTRUKTIVISMUS IN DER DEFENSIVE“ ihrem eigenen Anspruch nach selbstkritisch, stellen sich „einer breiten Konstruktivismuskritik“ und möchten „eine konstruktivistisch orientierte Didaktik damit konfrontieren“ (a.a.O., S. 112).

Sie betonen ausdrücklich, in Form eines Selbstappells: „Vergessen wir nie: Konstruktivismus ist nicht mehr als ein Konstrukt, auch und gerade im didaktischen Kontext. Und dieses Konstrukt muss sich bewähren. Daran (in der Terminologie der Konstruktivisten: An seiner Kritik- beziehungsweise Diskursviabilität) und nur daran wird dieses Konstrukt zu messen sein“ (a.a.O.).

Weiterhin selbstkritisch greifen sie die Tatsache auf, dass sich der Konstruktivismus schnell als Schlagwort in der Didaktik breit gemacht habe. Dabei hätte es nicht ausbleiben können, dass sich eine heftige Debatte entzündete, zumal die Konstruktivisten unter den Didaktikern mit einem hohen Anspruch an Neuwert ihrer Position daherkämen (a.a.O., S. 113).

Auffallend an der Debatte um den Konstruktivismus sei das Leidenschaftliche, die starke emotionale Färbung: „Das didaktische Gemüt erregt sich an der Revolutionierung altvertrauter Gedanken und Konzepte, wie es die einen sagen würden, beziehungsweise an der Vermessenheit, mit der eine

didaktische Modewelle Innovations- und Geltungsanspruch erhebt, um es mit den Worten der anderen zu sagen“ (a.a.O.).

Unabhängig davon, wie diese Positionen zu werten seien, müsse man dem Konstruktivismus in jedem Fall zugute halten, dass durch ihn eine „Vitalisierung der didaktischen Landschaft und ein ‚Aufmischen‘ konventioneller Positionen“ erfolgt sei (a.a.O.).

Wenige Seiten später „werben“ die Autoren und fordern sogar dazu auf, Konstruktivismus allgemein als Haltung aufzufassen, die sich in den verschiedensten Handlungsentscheidungen niederschlägt: „Man kann daher nur dazu ermutigen, Konstruktivismus auch auf andere Wissenschaften (sic!) und Praxisfelder anzuwenden und dies dann auch guten Gewissens als konstruktivistisch zu etikettieren“ (a.a.O., S. 116).¹

Im weiteren Verlauf greifen Oettinger und Klein die wichtigsten Argumente auf, die häufig gegen eine „konstruktivistische Didaktik“ vorgetragen werden.

Als Beispiel für die Argumentationsführung der Autoren, soll an dieser Stelle ein Diskurs dargestellt werden, der sich auf einen besonders relevanten Kritikpunkt in der Konstruktivismusdebatte bezieht.

Es handelt sich dabei um den von Konstruktivisten nachhaltig postulierten Innovationswert der „konstruktivistischen Didaktik“.

Die Kritik lautet: „**Konstruktivismus ist nicht neu. Alles, was heute als konstruktivistisch gilt, war längst da, es entsprang bereits anderen Didaktiken, wenn nicht dem gesunden Menschenverstand**“ (a.a.O., S. 117; Hervorh. i. Orig.).

Auf diesen Einwand folgt, in Form einer auffallend ‚eigen-sinnigen‘ Argumentationsfigur und Rhetorik: „Die konstruktivistische Antwort: Gewiss kann man sich verschiedene didaktische Konsequenzen des Konstruktivismus *als nicht neu konstruieren*. Dabei nimmt der Konstruktivismus nicht für sich in Anspruch, all jenes ablehnen zu müssen, was sich bislang in der Didaktik bewährt hat“ (a.a.O., S. 118; Hervorh. v. S.K.).

¹ Vgl. dazu die parallele Vorgehensweise in der neuen Kindheitsforschung. Dort plädiert Alanen für die „Ausweitung“ von soziologischen Begriffen (vgl. Kap. 2.4.3.4.1 u. Kap. 2.4.5).

Es müsse vielmehr misstrauisch stimmen, so die Autoren weiter, „wenn bewährte Konzepte sich nicht unter *dem weiten Schirm des Konstruktivismus* vereinigen ließen. Dieser müsste als Konsequenz direkt noch weiter aufgespannt werden“ (a.a.O.; Hervorh. v. S.K.).

Im Konstruktionsrahmen der bisherigen Argumentationsstrategie ist die folgende „Einladung“ der Autoren konsequent und naheliegend: „Wir wollen dazu einladen, eine konstruktivistische Didaktik **als neu** zu konstruieren, dazu **als hochmodern** und dabei **von entscheidendem Innovationswert**“ (a.a.O., S. 118; Hervorh. v. S.K.).

Neu sei, dass sich nun unter einem tragfähigen Theoriedach – in Form einer modernen, wissenschaftsrelevanten Erkenntnistheorie - viele fruchtbare, auch divergente didaktische Strömungen und Positionen vereinigen ließen. Neu sei ferner, dass Konstruktivismus als Haltung nicht auf bestimmte unterrichtliche Methoden beschränkt sei, sondern sich durch die gesamte didaktische Praxis ziehen könne (a.a.O.).

Unter „dem weiten Schirm des Konstruktivismus“ lassen sich Oettinger und Klein zufolge, bewährte Konzepte vereinigen.

Eine Illustration auf der folgenden Seite zeigt einen ‚Fall-schirm‘, an dem vier Säcke hängen. Darunter folgt die Erklärung: „Konstruktivistische Didaktik stellt einen tragfähigen Schirm dar, der verschiedene Elemente unter sich zu vereinigen vermag“ (a.a.O., S. 119).

Die Säcke stellen die vier Elemente dar: 1.) Bewährte Didaktiken, 2.) Moderne Ausrichtungen, 3.) Methodische Ansätze, 4) Inhaltliche Orientierungen (a.a.O.).¹

¹ An dieser Stelle sei ein Kommentar der Verfasserin erlaubt, der die beschriebene Abbildung bzw. die Metapher des ‚Fall-schirms‘ sinnbildlich deutet. Die vier Elemente in Form der Säcke „bringen ‚den weiten Schirm des Konstruktivismus‘ zu Fall“. Wenn sie „am Boden angekommen“ sind, legt er sich wie eine Haut über sie, „die Luft ist raus“ und es bleibt nichts weiter übrig als eine „formlose Hülle“. „Der Stoff“ aus dem Fallschirme gemacht werden, ist für seine „Reißfestigkeit“ und „Strapazierfähigkeit“ bekannt.

Vgl. dazu Berner 2002. Auch Berner bezieht sich auf die „Umbrella-Theorie“. Als „Umbrella“ wählt er allerdings keinen Fallschirm, sondern einen Regen- oder Sonnenschirm: „Unter dem ‚Dach‘ eines konstruktivistischen Regen- oder Sonnenschirms haben sich unter-

Wenige Sätze weiter folgt der Einwand, dass der Hinweis, etwas sei nicht wirklich neu, oft bemüht werde, um eine Idee zu entzaubern. Wer dies tue, lasse außer Acht, dass Neuartigkeit oft im Neuarrangement von bekannten Elementen oder in der bloßen Neuakzentuierung bestehe. Neu und modern könne es auch sein, Altes wieder aufzugreifen und auf die eigene Zeit oder veränderte Umstände anzuwenden (a.a.O., S. 120).

Dieser Argumentation ist grundlegend nichts entgegenzusetzen.

Die beschriebene Problematik im Falle der „konstruktivistischen Didaktik“ dürfte aber wohl eher darin liegen, dass die monierte „Entzauberung“ nicht durch den kritischen Einwand erfolgt, der Konstruktivismus sei nicht neu. Vielmehr erfolgt die Entzauberung per se durch die von Konstruktivisten gesetzte Proklamation des Neuen – mit der Betonung, dass beispielsweise die konstruktivistische Didaktik „von entscheidendem Innovationswert“ sei (a.a.O., S. 118, vgl. auch Kap. 3.7.3).

Würde ‚das Neue‘ des Konstruktivismus (in der Didaktik und anderswo) wirklich als „Neuarrangement“ und/oder „Neuakzentuierung“ bekannter und bewährter Elemente – mit Hinweis und Betonung der konstruktivistischen Perspektive - dargestellt werden, wäre eine Entzauberung gar nicht nötig, da nicht möglich. Und der innovative Charakter, der dem Konstruktivismus keinesfalls abgesprochen werden soll, könnte sich ‚wirk-lich‘ zeigen.

Aber, wenn sich eine Idee oder ein Konzept gar so leicht „entzaubern“ lässt, so sollte gerade Konstruktivisten daran gelegen sein, dass dies geschieht, denn eine „entzauberte Idee“ dürfte kein „viables Konstrukt“ sein – um es in der Terminologie der Konstruktivisten zu formulieren -, „und nur daran wird dieses Konstrukt zu messen sein“ (vgl. a.a.O., S. 113).

Nahezu trotzig – da ohne Bezug zur Sache und durch „die starke emotionale Färbung“ (vgl. a.a.O.) – mutet folgende Behauptung an, mit der die Ausführungen zum genannten Kritikpunkt enden: „In der Didaktik ist allein die Erregung, die der Konstruktivismus bei seinen Gegnern auslöst, ein starkes Indiz für seinen Neuwert“ (a.a.O., S. 120).

schiedliche Vertreter unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen getroffen“ (a.a.O., S. 156).

Es dürfte wohl weniger „der Konstruktivismus“ selbst sein, der „die Erregung“ bei seinen *Kritikern* („Gegnern“ bei Klein/Oettinger) auslöst, sondern vielmehr die Art und Weise, *wie* einige Konstruktivisten den Konstruktivismus vertreten und konventionelle Positionen „aufmischen“ (vgl. Klein/Oettinger a.a.O., S. 113).¹

Fazit: Das eigentlich Neue – nach vorliegender (konstruktivistischer) Definition der Autoren - ist demnach, dass man „eine konstruktivistische Didaktik *als neu*“ konstruiert.²

Konstruktivismus konkret – Anregungen für die Unterrichtspraxis

Deutlicher auf die Unterrichtspraxis bezogen beschäftigen sich die drei folgenden Kapitel mit dem vielversprechenden Titel „Konstruktivismus konkret“.

Im ersten Teil wird die Rolle des Lehrers (u.a. als „Coach“) beleuchtet; im zweiten „Sprache und Kommunikation im konstruktivistischen Unterricht“ und im dritten Teil werden „Anregungen für thematische Umsetzungen“ gegeben. Diese Vorschläge sind auf den Sachunterricht ausgerichtet, beziehen sich auf verschiedene Unterrichtsaspekte und „sollen einen Pool von Möglichkeiten bieten, aus dem der Lehrer schöpfen kann, um die einzelnen vorgestellten Elemente weiter zu verfolgen und ausdifferenzieren“ (a.a.O., S. 167).

Auf jeweils einer Doppelseite werden achtzehn Themen (wie z.B. „Wasser“, „Lärm“, „Verkehr“) in der Form eines graphischen Schemas behandelt.

Auf „der linken Seite werden Hinweise auf die Einordnung und Charakterisierung des jeweiligen Themas in Bezug auf die Lernenden gegeben“ und

¹ Es würde an dieser Stelle zu weit führen, auch auf die anderen Ausführungen zu den Kritikpunkten einzugehen, obwohl ein Vergleich interessant wäre. Als Ergänzung zu der vorliegenden Darstellung sei aber besonders auf Kritikpunkt Nr. 11 verwiesen, der den Vorwurf aufgreift, dass der „didaktische Konstruktivismus“ längst dagewesene Standpunkte adoptiere und sich diese dann als konstruktivistisch einverleibe (a.a.O., S. 130).

² Vgl. mit dem Kind der neuen Kindheitsforschung, dass „*als* sozialer Akteur“ konstruiert wird (vgl. Kap. 2.4.5ff.).

auf der rechten Seite „konkrete Vorschläge und Anregungen für die unterrichtliche Umsetzung“ (a.a.O.)¹.

3.7.3.1 „Sachunterricht konstruktivistisch be-greifen“ – praktisch gesehen

Der zweite Band von Klein und Oettinger „Sachunterricht konstruktivistisch be-greifen“ (2001) enthält praktische Unterrichtsvorschläge zu den Themen „Boden, Erste Hilfe, Pflanzen des Waldes, Lärm und Energie“ für den Sachunterricht der Grundschule. In der Einleitung des Bandes erfolgt eine plakative Einführung in Form von Schlagwörtern und merksatzähnlichen Definitionen in die Grundlagen des Konstruktivismus (a.a.O., S. 2-18).

Auf die Frage, was das Buch im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik leistet, findet sich die Antwort: „Es stellt zu den einzelnen vorgestellten Themen übersichtlich und fundiert das Sachwissen bereit“ und „bettet dieses Sachwissen in einen modernen, problemorientierten Kontext ein“. Darüber hinaus stellt es „geeignete, umsetzbare und bewährte experimentelle Zugänge in großer Varietät dar“ und „wartet mit einer Fülle weiterer didaktischer Umsetzungsmöglichkeiten im Sinne einer konstruktivistisch orientierten Didaktik auf“ (a.a.O., S. 15).

¹ Die Vorschläge sind in vier Sektionen eingeteilt: „Exkursionen“, „Experimente“, „Weitere Möglichkeiten“, „Fächerübergreifende Aspekte“.

Was an diesen „Anregungen für thematische Umsetzungen“ innovativ, bzw. konstruktivistisch sein soll, ist mehr als fragwürdig. Allein ihre Präsentation entspricht den „klassischen“ und längst etablierten Formen des mehrperspektivischen Sachunterrichts. Insofern ist auch hier die von den Autoren formulierte Vorankündigung: „Konstruktivismus konkret“ durchaus irreführend. *Konkret* werden einem Unterrichtsvorschläge in allzu vertrauter Form dargeboten, wie sie in jedem Praxisbuch zu finden sind, das für instruktive Unterrichtsformen angelegt ist. Konstruktivistisch werden die vorgestellten Themen bestenfalls dann, wenn man sie methodisch mit einer konstruktivistischen Haltung/Perspektive umsetzt.

Anschließend werden fünf „typische Themen für den (Sach-)Unterricht“ (a.a.O.) vorgestellt, die nach klassischer Manier jeweils im Rahmen einer ausführlichen Sachanalyse und einem didaktischen Teil vorgestellt werden. Es folgen Sachtexte mit zahlreichen Abbildungen, die „elementare Kenntnisse zum Thema“ vermitteln sollen (a.a.O., S. 17).

Unterrichtsbeispiel zum Thema „Boden“

Im didaktischen Teil zum Thema „Boden“ steht im Vorspann (der in Form einer Sprechblase, die zu einer Ameise führt, abgebildet ist) zu den vorgeschlagenen Experimenten: „Beim Experimentieren werden die SchülerInnen mit *typischen Denk- und Arbeitsverfahren* der Naturwissenschaften vertraut gemacht und erwerben somit Methodenkompetenz im natur- und technikbezogenen Handeln“ (a.a.O., S. 56; Hervorh. v. S.K.).

Anschließend folgen Anleitungen zu Versuchsdurchführungen wie sie instruktiver nicht sein könnten: „Die SchülerInnen graben (...); Die Probe wird gesiebt (...); Staubtrockene Proben werden (...); Das Bodenmaterial wird zwischen den Handflächen hin und her gerollt und dabei beobachtet, ob (...); Auf diese Art und Weise ist es den Schülerinnen möglich, die Bodenart herauszufinden“ (a.a.O.).

Auf diese Art und Weise werden alle weiteren Experimente angeleitet und Schritt für Schritt in der Durchführung vorgegeben.

Es drängt sich unweigerlich die Frage danach auf, was an dieser Vorgehensweise konstruktivistisch, geschweige denn innovativ ist.

Bei solchen Vorgaben - in der Art, wie sie hier formuliert sind -, dürfte den Schülern weder Platz für eigenständiges „Entdecken“ vorbehalten sein (welches „echte“ Konstruktivisten sowieso grundlegend negieren), noch für das von Konstruktivisten statt dessen postulierte „Erfinden“ bleiben.

Oder, wie sind folgende Formulierungen sonst zu verstehen?: „An Hand der folgenden Versuche *erkennen* die SchülerInnen, dass viele Lebewesen im Boden zugegen sind und dass es unterschiedliche Methoden gibt, dies zu finden bzw. nachzuweisen. Die SchülerInnen locken im ersten Versuch (...)“ (a.a.O., S. 66; Hervorh. v. S.K.).

Im zweiten Teil des Versuchs heißt es gar: „Es *soll gelernt werden*, dass ...“ (a.a.O., S. 67; Hervorh. v. S.K.).

Der Autor dieser Einheit nimmt, trotz gegenteiliger – konstruktivistischer - Behauptung, für sich in Anspruch, sehr genau zu wissen beziehungsweise vorzugeben, *was* Schüler an Hand *welcher* - vorgegebener und angeleiteter - Versuche *erkennen*, und *was gelernt werden soll*.

In vergleichbarer Weise verhält es sich mit der nachfolgenden Unterrichtseinheit eines anderen Autoren zum Thema „Erste Hilfe“.

Unterrichtsbeispiel zum Thema „Erste Hilfe“

Im Vorspann mit dem Titel „Erste Hilfe konstruktivistisch begriffen“ betont der Verfasser zunächst, dass die Einbeziehung verschiedener Lernebenen in der unterrichtlichen Behandlung des Themas Erste Hilfe ein wesentliches Anliegen einer konstruktivistisch orientierten Didaktik sei, da sie über das Aneignen klassischer kognitiver Strukturen hinausgehe. Der Autor argumentiert weiter: „Doch die Thematik ist noch auf andere Weise deutlich angetan, dem Unterricht eine ausgeprägte **konstruktivistische Färbung** zu verleihen: Im Konstruktivismus ersetzt ja das Kriterium der Nützlichkeit (...) die Wahrheit als Motiv der Beschäftigung mit der Umwelt. Diese Einstellung ist beim Thema Erste Hilfe *bestens umgesetzt*. Zentrales Kriterium ist das erfolgreiche Hilfeleisten, man ist am Effekt der geleisteten Maßnahmen orientiert und misst diesen an der Hilfe, die dem Unfallopfer auf diese Weise zugekommen ist. Ein solch ‚nützlichkeitsorientierter‘ Blick auf ein Thema *ersetzt in erfrischender Weise* die sonst so übliche Suche nach ‚Wahrheit‘. Bei der ersten Hilfe wird *in zweiter Instanz* gefragt, warum diese oder jene Maßnahme physiologisch sinnvoll sein mag“ (a.a.O., S. 73; Hervorh. v. S.K.).

Diese Argumentationslogik ist ausgesprochen ‚be-merkenswert‘.

Ausgerechnet am Thema „Erste Hilfe“ wird hier der Unterschied zwischen den Begriffen „Wahrheit“ und „Nützlichkeit“ (konstruktivistisch: Viabilität) aufgegriffen.

Die Begriffskategorie „Wahrheit“ aber würde beim Thema „Erste Hilfe“ auch im „nicht – konstruktivistischen“ Unterricht überhaupt keine Relevanz haben. Es geht bei „Erster Hilfe“ per se nicht um „Wahrheit“, sondern um ‚Wirk-samkeit‘, um konkrete und sinnvolle Hilfe *in erster Instanz!*

Sieht man sich die praktischen Unterrichtsvorschläge genauer an, so stößt man ebenfalls ausnahmslos auf ausgesprochen direktive und instruktive Beispiele. Zitat:

„UNTERRICHTSANREGUNGEN

Schülerzentrierter Gesprächskreis

- Beschreibe einen Unfall, den du erlebt hast!
- Warum muss die Notrufzentrale wissen, wie viele Personen verletzt sind?
- Öffne einen Verbandkasten: Überprüfe (...) ob der Inhalt tatsächlich vollständig ist!
- Wie viele verschiedene Binden findest du dort? (...)“ (a.a.O., S. 121).

Als weitere Anregung folgt: „Aus Geschichten lernen“.

Nach einer (Fall-) Geschichte mit dem Titel „Hundebiss“, folgen instruktive Anweisungen für das Lösen eines Rätsels: „Ordne die untenstehenden Anweisungen in die *richtige* zeitliche Reihenfolge ein!“ (a.a.O., S. 123; Hervorh. v. S.K.).

Im Anschluss an die zweite Geschichte „Elektrounfall“ werden Fragen gestellt: „Welche Aussagen sind richtig?“ (a.a.O., S. 124). Die Schüler müssen dabei von vier Antwortmöglichkeiten wieder die *richtigen* auswählen.

Der Autor gibt zwar vor (vgl. a.a.O., S. 73), dass es nicht um „Wahrheit“ gehe, aber es geht in den Beispielen doch auffallend oft um die polaren Kategorien „richtig“ und „falsch“.

Was ist an solchen Unterrichtsvorschlägen innovativ, was ist daran konstruktivistisch? Was hat eine solche Vorgehensweise mit Selbstständigkeit, Schülerzentrierung, Kreativität ... und eigenständiger Konstruktion von Wissen zu tun?

Das konstruktivistische Postulat: „Konstruktion statt Instruktion“ wird bei diesen Beispielen ad absurdum geführt.

Denn selbst der Bereich des Bastelns, der für eine kreative Auseinandersetzung mit dem Thema Raum geben könnte, gewährt im vorliegenden Beispiel alles andere als „Offenheit“, „Selbsttätigkeit“ und „Kreativität“.

So heißt es im Bastelvorschlag: „Bastle deinen eigenen Verbandkasten! Auf der nächsten Seite findest du die Zeichnung deines *zukünftigen* Verbandkastens“ (a.a.O., S. 125; Hervorh. v. S.K.).

Und tatsächlich finden die Kinder auf der folgenden Seite ein Schnittmuster, beziehungsweise eine Schablone für ihren „zukünftigen Verbandkasten“. Und damit auch garantiert kein Fehler unterlaufen kann, finden sie in Form einer Sprechblase – die zu einem abgebildeten Hundekopf gehört – eine genaue Bastelanleitung: „Schneide entlang der durchgezogenen, äußeren Linien aus! Falte das Papier (...), so dass (...) zeigen!. Die dunklen Flächen werden (...)“ (a.a.O.).

Allein die Ausrufezeichen (bei Schülerinnen und Schülern auch als Befehlszeichen bekannt!) sprechen für den instruktiven Charakter dieser Anleitung.

Wo bleibt bei einer solch direktiven „An-weisung“ und einer Bastelvorgabe in Form einer Schablone Raum für das - im eigentlichen und doppelten Sinne des Wortes – Konstruktionsbedürfnis der Lernenden?

Abgesehen davon, dass das winzige Format und die Form des Verbandkastens, alles andere als „nützlichkeitsorientiert“ (a.a.O., S. 73) ist, werden die Schülerinnen und Schüler auf einer anschließenden Seite dazu aufgefordert, vorgegebene (!) Wortteile *richtig* (!) zusammzusetzen, die die Bestandteile des Verbandkastens bezeichnen. Mit diesen Begriffen sollen sie dann die darunter befindlichen Zeichnungen beschriften, die eben diese Bestandteile darstellen sollen.

Wobei beim besten Willen nicht nachvollziehbar ist, wie die Schülerinnen und Schüler dies bewerkstelligen sollen. Denn die Zeichnungen sind so kleinteilig und in ihrer Darstellung zum Teil kaum identifizierbar, dass man selbst als Erwachsener Mühe haben dürfte, diese Aufgabe sinnvoll auszu-

führen. Und entgegen der sonstigen Handhabe des Autors fehlt an dieser Stelle eine genaue Arbeitsanleitung.

Zu guter Letzt folgt die abschließende Aufgabe, deren „Nützlichkeitsorientierung“ für sich selbst sprechen dürfte: „Schneide die beschrifteten Zeichnungen aus und lege sie in deinen Verbandkasten hinein!“ (a.a.O., S. 127).

Unterrichtsbeispiel zum Thema „Pflanzen des Waldes“

Für das anschließende Thema „Pflanzen des Waldes“ wird zum Bereich „Praktische Übungen“ ein Lückentext (!) angeboten. Dazu ein Auszug, der es einem schwer macht, diese Übung als praktisch – oder gar konstruktivistisch - zu verstehen:

„Aufgabe: Fülle die Lücken im Text mit den Begriffen: Stamm, Blätter(n) und Wurzeln!

Wozu benötigt der Baum den -----, die ----- und die -----? (...)“ (a.a.O., S. 173).

Ebenso instruktiv (statt konstruktiv) ist die Aufgabenstellung zu einem kurzen Sachtext zum Bereich „Textverständnis/Bildbeschriftung/Lückentext“: „Lies dir den folgenden Text durch und bearbeite dann die folgenden Aufgaben!“

Die Beispiele dieser „konstruktivistischen Didaktik“ ließen sich beliebig fortsetzen.

Vergleicht und misst man sie mit den von den Autoren selbst gesteckten „ehrgeizigen Zielen“ aus dem ersten Band (2001, S. 2) und der von ihnen formulierten Behauptung: „Konstruktivismus kann Sachunterricht verändern“, so fällt das Ergebnis mehr als enttäuschend aus.

Allein das Ziel, mittels der vorliegenden Publikationen zu „verdeutlichen, inwieweit Konstruktivismus in der Didaktik tatsächlich etwas Neues darstellt“ (a.a.O., S. 2) wird zur Farce, wenn man sich die vorgestellten, erschreckend instruktiven Unterrichtsbeispiele noch einmal vor Augen führt.

Konstruktivismus kann, wie sich - unter anderem anhand der Ausführungen zur „konstruktivistischen Didaktik“ (Kap. 3.6) und besonders durch die Vorstellung der Beispiele ihrer „ehrgeizigen“ Praxis - gezeigt hat, das angekündigte und erhoffte Innovationspotenzial für die Grundschule nicht einlösen, das viele seiner Verfechter versprechen (vgl. dazu auch Diesbergen 1998).¹

Und das, was er zum (erneuten) Vorschein bringt, beziehungsweise ‚reaktualisiert‘, gehört längst zum Erkenntnisschatz der Reformpädagogik: „Die auf radikal-konstruktivistischer Grundlage explizierten Konzepte sind im Kern nicht neu, sondern finden sich spätestens seit der Reformpädagogik immer wieder im Zusammenhang mit Schulkritik und Schulreform“ (Diesbergen 1998, S. 284).

¹ Diesbergen hat die „Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion“ untersucht. In seiner Studie setzt er sich kritisch mit dem Phänomen des radikalen Konstruktivismus und seiner Bedeutung für die Pädagogik auseinander. Kernanliegen seiner Arbeit ist, „das propagierte neue Paradigma hinsichtlich seiner Potenz und Relevanz für die Pädagogik zu prüfen, also herauszufinden, wie der Radikale Konstruktivismus für die Pädagogik instrumentalisiert wird, welche Konzepte und Gesichtspunkte auf dieser Grundlage entworfen werden und ob das, was so entwickelt worden ist, sich bei einer kritisch-logischen Überprüfung auch als haltbar erweist“ (1998, S. 14). Er kommt zu dem Ergebnis, „dass der Radikale Konstruktivismus für die Pädagogik anscheinend keinerlei Innovationspotential bietet“ (a.a.O., S. 284). Die Schwächen dieser Theorie hält Diesbergen für so groß, dass es ihn nicht verwundert, dass verschiedene Pädagogen die radikale Seite des Konstruktivismus verwerfen und einem gemäßigten Konstruktivismus den Vorzug geben würden (a.a.O.).

4 Zusammenführung: Der Konstruktivismus in Kindheitsforschung und Schule

4.1 Offene pädagogische Fragen an eine konstruktivistische Didaktik des (Sach-)Unterrichts

In Anbetracht dessen, dass der Konstruktivismus in der Didaktik des Sachunterrichts angekommen ist, stellt sich neben der zuvor skizzierten Frage nach dem pädagogischen und didaktischen Innovationsgehalt der wirklichen Praxis, die Frage nach der für dieses Fach konstitutiven Kategorien, Aufgaben und Ziele wie sie im „Rahmenplan Grundschule“ (1995) des Landes Hessen konzeptualisiert sind, beziehungsweise danach, ob und wie die konstruktivistische Sachunterrichtsdidaktik damit umgeht.

4.1.1 Die Frage nach der Kategorie des Sozialen

Neben sachorientierten Lernfeldern sind es vor allem soziale Qualifikationen, die bei der Gestaltung von Lernsituationen genannt werden wie z.B.: die Befähigung zu sozialen Beziehungen, die Auseinandersetzung mit der (sozialen) Umwelt, das Übernehmen von Verantwortung, die Vermittlung einer Werte- und Handlungsorientierung – beispielsweise durch den Umgang mit Regeln (vgl. Rahmenplan Grundschule 1995, S. 122f.).

Im Kapitel „Fachliche Qualifikationen“ wird beispielsweise exemplarisch das Lernfeld „Mit anderen umgehen“ aufgeführt. Darin werden zahlreiche Schlüsselqualifikationen benannt, die für das Leben in einer Gemeinschaft konstitutiv sind wie z.B.: „Absprachen treffen; sich Partner suchen; gemeinsame Pläne entwickeln; sich mit anderen für Ziele und Arbeitsschritte entscheiden; Verantwortung für das gemeinsame Vorhaben entwickeln; neue Regeln finden; ausprobieren und kontrollieren; einfachste parlamentarische

Regeln (z.B. Diskussionen und Mehrentscheid) ausprobieren und anwenden“ (a.a.O., S. 125).

Dass insbesondere im Sachunterricht Fähigkeiten wie die soziale Bezogenheit auf andere, auf die Gemeinschaft und die Qualifikation zur sozialen Verantwortung eine herausragende Rolle spielen wird des weiteren daran deutlich, dass unter den zwölf vorgeschlagenen Lernfeldern das Lernfeld „Zusammenleben“ an erster Stelle steht. Unter „Ziele“ heißt es: „Ab dem 1./2. Schuljahr entwickeln die Kinder im gemeinsamen Leben und Lernen Offenheit und Respekt gegenüber anderen. Sie erfahren von Lebensumständen anderer Kinder und sollen Selbstbewußtsein und Einfühlungsvermögen gewinnen. Indem sie sich an der Gestaltung des Schulalltags und an klasseninternen Entscheidungsprozessen beteiligen, üben sie demokratische Spielregeln ein. In diesem Zusammenhang werden ihnen Regeln, Mehrheitsentscheidungen und Minderheitenschutz einsichtig“ (a.a.O., S. 129).¹

Soziale Qualifikationen und Themen gehören demnach zu den Hauptelementen/Inhalten/Zielen des Sachunterrichts. Wie aber geht der Konstruktivismus mit den Kategorien des Sozialen um?

¹ Hans Arno Horn konstatiert in seinem Aufsatz „Innovative Tendenzen in den neuen Lehrplänen der Grundschulen für den Lernbereich Sachunterricht“, dass Schleswig-Holstein und Hessen bislang am produktivsten die Präzisierung von modernen grundschulpädagogischen Bildungskriterien in ihren Lehrplänen markiert haben, „indem sie von gesellschaftlich relevanten, zugleich subjektiv definierbaren Schlüsselqualifikationen ausgehen. *Hessen* formuliert lebensbedeutsame Grunderfahrungen (sprachliche, soziale, interkulturelle, religiöse, ästhetische u.a.) in übergreifender Perspektive und bezieht andererseits die Themen des Sachunterrichts auf gesellschaftliche Schlüsselprobleme (Frieden, Umwelt, Medien, soziale Probleme)“ (2001, S. 118).

4.1.2 Die Frage nach den Kategorien „Ethik“ und „Verantwortung“

Konstruktivistisches Denken betont bekanntlich in erster Linie Aspekte wie Individualität, Subjektivität, Autonomie, Relativismus und betrachtet den Menschen als ein „operational geschlossenes System“, welches selbstreferentiell funktioniert (vgl. Kap. 1.7).

Aufgrund dieser Ausrichtung sehen sich konstruktivistische Konzepte nicht selten mit dem Vorwurf der „Beliebigkeit“ und dem Mangel an ethischer Orientierung konfrontiert (vgl. u.a. Diesbergen 1998, Berner 2002; Siebert 2002, 2003a).

Ähnlich verhält es sich mit der am Konstruktivismus kritisierten „zu engen Subjektorientierung – also wie kommt man von der individuellen Konstruktion auf die Ebene der sozialen Konstruktion?“ (Schmidt 2001, S. 42).¹

Dass der Konstruktivismus deshalb besonders in der pädagogischen Disziplin umstritten ist², liegt gerade am Spannungsbogen einer deutlich sozialen und ethischen Grundierung der Pädagogik einerseits und der individualszentrierten und wertfreien Ausrichtung des Konstruktivismus andererseits.

In diesem Zusammenhang postuliert Horst Siebert in seiner Publikation „Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung“: „Alle anthropologischen Theorien und auch Erkenntnistheorien können der Frage nicht

¹ Vgl. dazu auch Diesbergen 1998 u. Siebert 2003a. Siebert gibt zu bedenken: „Wenn Menschen operational geschlossene Systeme sind, die nur rekursiv mit sich selbst, das heißt, ‚ihren eigenen Zuständen interagieren‘, sind dann soziale Verständigung und Zusammenarbeit möglich?“ (2003a, S. 10).

² Vgl. dazu u.a. Diesbergen 1998, Terhart 1999a; Berner 2002.

Erwähnenswert zur Kritik an der radikal konstruktivistischen Theorie und ihrer Übertragung auf soziale Phänomene ist auch die Publikation der Autorengruppe Nüsse/Groeben/Freitag/Schreier, die „Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht“ gegenüber den „Erfindung/en des Radikalen Konstruktivismus“ zusammengetragen hat (1991). Die Autoren konstatieren u.a., dass die behauptete Fundierung des radikalen Konstruktivismus durch wahrnehmungspsychologische und –physiologische Befunde, sich als nicht haltbar erweist.

ausweichen, wie Vernunftfähigkeit und ethische Verantwortung möglich sind“ (2002, S. 37).

An anderer Stelle konstatiert Siebert: „Der Konstruktivismus plädiert für einen Abbau gesinnungsethischer, moralisierender Normativität. Ist aber angesichts von Umweltzerstörung, Fremdenfeindlichkeit und wachsender Ungerechtigkeit nicht mehr Normativität, mehr Engagement für eine human-, sozial- und umweltverträglichere Welt nötig? Ist der Konstruktivismus tatsächlich viabel in einer Zeit der Egozentrik, einer Gesellschaft der ‚Ichlinge‘?“ (a.a.O., S. 73).¹

Wenngleich Konstruktivisten wie Paul Watzlawick und Ernst von Glasersfeld Aspekte wie Toleranz und Verantwortung als der konstruktivistischen Erkenntnistheorie implizierte ethische Postulate herausstellen, ist die konstruktivistische Erkenntnistheorie für Siebert eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für tolerantes und verantwortliches Handeln.

Es gebe vielmehr eine „politische“ Schwachstelle dieser Erkenntnis- und Handlungstheorie. Die Betonung der subjektiven Erkenntnisprozesse habe eine gewisse „Systemblindheit“ zur Folge. Es sei zwar von zwischenmenschlicher Koexistenz und von sozialen Übereinkünften die Rede, nicht aber von Macht und Herrschaft, von gerechten und ungerechten ökonomischen und politischen Systemen: „Wessen Sichtweise durchgesetzt wird, ist auch eine Machtfrage. Wir leben nicht in einer Welt ‚herrschaftsfreier Diskurse‘, sondern in macht- und profitgesteuerten Systemen und Apparaten. Unsere Gesellschaft besteht nicht nur aus erkennenden und kommunizierenden Subjekten“ (a.a.O., S. 40).²

¹ Solche Bedenken nimmt er ernst, betont Siebert. Dennoch führe kein Weg zurück zu einer doktrinären, moralisierenden Postulatpädagogik: „Wir müssen gleichsam ‚durch‘ die konstruktivistisch inspirierte Desillusionierung hin zu neuen konstruktiven Orientierungen“ (a.a.O., S. 73).

² In diesem Zusammenhang sei an einen vergleichbaren „blinden Fleck“ in der jüngeren Kindheitsforschung erinnert, auf den Peter Büchner (2001) aufmerksam macht. Er stellt fest, dass Kinder aus sozial schwächeren Milieus in sozialwissenschaftlichen Studien seltener untersucht werden, als Kinder höherer Schichten, was zu einem verfälschten Gesamtbild „moderner Kindheiten“ führen könnte (vgl. Kap. 2.5).

Siebert stellt fest, dass dem konstruktivistischen Handlungsbegriff eine politische, öffentliche Perspektive fehlt. Ein Engagement gegen soziale Ungerechtigkeit ergebe sich nicht ohne weiteres aus konstruktivistischen Zweckmäßigkeitserwägungen: „Eine Ethik muß die Schaffung und Veränderung von Strukturen einschließen“ (a.a.O., S. 40).

Der Konstruktivismus als „Bewußtseinsphilosophie“ stärke die Autonomie und Selbstverantwortung des Menschen und bestreite jeglichen Determinismus durch das System und die gesellschaftlichen Verhältnisse: „So notwendig eine solche Perspektive auch sein mag, so beinhaltet sie doch die Gefahr, strukturelle Ungerechtigkeiten und Machtverhältnisse zu übersehen und allein den einzelnen und seine Wirklichkeitssicht für seine soziale Lage oder auch für seinen Gesundheitszustand verantwortlich zu machen. Eine solche Schuldzuweisung muß dann den ‚Opfern‘ der Systeme – den Arbeitslosen und Behinderten, den Minderheiten und den Betroffenen von Bürgerkriegen – als Zynismus erscheinen“ (a.a.O.).¹

Es sei daran zu erinnern, so Siebert weiter, dass der Konstruktivismus keine Gesellschaftstheorie, sondern eine Erkenntnistheorie sei. Dennoch müsse darauf geachtet werden, dass diese Theorie nicht zur weiteren Entpolitisierung des gesellschaftlichen Bewußtseins missbraucht werde: „Der Unterschied zwischen Unterdrückern und Unterdrückten ist keineswegs nur Ansichtssache. Das Prinzip der ‚Viabilität‘ reicht nicht aus, um Widerstand gegen Ausbeutung von Natur und Menschen zu mobilisieren und politische Verantwortung zu übernehmen“ (a.a.O., S. 41).

¹ Auch Bettina Girsensohn-Marchand 1994, S. 95ff.; Clemens Diesbergen 1998, S. 248ff.; Hans Berner 2002, S. 162, und Irene Herzberg 2003, S. 37ff., kritisieren eine Blindheit des Konstruktivismus gegenüber sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren. Girsensohn-Marchand weist darauf hin, dass Formen von Macht und Gewalt zur gesellschaftlich-sozialen Realität gehören (a.a.O.).

Viabilität – ein zweckrationales Konstrukt und seine Grenzen

Der Begriff Viabilität sei primär kognitivistisch und zweckrational und funktioniere als „pragmatische Nützlichkeitsbewertung“, so Siebert. Ein gewünschter Wertewandel sei damit eher von zweifelhafter Garantie. Der Begriff Viabilität müsse möglicherweise affektiv untermauert werden (a.a.O., S. 31).

Human-, sozial- und umweltverträgliches Denken und Handeln resultierten nicht zwangsläufig aus dem Prinzip der Viabilität. „Das ungebremste Nützlichkeitsdenken hat auch egoistisches, kolonialistisches, naturzerstörerisches Handeln zur Folge gehabt. Die utilitaristische Kalkulation, daß die Schonung der Natur und gerechte terms of trade mit ‚unterentwickelten‘ Ländern *für uns* nützlich und zweckmäßig sind, muß durch eine Affektkultur, durch Gefühle wie Naturliebe und Fremdenfreundlichkeit ergänzt werden“ (a.a.O., S. 32; Hervorh. i. Orig.).

Siegfried J. Schmidt vertritt die Auffassung, dass eine intensive Auseinandersetzung mit der Kritik am Konstruktivismus bereits stattgefunden habe, welche seines Erachtens auch berechtigt gewesen sei.¹

Bis Ende der (19)90er sind Schmidt zufolge viele Kritiken aufgearbeitet worden. In diesem Zusammenhang ist unter anderem eine Richtung des „social konstruktivism“ entstanden (2001, S. 42).²

¹ Zu den Hauptkritikpunkten zählt Schmidt: 1) Die „zu unbefragte“ Akzeptanz der neurobiologischen Grundlagen als objektives Wissen; 2) Eine zu enge Subjektorientierung; 3) Das Handlungsdefizit des Konstruktivismus (2001, S. 42).).

² Bereits im Kap. 3.3 wurde auf diese Entwicklung in Bezug auf die veränderte bzw. ergänzende Darstellung des Konstruktivismus in den pädagogischen Handbüchern hingewiesen.

Theorien zur Ethik füllen das soziale Vakuum des Konstruktivismus

Auffallend ist, dass sich gerade die jüngeren Publikationen zunehmend der „ethischen Frage“ im Konstruktivismus widmen.

Von Wolfgang Müller-Commichau beispielsweise erschien 2003 ein Buch, das „Ethische Perspektiven in konstruktivistischer Pädagogik“ zum Inhalt hat, somit „den blinden Fleck dieses handlungsweisenden Paradigmas“ aufgreift und als „Bereicherung konstruktivistischer Konzepte“ vorgestellt wird (a.a.O., Klappentext).

Auch er sieht in der konstruktivistisch orientierten (Erwachsenen-) Pädagogik „die Gefahr eines ‚*Anything goes*‘, das in seiner *ethischen* Grenzenlosigkeit beziehungsweise radikalen Gleich-Gültigkeit (alles hat die gleiche Geltung!) problematisch ist, da bei dessen uneingeschränkter Bejahung eine jeder Kontrolle enthobene Egomane ihren quasi öffentlichen Segen bekommt“ (a.a.O., S. 16; Hervorh. i. Orig.).

Radikale Konstruktivisten bezeichnet Müller-Commichau gar als „ethikabstinent“ (a.a.O., S. 17).¹

Eine naturwissenschaftlich dominierte Theorie der Erkenntnis läuft seiner Ansicht nach Gefahr „Grundelemente des Pädagogischen zu negieren, nämlich Beziehung und Dialog. Damit gefährdet sich das Pädagogische in toto“ (a.a.O., S. 18).

In einer konstruktivistischen Lehr-Lernorganisation sieht er folglich „höchst bedenkenswerte Schwächen“: die Gefahr der Egomane und Beliebigkeit sowie die Beschränkung auf den Aspekt der Selbstreferenz und Selbstorganisation (a.a.O.).

Eine „Antwort“ auf diese Schwächen sieht Müller-Commichau in seinem „Konzept einer dialogisch-konstruktivistischen Erwachsenenbildung“ – in Anlehnung an Martin Bubers Dialogischem Prinzip und unter Einbeziehung

¹ Müller-Commichau bezieht sich auf ein Zitat von Ernst von Glasersfeld, in dem dieser unter anderem formuliert: „Der Konstruktivismus kann keine Ethik produzieren“ (1997, S. 335; zit. nach Müller-Commichau a.a.O., S. 17).

gestaltpsychologischer beziehungsweise gestalttherapeutischer Elemente (a.a.O.).

„Können Pädagogik und Erwachsenenbildung ohne Ethik auskommen? Offenbar nein: Selbst da, wo sie vermeintlich ethikferne Theorien rezipieren, sind Transformationsmuster am Werk, die ethische Aufladungen vornehmen“, so lautet der Klappentext einer im Jahr 2005 erschienenen Dissertation mit dem Titel „Die Ethikfalle“.

Frank Berzbach befasst sich in dieser Arbeit in Form einer empirischen Textanalyse mit „Pädagogische[r] Theorierezeption am Beispiel des Konstruktivismus“.

Er untersucht die spezifischen Transformationen, die der Konstruktivismus als nicht-pädagogische Theorie bei der Übernahme in den pädagogischen Kontext erfährt und geht dabei der Frage nach, „ob der Konstruktivismus in die ‚Ethikfalle‘ der Pädagogik geraten ist“ (a.a.O., S.48).¹

„Als zentrales Element identifiziert er die Bindung der Pädagogik an ethische Normen, die die Rezeption fremddisziplinären Wissens bestimmen“, heißt es in den von Sigrid Nolda verfassten „Vorbemerkungen“.

So spricht Berzbach auch von einem innigen Verhältnis der Pädagogik zu Ethik und Moral (a.a.O., S. 46).

Damit die Transformation einer per se nicht ethisch ausgerichteten Theorie, wie sie der Konstruktivismus darstellt, gelingen kann, bedienen sich pädagogische Autoren - wie im von Berzbach angeführten Beispiel: Arnold und Siebert - weiterer nicht-pädagogischer Fremdtheorien (wie die humanistische Ethik eines Erich Fromm), um das ethische Vakuum zu füllen (vgl. Arnold/Siebert 1995, S. 100, sowie Berzbach a.a.O., S. 103).

¹ Als exemplarisches Fallbeispiel dient Berzbach der Band „Konstruktivistische Erwachsenenbildung“ von Rolf Arnold und Horst Siebert (1997) - der „erste umfassende konstruktivistische Didaktikentwurf für die Erwachsenenpädagogik“ (Berzbach a.a.O., S. 46) -, der als „prominenter Musterfall“ für die Rezeptionspraxis im Bereich von Pädagogik/Erwachsenenbildung gilt. Der Fokus von Berzbachs Analyse gilt dabei den „ethischen Implikationen“.

Berzbach formuliert dazu: „Arnold/Siebert bedienen sich also, behält man die Polarisierung bei, im feindlichen Lager“ (a.a.O.). An Erich Fromm interessiere sie dabei weniger die Verankerung in der Kritischen Theorie oder die psychologische Ausrichtung, sondern vielmehr sein entschiedener Humanismus (a.a.O.).

Neben dem soeben beschriebenen Transformationsprozess, der in Form einer Adaption anderer (ethischer) Fremdtheorien erfolgt, durchläuft auch das konstruktivistische Vokabular einen Transformationsprozess – oder wie der Autor es formuliert: einen „Anpassungsprozess“.

Im pädagogischen Kontext und in Bezug auf didaktische Fragestellungen nehmen auch „die konstruktivistischen Begriffe eine ganz neue Form an, sie gehorchen den Gesetzen der Viabilität. Und in der Pädagogik sind andere Sichtweisen ‚brauchbar‘ als in der Biologie oder Gehirnforschung. Daher handelt es sich bei der Veränderung von Konzepten und Begriffen nicht um Defizite, sondern um nötige Anpassungen“ (a.a.O., S. 170). Welche Anpassungen dabei nötig und legitim sind, sei wiederum perspektivengebunden, so Berzbach.

Er konstatiert, dass der Konstruktivismus als Fremdtheorie aus pädagogischer Sicht an einem Normativitätsdefizit leidet. Doch erst durch dieses Vakuum würden die normativen Aspekte, auch die normativen Probleme der (Erwachsenen-) Didaktik sichtbar.

Die konstruktivistischen Entwürfe der Didaktik „müssen aber, um überhaupt noch Pädagogik zu sein, im Kontakt mit pädagogisch erwünschten Werten bleiben“ (a.a.O., S. 186).

Dennoch hält Berzbach die Theorieintegration des Konstruktivismus in die Pädagogik aus struktureller Sicht „schon deshalb“ für „gelingen“ weil eine konstruktivistische Didaktik vorliegt (a.a.O., S. 170).¹

¹ Es ist durchaus fraglich, ob allein das „Vorliegen“ einer ‚so-geannten‘ konstruktivistischen Didaktik ein befriedigender Maßstab für das „Gelingen“ einer Theorieintegration sein kann. Selbst dann, wenn der Autor ausdrücklich betont, den Fokus seiner Analyse nicht auf die Thesen und Aussagen dieser Didaktik gelegt zu haben und sich die freigelegten „handwerklichen Eigenarten“ einer differenzierten Bewertung entziehen würden – da es bislang keine weiteren Untersuchungen zur Konstruktivismusrezeption gebe.

Im vorletzten Kapitel seiner Dissertation stellt der Autor eine der zentralen Fragen in der Konstruktivismusdebatte – die er an dieser Stelle allerdings unbeantwortet lässt -, und die auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit wiederholt aufgetaucht ist: „Die Anfrage an jede neue Theorie lautet heute daher auch: Was ist daran wirklich neu? Neue Versprechungen und Möglichkeiten haben einen hohen Stellenwert bei veränderten (= dramatisch schlechteren) Rahmenbedingungen“ (a.a.O., S. 178).

Es stellt sich also auch am Ende dieses Kapitels erneut die Frage: Was ist neu an einer Theorie, die mit „alten“ pädagogischen Mitteln und Methoden (der Reformpädagogik) und mit „alten“ ethischen Attitüden (angelehnt an Erich Fromm, Martin Buber u.a.) unterfüttert werden muss, um für die Pädagogik überhaupt relevant zu werden? Kann sie ihre Versprechungen ‚tat-sächlich‘ einlösen?

4.1.3 Die Frage nach der Kategorie „Wahrheit“

Nachdem die Ambivalenzen und Grenzen des Begriffs „Viabilität“ ausgelotet worden sind, stellt sich gerade deshalb und erneut die Frage nach der Bedeutung, aber auch nach dem Sinn und der Tragfähigkeit des Begriffs „Wahrheit“.

Die Kritik der Konstruktivisten an der „Konstruktion Wahrheit“ und die Schwierigkeiten, die sich mit dem Begriff verbinden, liegen unter anderem darin begründet, dass er dem herkömmlichen Verständnis nach in verschiedenen Zusammenhängen oftmals ‚absolut‘ gesetzt, beziehungsweise als absolute Kategorie aufgefasst wurde und wird.¹

¹ Ähnliche Probleme ergeben sich auch bei anderen Begriffen, die moralischen Kategorien zugeordnet werden können und somit in der Regel absolut gesetzt werden: „freier Wille“, „gut“, „böse“, „Lüge“ u.a..

„Wahrheit“ aber ist grundlegend ein relationales Phänomen, abhängig von historischen und soziokulturellen (damit auch wissenschaftlichen) Bedingungen.

Die Schwierigkeit liegt also nicht am Begriff selbst, sondern in der Intention und Handhabung seiner jeweiligen Anwender, die – wenn sie „Wahrheit“ im absoluten Sinn beanspruchen – sich in der Regel einen absoluten Legitimationsanspruch ihrer Vorstellungen und Handlungen versprechen.

Davon abgesehen – und im Bewusstsein um die Relationalität des Begriffs „Wahrheit“ - macht es durchaus Sinn, „Wahrheit“ weiterhin als eine relevante Kategorie der Verständigung, der sozialen und kulturellen Orientierung sowie der Erkenntnis zu verwenden.

Nach Auffassung Kersten Reichs hat sich der Begriff Wahrheit sogar „sinnvoll eingebürgert“: „Wahrheiten sind Zuschreibungsformen eines adäquaten Handelns und Beobachtens im Sinne von Vorverständigungen und gemeinschaftlich ausgebildeten Normierungen, Beobachtungen und Kontrollen hierüber. Auch wenn Konstruktivisten solche Wahrheiten relativieren, so behaupten sie dennoch einen Wahrheitsanspruch auf dieser relativen Grundlage. Sonst zerfielen alle ihre Aussagen in Beliebigkeit, was aber nicht die Intention des hier vertretenen Konstruktivismus ist“ (2004, S. 8).¹

So ist es für Reich auch kein Problem, dann von Wahrheiten zu sprechen, „wenn wir die Aggregatzustände des Wassers möglichst exakt bezeichnen (wann wird es Dampf, wann Eis?), wenn wir Landkarten präzise vermessen oder Geschwindigkeitsübertretungen exakt festlegen. Es gibt viele Wahrheiten in den Routinen des menschlichen Zusammenlebens, die zu bezweifeln wenig Sinn machen würde. Dies gilt vor allem in naturwissenschaftlichen und mehr noch in technischen Fragen, in der mathematischen Logik,

¹ Reich gehört, wie die Ausführungen nahelegen, nicht zu den radikalen Konstruktivisten, sondern vertritt als Erziehungswissenschaftler eine systemisch orientierte „interaktionistisch-konstruktivistische“ Pädagogik (vgl. Reich 1997).

aber auch im Recht und in alltäglichen, vor allen (sic!) funktionalen Verrichtungen“ (2004, S. 7).¹

Reichs Argumente, die den Begriff „Wahrheit“ als durchaus zeitgemäße und tragfähige Kategorie bestätigen, sind gerade in Bezug auf Schule im Allgemeinen und Sachunterricht im Speziellen von entscheidender Bedeutung, wenn es um die Frage geht was Kindern im Unterricht vermittelt werden *darf*, kann und soll, wenn konstruktivistische Ansätze pädagogische Basiskategorien wie „Wahrheit“, „Wirklichkeit“ und „Wissen“ weitgehend zu unbrauchbaren Konstruktionen erklären.

Schon ein einfaches Beispiel aus dem Lebensalltag eines Kindes illustriert die Grenzen konstruktivistischer Bemühungen, die Erfahrung von „erlebter“ Wirklichkeit durch „erfundene“ Wirklichkeit und den Begriff „Wahrheit“ durch den Begriff „Viabilität“ zu ersetzen: Für ein Kind ist – nach Ermessen eines Erwachsenen – das Sterben beispielsweise eines geliebten Haustieres schmerzlich erlebte Wirklichkeit und insofern unumkehrbare Wahrheit, als dass das Tier endgültig tot ist und somit verschwinden wird.

Dieses konkrete Erleben des Kindes als vom Kind „erfundene“ (Watzlawick) oder konstruierte Wirklichkeit zu beschreiben hinterlässt dagegen einen merkwürdig zynischen Beigeschmack.

Irene Herzberg formuliert in diesem Zusammenhang: „Selbst- und Realitätsbilder werden nicht ständig im Hier und Jetzt neu konstruiert, sondern basieren – im Guten wie im Schlechten - auf früheren Konstruktionen. Die Kinder selbst schaffen sich ihre Bedeutungssysteme, die für ihr Handeln ausschlaggebend sind, aber sie tun dies im Rahmen von bereits geschaffenen Innenwelten und von existenten äußeren materiellen und sozialen Umwelten, die den Blick auf sich und die Welt weit oder eng sein lassen, Handlungen ermöglichen oder behindern (2003, S. 54).

¹ Reich weist nachfolgend darauf hin, dass bedacht werden müsse, dass diese Sachverhalte natürlich „irgendwann einmal konstruiert wurden, um das menschliche Leben zu erleichtern, sicherer, verlässlicher oder geregelter zu machen. Wir sind von vielen Erfindungen – Konstruktionen – umgeben, die uns heute wie Tatsachen erscheinen“ (a.a.O.).

4.1.4 Die Frage nach den Kategorien „Wirklichkeit“ und „Wissen“

Was kann der Mensch wirklich wissen? Oder, gibt es wirklich nichts zu wissen? Diese Wortspielerei deutet auf ein weiteres Phänomen und Problem des Konstruktivismus hin, auf das bereits wiederholt hingewiesen wurde:

Der Konstruktivismus kommt ‚scheinbar‘ ohne äußere Wirklichkeit, beziehungsweise ohne Lebenswelt aus, weshalb auch die Kategorie „Wissen“ im Konstruktivismus deutlich an Relevanz verliert und in ihrer Bedeutung – besonders in Bezug auf Inhalte und Methoden - seltsam entleert wirkt und somit beliebig erscheint.

Lebenswelt und die ‚Wissen schaffende‘ Entdeckung und Auseinandersetzung mit ihr aber ist konkreter Hauptbezugspunkt des Sachunterrichts (vgl. Rahmenplan Grundschule 1995).¹

Wie aber hat man sich Sachunterricht (konstruktivistisch oder nicht) vorzustellen, der ohne die Kategorien „Wirklichkeit“ und „Wissen“ auskommen soll?

Die vorgestellten Beispiele und praktischen Vorschläge für konstruktivistischen Sachunterricht von Klein und Oettinger – die sich in der Analyse als eher unkonstruktivistisch entpuppt haben – jedenfalls beziehen sich in herkömmlicher Weise und mit ausgesprochen traditionellen (instruktiven) Methoden auf die Phänomene der Lebenswelt (vgl. Kap. 3.7.3 u. Kap. 3.7.3.1).

In welcher Realitätsform auch immer Außenwelt existieren (oder nicht existieren) mag, so scheint es dennoch materielle und soziale Umwelt dahingehend zu geben, dass sie eine Basis gemeinsamer menschlicher Grunderfahrungen, –wahrnehmungen und –orientierungen bildet.

Phänomene wie Raum und Zeit beispielsweise gehören zu diesen Bezugsgrößen, die unabhängig von menschlicher Wahrnehmung zu existieren scheinen, und die in der alltäglichen Lebenswelt von existentieller Relevanz sind. Auch gibt es Natur, die beobachterunabhängig existiert.

Dazu Kersten Reich: „Es gibt Wirklichkeiten, die uns in der Tat als sehr gewiss erscheinen. Wir benötigen sie in unserem Handeln und Beobachten,

¹ Vgl. dazu auch Kaiser/Pech 2004, S. 9.

um nicht ständig verwirrt zu werden, z.B. wenn wir uns zu einer bestimmten Uhrzeit verabreden, verlässliche Aussagen gegenüber anderen treffen wollen, uns auf gemeinsame Sprachregelungen oder Verhaltensweisen einigen (2004, S. 7).

Menschliches Leben vollzieht sich immer im Rahmen dieser bereits vorhandenen, geschaffenen äußeren materiellen und sozialen Umwelten, die einen ‚wirk-lichen‘ Einfluss auf menschliches Handeln ausüben - die Leben und Handeln ermöglichen oder behindern können.

Der Konstruktivismus blendet diese Wirklichkeitsebenen weitgehend aus. Irene Herzberg äußert in diesem Zusammenhang „Die ‚sozialen Tatsachen‘, die unabhängig davon existieren, was ein Kind über sie denkt, auch wenn das, was es über sie denkt, handlungsleitend wird, entgleiten radikal konstruktivistischer Kindheitsforschung ebenso wie die Idee des Werdens“ (Herzberg 2001, S. 42).

Und Klaus-Peter Hufer formuliert: „*Soziale Realität ist keine Deutung*“ (2001, S. 4f.; Hervorh. i. Orig.).

Ogleich sie von jedem Menschen individuell erlebt und somit subjektiv ‚bedeutsam‘ wird.

Nach Auffassung Hufers erfordert „die angemessene Erkenntnis der Wirklichkeit (...) mehr als Deutungen, erforderlich ist auch Wissen. Wissen und seine Vermittlung spielen bei den Bildungsvorstellungen der Konstruktivisten eine allenfalls sekundäre, mitunter auch nur eine minderrangige Rolle. Aber ohne ausreichendes Wissen, ohne Bildung gibt es auch keine adäquate Erkenntnis einer zunehmend komplexen und komplizierten Welt“ (2001, S. 5).

Und, ... – um Hufers Ausführungen um eine wesentliche Kategorie zu erweitern - ohne diese Voraussetzungen von Wissen und Bildung ist auch kein reflektiertes und verantwortliches Handeln möglich.

Handlungsfähigkeit aber ist das Ergebnis erworbener Kompetenzen. Diese werden in Prozessen gemeinsamer (aber auch ‚einsamer‘) Erfahrungen,

Reflexionen, Erkenntnisse und Übungen (Erkundungen, Experimente, Wiederholungen u.a.) erworben.

Handlungskompetenzen bilden die Basis, um ein verantwortungsvolles Leben in einer postmodernen Gesellschaft führen zu können.

Handlungsorientierung ist deshalb Basiselement eines gegenwartsorientierten und zukunftsweisenden Unterrichts.

„Sachunterricht bietet besonders wirksame Möglichkeiten, Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern handlungsorientiert zu gestalten“. Und Sachunterricht bietet „die Möglichkeit, Handlungskompetenz über Unterricht hinaus zu fördern“ (Meier 1997b, S. 115).

4.2 Zufall oder Zusammenhang? – Fragen zur Konstruktion des Kindes als sozialer Akteur in Bezug auf gesellschaftliche Phänomene moderner Kindheit

Auch im Zusammenhang mit der Konstruktion des Kindes wie es die neue Kindheitsforschung konzipiert ergeben sich Fragen, z.B. Fragen nach der gesellschaftlichen Dimension und Realität des neuen Kinderleitbildes.

Betrachtet und vergleicht man das Konzept des Kindes als sozialer Akteur mit einigen gesellschaftlichen Phänomenen, die im Zusammenhang mit moderner Kindheit stehen, so ergeben sich bemerkenswerte Parallelen, bei denen sich die Frage stellt, ob sie eine eher zufällige Gemeinsamkeit aufweisen, oder ob weitreichendere Zusammenhänge zwischen ihnen bestehen.

Das Konzept des Kindes als Akteur und die Zunahme ‚hyper-aktiver‘ Kinder

1) Kann es bloßer Zufall sein, dass es in Zeiten, in der die Leitvorstellung des Kindes als *Akteur* vorherrscht, zunehmend ‚hyper-aktive‘ Kindern gibt, die medikamentös ‚entschleunigt‘ werden (müssen)?¹

Helga Kühn-Mengel konstatiert in ihrem Aufsatz „Kinder heute: mobil, mehrsprachig, belastbar und börsenfest?“ (2003) zu diesem Phänomen: „Es spricht einiges dafür, dass nicht alle der mit diesem Medikament behandelten Kinder und Jugendlichen an ADHS leiden, sondern vor allem mit familiären oder psychosozialen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Ihnen fehlen oft verlässliche Strukturen an denen sie sich ausrichten und selbst organisieren können, auch einfühlsame und geduldige Zuwendung“ (a.a.O., S. 83).

Vergleichbar dazu stellt Richard DeGrandpre, Autor des Buches „Die Ritalin-Gesellschaft – ADS: Eine Generation wird krankgeschrieben“ (2002) fest, dass „die Erfahrung der Unbehaustheit“ das Hauptmerkmal eines Entwicklungsproblems bei Kindern darstellt, das heute als ADS bezeichnet und allzu häufig mit Ritalin (das meist verwandte Medikament zur Behandlung von ADS) bekämpft wird.²

Auch DeGrandpre weist in diesem Zusammenhang auf die Problematik hin, „dass sich sowohl die verfügbare Zeit wie die Fähigkeit der Erwachsenen ändert, ihrer Elternrolle ausreichend nachzukommen“ (a.a.O., S. 8) sowie den Verlust „einer äußeren Struktur im Alltagsleben der Kinder“ (a.a.O., S. 173) und eine „Kultur der Vernachlässigung“ (a.a.O., S. 220).

¹ Nach Angaben eines Spiegel-Artikels aus dem Jahr 2002 erhalten täglich mehr als 50.000 Kinder in Deutschland Psychostimulanzien, die sie ruhig und aufmerksam machen sollen: „Die Pillen sollen ein Leiden bekämpfen, das sich wie eine Seuche auszubreiten scheint“ (Blech/Thimm a.a.O., S. 122).

² Die Bezeichnungen ADS und ADHS werden häufig für die gleiche Diagnose verwendet (vgl. DeGrandpre 2002, S. 7). Dennoch sollte die Differenz in der Symptomatik bekannt sein. ADS steht für „**A**ufmerksamkeits**d**efizits**s**yndrom“, ADHS für „**A**ufmerksamkeits**d**efizit**h**yperaktivität**s**yndrom“. ADS-Kinder können durchaus passives Verhalten zeigen.

Er führt die rasante Zunahme von „ADS-Kindern“ auf die westliche „Beschleunigungskultur“, beziehungsweise auf die von ihm so bezeichnete „Schnellfeuer-Kultur“ zurück, die das menschliche Bewusstsein verwandelt habe. Und diese Entwicklung führe besonders bei Kindern zu Reizabhängigkeiten, die ein Verhalten prägen, das nach noch mehr Stimuli verlangt (a.a.O., S. 8).

DeGrandpre zufolge haben Längsschnittstudien gezeigt, dass die als ADS definierten Probleme von Kindern, zumeist ihren Ursprung in der psychischen Entwicklung haben „und darüber hinaus in unserer Gesellschaft auffallend vermehrt auftreten“ (a.a.O., S. 9). Das Überhandnehmen dieser Probleme lasse sich nicht ohne die Berücksichtigung der Veränderungen im westlichen Lebensstil erklären. Keinesfalls aber hätte bislang wissenschaftlich nachgewiesen werden können, dass ADS eine organische Störung ist.¹

DeGrandpre plädiert dafür zu versuchen, „die gesellschaftlichen Kräfte besser zu verstehen, die uns psychologisch verändern und unser Leben in Richtungen lenken, die wir wissentlich nicht einschlagen würden“ (a.a.O., S. 12).

Abnahme elterlicher Erziehungskompetenz und Zunahme kindlicher Kompetenzen

2) Kann es reiner Zufall sein, dass in Zeiten, in denen die Erziehungskompetenz von Eltern stetig abzunehmen droht², die kindliche Kompetenz(zuschreibung) zuzunehmen scheint?¹

¹ Von einer kleinen Gruppe von Kindern abgesehen, bei denen ein nachweisbarer Hirnschaden oder eine andere organische Krankheit zur Hyperaktivität führt, gebe es nicht den geringsten Beweis dafür, dass die ADS- oder ADHS-Symptomatik eindeutig biologischen Ursprungs sei, so DeGrandpre (a.a.O.).

² Vgl. Titelthema des Spiegel (18.7.2005): Die Erziehung der Eltern. Wie Mütter und Väter um ihre Autorität kämpfen. Darin: „Abends in der Elternschule“ (Thimm a.a.O., S. 124-133) u. „Die Kinderflüsterer“ (Gorris a.a.O., S. 134-137).

Vgl. weitere Zeitschriftenartikel: „Wenn die Kleinen „nö“ sagen (Gatterburg 1999, S. 96-100); „Elternsein ist mühselige Bastelei“ (Festenberg 2000, S. 113-117); „Hilfe, mein Kind braucht mich Gute Eltern, schlechte Eltern – und was macht den Unterschied? Väter

Michael Winkler stellt hierzu fest: „Nun werden sie [die Kinder- S.K.] als gleichberechtigt, als Verhandlungspartner beschrieben und bestimmt, als kompetente Subjekte, die sich eben auch um sich selbst zu kümmern haben“ (2003, S. 109).

Winkler spricht auch von einer „Freisetzung von Kindern“ (a.a.O., S. 106) und gibt zu bedenken, dass auf den von Gesellschaft (und Eltern) zugesprochenen Kompetenz- und Autonomiegewinn nun „die Auflistung der Erwartungen und Zumutungen“ folgt: „Selbständigkeit bedeutet auch Verantwortlichkeit und Leistungsbereitschaft“ (a.a.O.) – und sie soll möglichst früh und unabhängig von familiären und öffentlichen Ressourcen erreicht werden.

Im gleichen Zusammenhang macht Klaus Hurrelmann darauf aufmerksam, dass viele Kinder „bei der Aneignung und Verarbeitung ihrer Lebenswelt völlig allein gelassen“ werden, und „eine einfühlsame Mischung aus Anerkennung, Anregung und Anleitung fehlt“ (2003, S. 93).

Soziale Krisen der Gesellschaft und die „Selbstsozialisation“ des „sozialen Akteurs“

3) Und ist es Zufall, dass in Zeiten prekärer sozialer Krisen und zunehmendem Armutsrisikos besonders für Familien, das Kind zum „sozialen Akteur“ avanciert?²

und Mütter tun sich heutzutage schwer mit der Erziehung ihres Nachwuchses.“ (Lache 2001, S. 108-112).

Vgl. dazu auch folgende Publikationen: „Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern“ (Gaschke 2001); „Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten“ (Gerster/Nürnberger 2001); „Stark für das Leben. Wege aus dem Erziehungsnotstand“ (Gerster/Nürnberger 2003).

¹ Vgl. u.a. Fischbach 2003, S. 103; Stickelmann 2003, S. 11.

² In ähnlichem Zusammenhang befasst sich Dieter Rulff in einem Artikel mit den drastischen Veränderungen des bundesrepublikanischen Sozialstaates und den Aufträgen zu mehr Selbstverantwortung, die Politiker an die Bürger herantragen: „(...) in erstaunlichem Gleichklang werden die Reformen des Sozialstaates begleitet vom Hohelied auf Autonomie und Freiheit, Mobilität und Flexibilität“. Das „neue Loblied auf Flexibilisierung und

Die Autorengruppe Fromme/Kommer/Mansel/Treumann zumindest gibt als Motivationsgrund für eine vom Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung initiierten Tagung mit dem Titel „Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung“ an, dass bei der vorausgegangenen Tagung zum Thema „Armut und soziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter“ deutlich geworden sei, dass „auch Kinder und Jugendliche in Armutslagen aktive Strategien entwickeln können, die zwar nicht diese objektiven Bedingungen zu verändern, aber doch deren Bewältigung zu erleichtern vermögen“ (1999, S. 9).

Für die Autoren war dies Anlass, bei der darauffolgenden Tagung zum Thema „Selbstsozialisation“ ein theoretisches Konzept in den Mittelpunkt zu stellen, „das es ermöglicht, diesen Eigenanteil bzw. die eigenen Aktivitäten von (heranwachsenden) Personen zur Beeinflussung und Gestaltung ihrer Lebensführung differenzierter in den Blick zu nehmen, und zwar das Konzept der ‚Selbstsozialisation‘“ (a.a.O.).

Das Hauptinteresse der Initiatoren galt dabei „den aktiven Aneignungsprozessen von Kindern (und Jugendlichen), also ihrer aktiven Rolle im Prozeß der Sozialisation, der kulturellen Lebensführung und der Mediennutzung“ (a.a.O., S. 10).

An die Stelle der Sozialisation durch die Außenwelt tritt also zunehmend die Selbstsozialisation der Kinder – auch (und gerade) in schwierigen Lebenslagen (vgl. Kap. 2.5).

Magdalena Joos, die sich in ihrer Arbeit „Die soziale Lage der Kinder“ (2001) mit der „Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland“ befasst hat, kommt zu dem Ergebnis, dass die „Eigenleistungen von Kindern, ihre Aktivitäten und Anstrengungen“ an Bedeutung gewinnen. Und „Entwicklungs- und Bildungsprozesse, soziale Beziehungen und Lebensentwürfe sind auch von Kindern vermehrt selbst zu organisieren, so daß komplementär dazu die Gefahr individuellen Scheiterns größer wird (...)“ (a.a.O., S. 232).

Selbsthilfe“ aber begleite eine trügerische Melodie, so Rulff. „Denn die Freiheit, die da gepriesen wird, hat einen Haken: Sie ist Zwang“ (2004, S. 11).

In einem 2002 erschienen Aufsatz mit dem Titel „Kinderbilder und politische Leitideen in der Sozialberichterstattung“ geht Joos der Frage nach, „welches *Bild vom Kind* vorhandenen Kinderberichten zugrunde liegt und auf welches *Leitkonzept* hin die entsprechenden Indikatorensysteme [für die Sozialberichterstattung von Kindern – S.K.] entwickelt werden“ (a.a.O., S. 41; Hervorh. i. Orig.).¹

Denn sie geht davon aus, „dass die theoretischen Konzeptionen von ‚Kind‘ und ‚Kindheit‘ die Auswahl, Interpretation und Bewertung der Indikatoren und Daten in erheblichem Maße mitbestimmen, weshalb diese transparent zu machen und offen zu legen sind“ (a.a.O.).

Dabei stellt Joos die These auf, „dass *das kompetente Kind das neue Leitbild einer Sozialberichterstattung über Kinder* darstellt“ (a.a.O., S. 44; Hervorh. i. Orig.).

4.4.1 Die Kindheit des „sozialen Akteurs“ – zwischen Beteiligung und Benachteiligung

Wie stellt sich die neue Kindheitsforschung zu Kindern, die diese „Eigenleistungen, Aktivitäten und Anstrengungen“ (Joos) - aus welchen Gründen auch immer - nicht erbringen können? Was geschieht beispielsweise mit behinderten oder stark (psycho-)sozial benachteiligten Kindern, die „Entwicklungs- und Bildungsprozesse, soziale Beziehungen und Lebensentwürfe“ (Joos) nicht selbst organisieren können, weil sie möglicherweise über keine ausreichend guten Grundlagen verfügen? Bestimmte Voraussetzungen aber sind notwendig, um die erforderlichen Handlungskompetenzen überhaupt erwerben zu können, damit ein Leben nach und nach selbst organisiert werden kann.

Kompetenzen entwickeln sich nicht voraussetzungslos, auch wenn Kindern immer mehr und immer früher Kompetenzen zugesprochen werden.

¹ Vgl. auch Bacher/Wenzig: „Sozialberichterstattung über die Armutsgefährdung von Kindern“ (2002, S. 111-135).

Vom „kompetenten Säugling“ zum kompetenten Kind – das Verhältnis von Bindung und Selbstständigkeit

„Der kompetente Säugling“ (gleichnamiger Buchtitel von Martin Dornes 1993)¹ ist zu einer viel zitierten Metapher der zeitgenössischen Wissenschaften vom Kind geworden und wird gerne von derzeitigen Kindheitsforschern als die Entdeckung und Befreiung des Kindes als sich früh selbstsozialisierendes Wesen hochgehalten. Es dürfte nur wenige jüngere Publikationen geben, die nicht explizit oder implizit auf Dornes „kompetenten Säugling“ verweisen (vgl. u.a. Göppel 1997; Honig 1999; Voß 2002; Lenkitsch-Gnädinger 2003).²

Wer sich eingehend mit dem häufig zitierten Werk beschäftigt, trifft auf den Säugling als menschliches Wesen, das bereits von Geburt an mit bislang deutlich unterschätzten Fähigkeiten ausgestattet ist, sich mit seiner Umwelt aktiv und ‚re-aktiv‘ auseinanderzusetzen.

Aber diese Fähigkeiten bedürfen ausreichend guter Lebensbedingungen, um als Kompetenzen ausgebildet werden zu können, und diese Voraussetzungen muss eine Außenwelt, eine Umwelt dem Kind zunächst einmal bedingungslos und zuverlässig zur Verfügung stellen.

Irene Herzberg formuliert in diesem Zusammenhang: „Wer eigenständige Kinder will, die tatkräftig ihre Interessen verfolgen, selbständig ihr soziales Netz bauen, als selbstbewusste Verhandlungspartner in der Kinderwelt auf-

¹ Dornes hat eine Trilogie über die Entwicklung des Säuglings von der Geburt bis zur frühen Kindheit verfasst (1993, 1997, 2000). Er hebt die Bedeutung früher Kindheitserfahrungen für die Bildung der menschlichen Persönlichkeit hervor und beobachtet eine Tendenz in der Psychoanalyse – vergleichbar zur Kindheitsforschung -, in der die Bedeutung der Vergangenheit gegenüber der Konzentration auf die Gegenwart immer stärker in den Hintergrund tritt (vgl. Dornes 2000).

² Neben Dornes haben auch andere Autoren die Kompetenz von Kindern zum Gegenstand ihrer Publikation gemacht. Vgl. u.a. Gopnik/Kuhl/Meltzoff: „Forschergeist in Windeln“ (2000). Die Autorengruppe geht sogar einen Schritt weiter. Sie präsentiert Babys nicht nur als aktive Wesen, sondern als „die besten Wissenschaftler“, die ihre Umwelt erforschen. Elschenbroich: „Weltwissen der Siebenjährigen“ (2001); Juul: „Das kompetente Kind“ (2003); Petermann/Wiedebusch: „Emotionale Kompetenz bei Kindern“ (2003).

treten, muss ihnen zunächst Abhängigkeit, Fürsorge und zuverlässige Bindungen gewähren. All dies – man kann es auch das Recht auf Entwicklung nennen – ist durch neue Kinderrechte kaum zu gewährleisten. Das prekäre Verhältnis von Abhängigkeit, Bindung und Selbständigkeit scheint im aktuellen Kindheitsdiskurs mit seiner Eigenständigkeitsprogrammatik weitgehend aus dem Blick zu geraten“ (2001, S. 43).

Manches, was unter emanzipatorischer Selbstständigkeitsflagge daherkommt, so Herzberg, sei im Grunde Gleichgültigkeit und eine Form von moderner Kindervernachlässigung (a.a.O.).

An Stelle von Kompetenzen spricht Herzberg von „Handlungsformen, an denen Kinderstudien der letzten Jahre neue Selbstständigkeit moderner Kinder festmachen“ (a.a.O.).

Und diese ließen Fragen offen, „ob es sich hierbei um Merkmale eines Selbst handelt, das fest auf dem Boden steht und aus seiner Eigenständigkeit heraus in der Lage ist, sich anderen zuzuwenden und Beziehungen einzugehen. Selbständigkeit – als Voraussetzung zur Hinwendung zum anderen – entsteht aus der Fähigkeit zur Bindung und nicht aus der Fertigkeit, selbständig Termine und Kontakte zu managen! Solche instrumentellen Fertigkeiten lassen sich relativ leicht einüben, wenn Kinder Beziehungen und Freundschaften eingehen wollen. Diese innere Bereitschaft – und äußere Offenheit als deren Pendant – hat tiefere biographische Wurzeln und eine Beziehungsgeschichte, in der Erwachsene und an erster Stelle die Eltern Hauptakteure sind“ (a.a.O., S. 43f.).

Ein positiv erlebtes Familienklima, liebevolle Zuwendung und frühe sichere Bindungserfahrungen fördern Herzberg zufolge das Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen: „Das Auftreten von Kindern als selbständige Akteure in der Kinderwelt hat also Voraussetzungen, die in der Welt von Erwachsenen, von Familien liegen“ (a.a.O., S. 44).

Klaus Hurrelmann geht davon aus, dass Kinder die komplexen Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens bewältigen können, wenn sie lernen die Fähigkeit zur Selbstorganisation zu entwickeln. Aber dies geschieht auch seiner Auffassung nach nicht voraussetzungslos: „Voraussetzung dafür ist

die zuverlässige und einfühlsame Unterstützung von Eltern, Erziehern, Lehrern und anderen Erwachsenen, die sie bei den ersten Schritten in das gesellschaftliche Leben begleiten“ (2003, S.7).

Kinderarmut – psychosozialer Risikofaktor für Entwicklungs- und Bildungschancen

Anders als die Autorengruppe Mansel/Fromme/Kommer/Treumann sieht Ingrid Fischbach in der steigenden Armut¹ in Deutschland ein „gravierendes Problem“ und einen ernstzunehmenden psychosozialen Risikofaktor für Kinder: „Mit der wachsenden Kinderarmut in Deutschland steigt auch die Zahl der Kinder, deren Entwicklungs- und Bildungschancen abnehmen. Die Schere zwischen Kindern, die mithalten können und Kindern, die benachteiligt sind, öffnet sich immer weiter“ (2003, S. 108)

Mindestens eine Million Kinder leben nach Kenntnissen Fischbachs von der Sozialhilfe. „Viele Sozialorganisationen unseres Landes machen darauf aufmerksam, dass Kinder aus sozial- und finanzschwachen Familien oftmals nicht in der Lage sind, Kindheit überhaupt zu leben, zu erfahren, geschweige denn, zu entscheiden, ob es eine gute oder eine weniger gute Kindheit ist“ (a.a.O.).

Auch Klaus Hurrelmann weist auf die Gefahr dieser gesellschaftlichen Entwicklung hin, die er darin sieht, „dass eine sozial benachteiligte Teilgruppe von Kindern heranwächst, die nicht über die persönlichen Fähigkeiten verfügt, um den diffizilen und anspruchsvollen Herausforderungen der Lebensführung in einer hoch entwickelten westlichen Gesellschaft gerecht zu werden. Es handelt sich um eine Gruppe von etwa 20 Prozent der Kinder, die überwiegend aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status

¹ In seinem Aufsatz „Ungleichheit der Interaktions- und Beziehungschancen in der Kinderwelt“ unterscheidet Krappmann zwischen „Einkommensarmut“ und „sozialer Armut“. Er vertritt ein „Modell der wechselseitigen Beeinflussung von Einkommensarmut und schwacher sozialer Einbindung“ (2002, S. 69). Seiner Auffassung nach ist es wichtig, die unterschiedlichen „Armutskonfigurationen“ und nicht „die“ Armut zu beschreiben (a.a.O., S. 71)

in städtischen Brennpunkten mit Migrationshintergrund kommt“ (2003, S. 151).

Selbst die jüngsten Veröffentlichungen zur PISA-Schulstudie betonen die Bedeutung der sozialen Herkunft im Hinblick auf Bildungschancen.

So weist der deutsche PISA-Forscher Manfred Prenzel in seinem Bericht an die Kultusminister ausdrücklich auf „die anhaltende Chancenungleichheit im Schulsystem“ hin. Der Zusammenhang von sozialem Hintergrund und Schulerfolg sei in allen Bundesländern nach wie vor stark ausgeprägt und damit als Hauptproblem deutscher Schulen nicht gelöst worden (2005, S. 1).¹

Der Vergleich jüngerer gesellschaftlicher Entwicklungen mit dem Konzept des Kindes als sozialer Akteurs lässt eine durchaus problematische und hoch ambivalente Konstruktion des gegenwärtigen Kindes als Akteur sichtbar werden (vgl. auch Kap 2.4.5-2.5).

Wieder einmal besteht die Gefahr, dass sich ein einseitiges Bild vom Kind etabliert – wie es schon das Bild des Kindes „als Opfer der Moderne“ in den (19)80ern darstellte -, diesmal aber als Akteur und mit dem Fokus auf den „aktiven Strategien“ (vgl. Fromme u.a.) kindlicher Lebensbewältigung. Den Rahmenbedingungen des Aufwachsens wird dabei immer weniger Beachtung geschenkt.

Damit wird gesellschaftliche Verantwortung im Grunde zunehmend an die Kinder delegiert.

Und die Frage ist, welchen Preis sie dafür zu zahlen haben – nicht heute, aber vielleicht morgen.

Kinder wollen und können durchaus Verantwortung übernehmen und unbestritten ist, dass Kinder von Geburt an in der Regel aktive, neugierige, flexible ... und auch hochgradig anpassungswillige Menschen sind, da sie Beziehungswesen, auf Beziehung Angewiesene sind.

¹ In Hessen und Baden-Württemberg sei dieser soziale Unterschied nur halb so hoch wie in Bayern (a.a.O.).

Um Zuwendung und Anerkennung ihrer Bezugspersonen zu erhalten oder zu halten, sind Kinder zu vielem bereit, auch dazu sehr viel Verantwortung zu übernehmen.

Kinder sind sogar bereit, Verantwortung dafür zu übernehmen, wenn Eltern sie misshandeln.

Und Kinder stellen selten ihre Lebensbedingungen und Bezugspersonen grundlegend in Frage. Sie leben in und mit ihnen nahezu ‚selbstverständlich‘ – auch und gerade unter schwierigen Bedingungen.¹

„Die Vita passiva ist vorbei, Vita activa ist gefordert“ (Rulff 2004, S. 11).

Und natürlich sind Kinder bereit „Eigenleistungen, Aktivitäten und Anstrengungen“ (Joos) zu erbringen auch dazu, ihre „Entwicklungs- und Bildungsprozesse, soziale[n] Beziehungen und Lebensentwürfe“ (Joos) selbst zu organisieren.

Vieles ist - unter geeigneten Bedingungen – auch für Kinder leistbar.

Dass „emotionale Überbeanspruchung und gute Leistung kein Widerspruch“ (Schmidt 2003, S. 29) sein müssen, wissen allerdings nicht nur Psychologen und Arbeitssoziologen zu berichten. Diese Erfahrungen gehören auch zum Alltag von Lehrerinnen und Lehrern.

Wen wundert es, wenn Klaus Hurrelmann in diesem Zusammenhang feststellt, dass Kinder „heute kaum noch ‚Kinderkrankheiten‘, sondern eher Erwachsenenkrankheiten“ haben: „An der Spitze stehen Leistungsstörungen, Konzentrationsschwierigkeiten und Erschöpfungszustände“ (1998, S. 18).

Es ist damit zu rechnen, dass es zu einer gesellschaftliche Polarisierung zwischen jenen Kindern kommt, die moderne, „globalisierungsfähige“ und somit erwünschte Eigenschaften – wie Selbstorganisation und Flexibilität - entwickeln, und solchen Kindern, die irgendwie nicht mitkommen.

¹ An dieser Stelle ist anzumerken, dass auch die „Perspektive des Kindes“ von diesem Phänomen betroffen ist. Das, was von derzeitigen Kindheitsforschern als „Perspektive des Kindes“ ausgegeben wird, ist grundlegend die Perspektive eines von Erwachsenen abhängigen und auf Erwachsene bezogenen jungen Menschen. Kindliche Äußerungen müssen daher immer als Aussagen dieser relationalen Perspektive betrachtet werden.

Es besteht die Gefahr einer (wie auch immer gearteten) Exklusion von Kindern, die nicht mithalten können – und letztlich auch noch selbst daran schuld sind. Denn nach einem alten Sprichwort ist jeder „seines Glückes Schmied“, oder in moderner Form, konstruktivistisch formuliert: Jeder ist der Konstrukteur seines Lebens, seines Erfolges, ... seines Glücks – und trägt auch die volle Verantwortung dafür.

„Bisher lautete die Lösung“, so Richard DeGrandpre, „diejenigen, die mit dem Druck des modernen Lebens nicht zurecht kommen, als krank abzustempeln. Es gibt eine allgemein vorherrschende Tendenz, die Ursachen für alle psychosozialen Probleme im Individuum selbst zu suchen, ohne dabei zu berücksichtigen, dass psychologische Störungen häufig nur Ausdruck sozialer Probleme sind“ (2002, S. 218).¹

Es gehöre nicht mehr zum „Common Sense“, so DeGrandpre, die psychologischen Krisen unserer Zeit auf größere, äußere Ursachen zurückzuführen. Bestimmte Probleme und Symptome würden als psychiatrische und nicht als kulturelle Probleme angesehen (a.a.O., S. 219).

Die jüngeren Kindheitsdiskurse reagieren nach Einschätzung von Michael Winkler auf ambivalente gesellschaftliche Entwicklungen und gewinnen dabei eine Doppelbedeutung: „Auf der einen Seite lassen sie sich als unvermeidlicher Reflex auf die skizzierten gesellschaftlichen Entwicklungen interpretieren. Sie erkennen gesellschaftliche Entwicklungen und buchstabieren diese für eine Gruppe aus, die bisher von diesen nur berührt war. Auf der anderen Seite erheben sie diese Tendenz selbst zum Programm.“

¹ Vgl. dazu auch Schmidt 2003. Angela Schmidt befasst sich mit den „außerordentlichen“ psychomentalen Arbeitsbelastungen in Zeiten der New Economy und fragt danach, warum Experten wie „Psychologen, Mediziner, Sozialwissenschaftler“ eher die psychische Gesundheit der Betroffenen in Frage stellen, als dass sie die Anzeichen extremer Überlastung als gesellschaftliche Grundproblematik verstehen (a.a.O., S. 31).

Darüber hinaus lassen sich in Schmidts Artikel verblüffende Parallelen zum derzeitigen Kindheitsdiskurs finden, sowohl was das Vokabular und die Phänomene des Alltags, als auch die Problematik des modernen Menschen anbetrifft, der immer mehr Selbstverantwortung zu übernehmen hat und zum Agenten seiner Selbst werden muss.

Sie sind darin geradezu in einem negativen, von fehlender Kritik gezeichneten Sinne pädagogisch, weil sie die erst noch zu ahnenden sozialen und kulturellen Aufgabenstellungen durch die Radikalität ihrer Auffassungen schon zum Thema und zum Gegenstand der Beziehungen zwischen jenen macht, die bislang als Erwachsene und Kinder im Rahmen der generationalen Ordnung in Asymmetrie gestellt waren“ (2003, S. 109).

Nun werden Kinder als kompetente Subjekte „beschrieben und bestimmt“, die eben auch selbst klarkommen müssen (a.a.O.).

Winkler zufolge sind die Diskurse um Kindheit nicht frei davon, „dass sich in ihnen eine subtile und sublimen Form sozialer und kultureller Vereinnahmung ausspricht, in der Kinder zu gesellschaftlichen Subjekten zwar erklärt und so zugleich für eben diese Gesellschaft instrumentalisiert werden“ (a.a.O., S. 113).

Am Beispiel der Kindheitsdebatte lasse sich beobachten, dass „Humanisierungsambitionen“ Hypothesen eines Fortschritts mit sich tragen, „der sich gegen ihre Intentionen und Programmatik wenden kann“ (Winkler a.a.O.).

4.3 Der Konstruktivismus als Antwort auf die Krise der Schule? – ein Versprechen und die Wirklichkeit

Die Schulpraxis orientiert sich nach wie vor weitgehend an überholten Vorstellungen von Lernen. Passives mechanisches Lernen prägt noch immer zum erheblichen Anteil die Unterrichtsgestaltung und geht somit im wahren Sinne des Wortes an den Köpfen der Schülerinnen und Schüler vorbei. Selbsttätigkeit beim Denken, Lernen und Handeln sind in der Schulrealität weiterhin unterrepräsentiert.

Was die Einsicht in die hirneuropisiologischen Abläufe beim Lernen anbehtrifft, leistet der erkenntnistheoretische Ansatz wichtige Aufklärungsarbeit.

Die jüngeren Ergebnisse der Kognitionsforschung haben das Verständnis vom lernenden Menschen wesentlich erweitert und können dem Lernen und Arbeiten in der (Grund-) Schule wichtige Impulse geben. Das Kind wird mehr denn je als aktiv lernender Gestalter seines Wissens verstanden und

ernst genommen. Das, was bislang aus reformpädagogischer Tradition als implizites Erfahrungswissen über Lernen bekannt war, findet nun eine Entsprechung in klinisch fundierten Lerntheorien.

Der konstruktivistischen Erkenntnistheorie sind somit wichtige Perspektiven und Zugänge zu dem komplexen Phänomen „Lernen“ zu verdanken.

Des Weiteren hat der Konstruktivismus maßgeblich dazu beigetragen, den Diskurs innerhalb der verschiedenen Disziplinen der Erziehungswissenschaften – dort besonders im Rahmen der Schulpädagogik - mit Ideen neu anzuregen, die mancherorts für mehr ‚Auf-regung‘ als ‚An-regung‘ zu sorgen scheinen. Von leidenschaftlichen, erregten, emotional gefärbten Debatten ist genauso die Rede, wie von einer „Revolutionierung altvertrauter Gedanken und Konzepte“ und einer „Vitalisierung der didaktischen Landschaft“ durch den Konstruktivismus (Klein/Oettinger 2000, S. 113 u. S. 120; bzw. Kap. 3.7.3).

Horst Siebert formuliert dazu: „Der Anregungsgehalt des Konstruktivismus für die pädagogische Theoriediskussion ist unumstritten. Nach einer längeren theoretischen ‚Flaute‘ findet wieder ein Richtungsstreit mit anspruchsvollem Niveau statt. Doch inwieweit werden systemisch-konstruktivistische Ideen die Bildungspraxis beeinflussen? Perturbieren diese Erkenntnisse den theoretischen Überbau – und an der Basis herrscht ‚business as usual‘? Die Einschätzungen sind unterschiedlich“ (2002, S. 74).

Der Konstruktivismus – eine Konstruktion vieler Konstrukteure

Welche Perspektive und Position man in diesem Diskursfeld auch einnehmen mag, in jedem Fall ist etwas in Bewegung geraten, dessen Dynamik und Folgewirkung schwer einzuschätzen sind.

Dort, wo Konstruktivismus „radikal“ verstanden und als indifferente, universalistische Basis- und/oder Metatheorie instrumentalisiert wird, droht er zu einem neuen „Ismus“ des 21. Jahrhunderts, zu einer Ideologie und ‚Lifestyle-Metapher‘ der Postmoderne zu werden.

Die Möglichkeiten und Risiken des Konstruktivismus sind vielgestaltig und komplex und liegen in der ‚Natur‘ des Konstruktivismus als Konstruktion vieler Konstrukteure.

Denn keine Konstruktion - und damit auch nicht der Konstruktivismus - kann unabhängig von ihrem Konstrukteur, dessen Konstruktionsmotiv und -ziel gesehen werden.

Bedingt durch die Konstrukteursabhängigkeit des Konstruktivismus liegen die Chancen und Gefahren dieser Konstruktion in ihrer Offenheit, Komplexität, Kompatibilität, Toleranz, Relativität (u.a.).

Wie bei allen Konstruktionen und „Ismen“ sind es letztlich deren Anwender und ihre Motive, die die entscheidenden Akzente setzen und somit über deren ‚Wirksamkeit‘ entscheiden. So kann auch der Konstruktivismus – wie alle Theorien – sowohl konstruktiv als auch destruktiv wirksam werden.

Die „Reifepfung“ des Konstruktivismus in den Erziehungswissenschaften

Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, erfährt der Konstruktivismus – der, bevor er die Pädagogik erreicht hatte, sich bereits in vielen Nachbardisziplinen etablieren konnte - ausgerechnet in den Erziehungswissenschaften, im Prozess der pädagogischen ‚Adoption‘ und Adaption, eine Art ‚Reifepfung‘.

Nach Ablauf einer ‚Entwicklungsphase‘, die von (für die Pubertät typischen) ‚radikalen‘ Einstellungen geprägt war, wird er ‚moderater‘, ‚gemäßigter‘, ‚sozialer‘ und stellt sich nach einer Phase des „anything goes“ zunehmend ethischen Anforderungen und lässt Fragen nach gesellschaftlicher Verantwortung zu.

Im pädagogischen (und im doppelten Wort-) Sinn ist der Konstruktivismus dank umfassender erziehungswissenschaftlicher Bemühungen zur ‚Reifepfung‘ zugelassen worden und darf nun sein impulsgebendes Potenzial im Rahmen neuer Bildungskonzepte einfließen lassen.

Abseits dieses polemischen Vergleichs stellt sich die Frage, ob ausgerechnet die Grundschule – als bildungshistorisches „Kind“ und bis zur heutigen

Zeit (Haupt-) Vertreterin der Reformpädagogik – es nötig hat, sich zunehmend konstruktivistisch belegen oder gar vereinnahmen zu lassen.

Clemens Diesbergens Feststellung: „Radikal-konstruktivistische Pädagogik tritt als *Reformpädagogik* auf“ kann diesbezüglich in mehrfacher Hinsicht als pointierte Formulierung dieser Entwicklung interpretiert werden (1998, S. 267; Hervorh. i. Orig.).

Denn in der Umsetzung auf die Schulpraxis bedient sich der Konstruktivismus ausgerechnet vorrangig, wenn nicht ausschließlich, reformpädagogischer Elemente und Methoden, „klopft“ diese auf ihre impliziten konstruktivistischen Ansätze ab (vgl. Klein/Oettinger, bzw. Kap. 3.6.1), vereinnahmt sie, um ihnen dann eine ‚Anschlussfähigkeit‘ an die Postmoderne zu attestieren, an der Reformpädagogen niemals gezweifelt haben.

Im Gegenteil: Während konstruktivistische Konzepte – wollen sie für die pädagogische Praxis relevant sein - nach und nach einen allzu solipsistisch anmutenden Individualismus überwinden und ‚ethisch bereichert‘ (vgl. Müller-Commichau 2003; bzw. Kap. 4.1.2) werden müssen, gehören Begriffe wie „Miteinander“ und „Gemeinschaft“ seit jeher zum Grundwortschatz der Reformpädagogik – die sich seit ihren Anfängen (entgegen kritischer Stimmen) durchaus weiterentwickelt, und ebenso ihr Kinderbild re- und dekonstruiert hat.¹

¹ An diesem Punkt stellt sich natürlich die Frage, warum sich „die Reformpädagogik“ – da sie doch immer wieder neu entdeckt und postuliert wird und falls sie wirklich eine, wie Terhart es formuliert: „kontinuierliche Perspektive auf die Erziehungswirklichkeit“ ist und „keine bestimmte bildungshistorische Phase“ darstellt (1999a, S. 59) – bis heute nicht grundlegend und schon gar nicht schulformübergreifend etablieren konnte (und somit möglicherweise die derzeit tiefe Krise des Bildungswesens hätte gar abwenden können).

Die Hintergründe sind so naheliegend wie komplex: Reformpädagogisch wird, wie Klein und Oettinger dargestellt haben, in erster Linie – wenn überhaupt – im Elementarbereich gearbeitet (vgl. auch Sander 2001). Des weiteren haben reformpädagogische Ansätze und Konzepte ihr Potenzial (in Bezug auf Organisations-, Unterrichts-, Lern-, und Lerngruppenformen) auch in den meisten Grundschulen bislang kaum voll entfalten können. Ausnahmen bilden hier in der Regel Schulen, die sich in ihrem Schulprogramm reformpädagogischen Ideen oder Konzepten verschrieben haben – wie z.B. freie Schulen, Jenaplan-, Montessori- und Waldorf-Schulen.

Die Konstruktion reformpädagogischen Wissens „als neu“

Reformpädagogisches Erfahrungswissen in Bezug auf das selbstständig lernende Kind findet nun Bestätigung und Bestärkung in den Forschungsergebnissen der Kognitionspsychologie und Hirnforschung. Man kann diese Entwicklung auch mit einer konstruktivistischen Brille lesen, die Reformpädagogik und ihre Ansätze – wie es von Konstruktivisten gerne praktiziert wird – konstruktivistisch „als neu“ konstruieren und mit den entsprechenden Vokabeln des Konstruktivismus versehen. ‚Notwendig‘ ist dies von der Sache her allerdings nicht. Geschweige denn, dass dieses Verfahren einen Mehrwert im Sinne des von Konstruktivisten postulierten revolutionären „Neuwerts“ enthält (vgl. dazu Klein/Oettinger 2000).

Der von Konstruktivisten favorisierte Offene Unterricht findet in der Grundschule seinen Ursprung. Unterrichtsformen wie die Freie Arbeit, der Tages- und Wochenplan, Lernwerkstätten sowie Projektarbeit sind in der Grundschularbeit längst etabliert und Selbsttätigkeit (einzeln oder in Gemeinschaft) ist Teil ihrer Lernkultur.

Problematisch ist vielmehr, so Wolfgang Sander, dass „die Sekundarstufenschule auf ihre in der Grundschule erworbenen Kompetenzen zum

Grundlegend aber trifft auch auf „die Reformpädagogik“ zu, was Schreier als (institutionelle) „Falle“ bezeichnet, die durch die spezifische „Codierung des Schulsystems“ zwangsläufig entsteht (vgl. Kap. 3.7.2).

Solange es in der Schule vor allem um Mess- und Bewertbarkeit von Schülerinnen- und Schülerleistungen geht, werden auch Stoffe und Unterricht ‚dem-entsprechend‘ so organisiert, strukturiert, selektiert und ‚zensiert‘ werden, dass sie reformpädagogischen Ideen und Ansätzen diametral entgegenstehen und per se wenig Raum lassen.

Reformpädagogik konnte sich somit unter den gegebenen schulischen Rahmenbedingungen bislang zumeist nur in „Lücken“ und „Nischen“ (vgl. Schreier 1998) mehr oder weniger ‚entfalten‘.

„Der Eindruck einer breiten reformpädagogischen Bewegung damals wie heute darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass das tradierte staatliche Schulsystem mit seinen Strukturen und Merkmalen bis heute nicht grundsätzlich verändert worden ist“ (Schaub/Zenke 2000, S. 454).

selbstständigen Lernen nicht mehr zurückgreift – freilich spricht dies dann gegen die Lernkultur der entsprechenden weiterführenden Schule, nicht gegen die der Grundschule“ (2001, S. 165).

So kommen auch Klaus Klein und Ulrich Oettinger nach einem Vergleich der Organisations- und Arbeitsformen der verschiedenen Schulformen zu dem Ergebnis, dass die Rahmenbedingungen in der Grundschule am besten geeignet sind, die ihrem Verständnis nach konstruktivistischen Ansätze zu praktizieren: „Im Sachunterricht der Grundschule wurden konstruktivistische Tendenzen bislang schneller und konsequenter als in anderen Schulformen didaktisch umgesetzt“ (Klein/Oettinger 2000, S. 89).

Besonders in Bezug auf die Grundschule kommt der Verdacht auf, dass der Konstruktivismus für eine Neukonzeption von Lernen und Lehren - trotz wohlmeinender Absichten - nicht sehr viel mehr anzubieten hat, als eine, revitalisierende rhetorische Kosmetik alten Wissens. Damit soll der Konstruktivismus als Idee nicht gänzlich in Abrede gestellt werden.

Horst Siebert konstatiert: „Die Zeiten, in denen PädagogInnen den Konstruktivismus mit einem ironischen oder polemischen Nebensatz ‚erledigen‘ konnten, sind passee“ (2003b, S. 11).

Es geht keineswegs um eine ‚Erledigung‘ des Konstruktivismus, in welcher Form auch immer.

Aber im Interesse seines eigenen Anspruchs muss sich der Konstruktivismus deshalb mehr als andere Theorien (und als für die Praxis transformierter Ansatz) kritischen Fragen und seiner ‚Wirklichkeit‘ – im doppelten Sinne des Wortes - stellen. Der Begriff Viabilität würde dabei zu kurz greifen, da er zu sehr auf Funktionalität und Oberfläche angelegt ist.

Die konstruktivistische Perspektive – ein Erkenntnisgewinn

Die Stärke des Konstruktivismus wird deutlich in seinen Kenntnissen über menschliche Wahrnehmung und besonders im Element des Perspektivwechsels. Durch eine veränderte Perspektive kann eine mehr oder weniger

große Distanz zu einer Sache gelingen, und eine veränderte Wahrnehmung kann der erste Schritt zum Erkennen blinder Flecken und bislang übersehener Lösungswege sein.

Eine konstruktivistische Perspektive auf Schule, auf Schülerinnen und Schüler, auf Kinder, auf Lernen, auf Begriffe und Organisationen (usw.) kann zum Wechsel der Blickrichtung führen, kann Gewohntes anders, neu sehen helfen, ersetzt aber „nicht die Notwendigkeit, innerhalb der gemeinsam hervorgebrachten Welt praktische Entscheidungen zu treffen, sich der Deutungen, auch kontroverser Art, zu verständigen und hierfür Regeln zu finden“ (Sander 2001, S. 88).

Denn, so Wolfgang Sander: „Der Konstruktivismus ist eine Erkenntnistheorie und kein praktisches politisches oder pädagogisches Programm“ (2001, S. 87).

Es geht also darum, den Konstruktivismus als das zu sehen, was er ist und im Rahmen seiner Disziplin, der Erkenntnistheorie zu nutzen.

Michael Wendt formuliert dazu: „Konstruktivistischen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie etwas über menschliche Erkenntnis aussagen. Konstruktivistische Ansätze sind weder Ethiken noch Lerntheorien, noch beschreiben sie das gesellschaftliche Kräftespiel. Mit diesen und anderen Bereichen und Metabereichen haben sie genauso viel zu tun, wie diese mit Erkennen zu tun haben“ (2000, S. 25).¹

So verführerisch es sein mag im Konstruktivismus einen globalen Ansatz für alle möglichen Bereiche zu sehen, die Grenzen seiner ‚tatsächlichen‘ ‚Wirklichkeit‘ tun sich dort auf, wo ihn das Konzept der Viabilität scheinbar noch zu tragen vermag. Und rhetorisch zeigt sich vieles als viabel, was in theoretischer wie praktischer Wirklichkeit ohne Tiefenwirkung bleibt.

¹ Vgl. dazu Kaiser/Pech 2004. Auch Astrid Kaiser und Detlef Pech betonen, dass der Konstruktivismus eine Erkenntnistheorie ist und keine „Gesellschaftstheorie und/oder Bildungstheorie“ ersetzen kann (a.a.O., S. 8).

Stärke und Schwäche des Konstruktivismus liegen in seinem inhärenten Wesen: der Deutung, der Deut- und Umdeutbarkeit aller menschlicher Konstruktionen, seiner Deutungsmacht. Was das zu Recht kritisierte Konzept der Wahrheit – wenn es absolut gesetzt wird - nicht halten kann, kann auch die „Viabilität“ nicht in befriedigender Weise „ersetzen“. Zu oft haben gesellschaftliche Konzepte für gewisse Zeit eine Viabilität an den Tag gelegt, die auf Kosten von Leib und Leben anderer ging.

In diesem Zusammenhang formuliert Sander: „Versteht man Viabilität im Sinne von Überlebensfähigkeit der Gattung, so lässt sie – wie die Kulturgeschichte der Menschheit unschwer erkennen lässt – eine außerordentlich große Vielfalt an Wirklichkeitskonstruktionen zu, auch solche, die mit Freiheit und Toleranz wenig im Sinn haben“ (2001, S. 87).

Die konstruktivistische Perspektive in der Didaktik

Aus den formulierten Überlegungen heraus kann es auch eine „konstruktivistische Didaktik“ des Sachunterrichts (u.a. Oettinger/Klein) im eigentlichen Sinne nicht geben, da sie innerhalb der Didaktik keine eigenständigen Elemente beziehungsweise vom Konstruktivismus entwickelten Elemente vorzuweisen hat. Alles was sie tut, ist, bewährte Formen, die einer reformpädagogischen Tradition entstammen, konstruktivistisch zu deuten.

Nach Einschätzung von Wiklef Hoops hat der Konstruktivismus „die didaktische Diskussion sicherlich erheblich stimuliert, auch wenn er nur ein vom ‚Zeitgeist‘ (...) favorisiertes Sammelbecken von recht unterschiedlichen didaktisch-methodischen Ideen und Konzepten darstellt“, die sich weitgehend bereits in den schulreformerischen Ideen und Konzepten des vergangenen Jahrhunderts sowie in der Praxis des Unterrichts finden ließen (1998, S. 248).

Das, was Konstruktivismus innerhalb der Didaktik *wirklich* leisten kann, ist, mithilfe der konstruktivistischen Perspektive, eine andere (didaktische) Einstellung zu gewinnen.

So wird an dieser Stelle der Vorschlag gemacht, nicht von einer „konstruktivistischen Didaktik“ zu sprechen, sondern von einer konstruktivistischen

Perspektive in der Didaktik beziehungsweise *auf* die Didaktik – im Sinne einer konstruktivistisch orientierten Didaktik.

Dieser bewußte Umgang mit Wahrnehmung – auch im Bewußtsein ihrer Beobachterabhängigkeit – und der gezielte Einsatz von Perspektivwechseln enthält das Potenzial zu notwendigen und differenzierten Reflexionen, zum Hinterfragen festgefahrener Einstellungen und Handlungsweisen, zum Entdecken alternativer Handlungs- und Lösungswege.

In diesem Sinne findet folgende Äußerung von Klaus Klein und Ulrich Oettinger: „Konstruktivismus äußert sich vor allem in einer Haltung und wird so didaktisch relevant“ meine Zustimmung, nicht aber der in ihrer Publikation praktizierte undifferenzierte und synonyme Gebrauch von „konstruktivistischer Didaktik“ und „konstruktivistisch orientierter Didaktik“ (vgl. 2000, u.a. S. 58).

4.4 Der Konstruktivismus in der Grundschule – mögliche Konsequenzen

Die Grundschule, deren allgemeine Didaktik und die Sachunterrichtsdidaktik im Besonderen sehen sich im Zeichen einer nationalen Bildungskrise der Notwendigkeit ausgesetzt, mit innovativen und tragfähigen Konzepten den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Herausforderungen der Postmoderne zu begegnen.¹

Risiken sieht man unter anderem darin, „dass Kinder die notwendigen Handlungsstrategien nicht hinreichend erwerben könnten, die für ein Leben

¹ Manuela du Bois-Reymond stellt in ihrem Aufsatz mit dem Titel „Neues Lernen – alte Schule: eine europäische Perspektive“ fest, dass Lernen in europäischen Gegenwartsgesellschaften „eine so große und historisch neue Rolle spielt“ und, „dass europäische Wissens- und Informationsgesellschaften von allen Subjekten, insbesondere aber von der jungen Generation, einen neuen Lernhabitus fordern, dass aber gleichzeitig die national verfassten Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen den gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen keine Rechnung tragen“ (2004, S. 135).

unter modernen, individualisierten Bedingungen erforderlich sind, und dadurch zu ‚Modernisierungsverlierern‘ werden“ (Herzberg 2001, S. 12).

Der konstruktivistische Ansatz kann als ein Versuch angesehen werden, der an den geforderten Modernisierungstrend Anschluss verspricht.

So verspricht auch das Konzept der konstruktivistischen Sachunterrichtsdi-
daktik auf den ersten Blick, den vielfältigen Anforderungen einer zeitgemä-
ßen Grundschule Stand halten zu können.

Immerhin gelingt es mittels des konstruktivistischen Ansatzes, eine Art ‚Ba-
sisdidaktik‘ zu kreieren, die es schafft, sowohl ‚althergebrachte‘ Postulate
der Reformpädagogik nach kindorientiertem, selbsttätigem Lernen und de-
ren Unterrichtsformen konstruktivistisch zu belegen, als auch neurobiologi-
sche Befunde der modernen Hirnforschung als naturwissenschaftliches
Fundament einer zeitgemäßen Erkenntnistheorie heranzuziehen.

Dass sich hinter dem Schlagwort „konstruktivistische Didaktik“ allerdings
schon beim zweiten Blick alles andere als ein tragfähiges und schon gar
kein neues Konzept verbirgt, zeigen allein die Analysen der beiden Praxis-
bücher zum „konstruktivistischen Sachunterricht“ (vgl. Klein/Oettinger, bzw.
Kap. 3.7.2 - Kap. 3.7.3.1).

Dennoch ist davon auszugehen, dass es nur eine Frage der Zeit ist, bis die
„konstruktivistische Didaktik“ auch Eingang in andere Fächer der Grund-
schule findet.

Eine vergleichbare Entwicklung hat an weiterführenden Schulen – wie an
anderer Stelle dargestellt wurde – längst stattgefunden.

Im Verlauf der vorliegenden Arbeit konnte eine Entwicklung aufgezeigt
werden, die in der Siegener Tagung mit ihrem pointierten Titel: „Grund-
schulpädagogik *meets* Kindheitsforschung“ (Panagiotopoulou/Brügelmann
2003, vgl. Kap. 2.6) eine beispielgebende Orientierung zukünftigen Zu-
sammenwirkens beider Disziplinen andeuten dürfte.

Mittels des Konstruktivismus haben beide erziehungswissenschaftlichen
Felder nun eine gemeinsame theoretische Basis erhalten, so dass man
zumindest schon einmal „die gleiche Sprache spricht“ und weiteren „Annä-

herungsversuchen“ (Panagiotopoulou/Brügelmann), Vergleichen und „Parallelsetzungen“ (Alanen) kaum mehr etwas entgegenstehen dürfte.

Mit dem Konstruktivismus hat ein erkenntnistheoretisches Deutungsmuster Einzug in die Erziehungswissenschaften gehalten, das mittels Akzentverschiebungen, Umdeutungen und rhetorischen Wendungen vorhandenes Wissen zunächst re- und dekonstruiert, um es schließlich „als neu“ (Klein/Oettinger) zu konstruieren, oder auf andere Phänomene „auszuweiten“ (Alanen).

Neben der „konstruktivistischen Pädagogik“ und der „konstruktivistischen Didaktik“ (des Sachunterrichts), die auf solche Weise entstanden sind, lässt sich dieses konstruktivistische Verfahren auch im Bereich der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung nachweisen (vgl. Kap. 2.4.3.4.1 u. Kap. 2.4.5).

Während noch in den (19)80er Jahren das Kind der veränderten Kindheit „entdeckt“, empirisch gefasst und schließlich Beachtung in der Verfassung des derzeit gültigen hessischen Rahmenplans für die Grundschule (1995, S. 7f.) gefunden hat, ist die neue Kindheitsforschung weiter und - mittels differenzierterer Fragestellungen und Untersuchungsmethoden - tiefer in die Welt(en) der heutigen Kinder vorgedrungen.

Der entscheidende Unterschied zu den Untersuchungen aus den (19)80er Jahren aber dürfte weniger im veränderten Forschungsdesign zu finden sein. Vielmehr hat sich Anfang der (19)90er Jahre aufgrund des sogenannten Paradigmenwechsels im Zeichen des Konstruktivismus eine Wende besonderen Ausmaßes vollzogen. Nicht umsonst wird in der Literatur auch von der „konstruktivistischen Wende“ (u.a. Fölling-Albers) gesprochen.

Die theoretischen Konzepte der jüngeren Kindheitsforschung, die Studienanlagen und deren Ergebnisse sind untrennbar mit dem Deutungsmuster des Konstruktivismus verbunden, und ohne Grundkenntnisse dieses theoretischen Ansatzes, in ihrer weitreichenden Bedeutung und Wirkungsweise nur unzureichend zu verstehen.¹

¹ Bemerkenswert ist, dass im Unterschied zur konstruktivistischen Pädagogik der Konstruktivismus in der neuen Kindheitsforschung eine so ‚selbst-verständliche‘ Argumentationsfigur darstellt, dass in keiner der zitierten Publikationen irgendwelche Einführungen,

Mit der konstruktivistischen Brille wurden zunächst ältere Arbeiten zur Kindheitsforschung konstruktivistisch (um-)gedeutet, in Publikationen wurde sich re- und dekonstruktiv mit Kinderbildern und Kindheit auseinandergesetzt (vgl. u.a. Scholz), das Kind wurde als Akteur entdeckt und schließlich wurde das Bild dieses neuen Kindes – das des „sozialen Akteurs“ - konstruiert (vgl. Alanen u. Honig) und zum Programm erklärt (Alanen).

In seinem Aufsatz „Kindheit als Konstrukt oder die Konstruktionen der Kinder?“ konstatiert Kersten Reich unter der Kapitelüberschrift: „Die verlorenen Kinder“, dass Kinder nach dem Zeitgeist geschaffen und konstruiert werden: „In der wissenschaftlichen Beobachtung ist ein unterschiedliches Begehren der Forschungs- und Verständigungsgemeinschaften festzustellen, das sich der Kindheit annimmt, um je eigene Kindheiten daraus zu konstruieren. Wir erfinden die Kindheit mit anderen Worten, um uns dann auch noch vielfach in diesen Konstrukten zu verstricken.

Wer in der Tat die Literatur über die neuere Kindheitsforschung durchsieht (vgl. z.B. Honig 1996), der ist erstaunt darüber, wie wenig ‚wirkliche‘ Kinder darin vorkommen“ (2002, S. 252).¹

Ähnlich formuliert es Anna Katharina Hein, die sich im Rahmen ihrer Dissertation mit „Perspektiven auf Kindheit im chronologischen Wandel“ beschäftigt hat: „Die Perspektive bzw. der Lebenskontext, aus der Kindheit heraus betrachtet und dann auch gewertet wird, ist in der Kindheitsforschung von besonderer Relevanz. Es entstehen aus den unterschiedlichen

Erklärungen oder Verweise zur Theorie des Konstruktivismus zu finden sind. Der Konstruktivismus wird als Basiswissen vorausgesetzt. Dagegen vermitteln selbst die jüngsten Veröffentlichungen zur konstruktivistischen Pädagogik Grundkenntnisse zum Konstruktivismus oder enthalten Glossars.

¹ Es sei zunehmend weniger von Beschreibungen über kindliche Ereignisse die Rede, so Reich weiter, die ein Rätsel der Interpretation aufgäben. Vielmehr sei eine Dominanz gereinigter Versuchsanlagen festzustellen, die systematisch wie bei Autocrashversuchen testen, was passiert, wenn man Kinder in gut messbare Situationen stellt. In der Literatur finde man „kaum etwas über kindliches Lachen oder Weinen, über konkrete Situationen, in denen Blicke getauscht, Träume angesprochen, Verwirrungen und Verstörungen der Erwachsenenwelt erscheinen usw.“ (a.a.O., S. 252).

Perspektiven sehr ambivalente, ja sogar konträre Interpretationen (...)“ (2003, S. 143).

Und im Zeichen der konstruktivistischen Wende entstehen im Rahmen der neuen Kindheitsforschung nicht allein ambivalente Interpretationen sondern durchaus problematische neue Intentionen (vgl. Kap. 4.2.1).

Denn unter Maßgabe des Konstruktivismus haben wir es in der jüngeren Kindheitsforschung nicht mehr allein mit einem wie auch immer konnotierten Bild von Kindern und Kindheit(en) zu tun – wie es die herkömmlichen Studien bis in die (19)80er Jahre hervorbrachten - sondern mit einem neuen Leitbild einem *programmatischen Konzept* von Kindsein: „das Kind als sozialer Akteur“, als kompetenter Konstrukteur seiner Lebenswelt.

Dieser Konzeptcharakter von Kindsein hat eine vollkommen andere Qualität und Ausrichtung, als alle bisher produzierten Mythen und Bilder vom Kind – er ist als Programm angelegt.

Darüber hinaus geriert er sich als emanzipatorisch motiviert und empirisch fundiert.

Der Konstruktivismus bietet dazu die wissenstheoretischen Grundlagen samt Vokabular - welche in anderen Disziplinen längst etabliert sind.

Klaus Hurrelmann stellt bezogen auf die neue Kindheitsforschung fest: „Die Vertreter dieser Forschungsrichtung legen großen Wert darauf, Kinder als soziale Akteure zu verstehen, die ihre soziale und physikalische Umwelt gestalten. Kinder sind Subjekte, die in die Konstruktion ihres alltäglichen Lebens und damit in die Konstruktion von Kindheit involviert sind und deren Kreativität und Gestaltungsfähigkeit¹ sich nur wenig von der Erwachsener unterscheidet“ (2003, S. 41).

Die neue Kindheitsforschung sieht Kinder als ökonomisch und gesellschaftlich produktive Mitglieder der Gesellschaft, so Hurrelmann.

¹ Die „Gestaltungsfähigkeit“ von Kindern mag sich nur wenig von der Erwachsener unterscheiden. Die Frage ist aber, ob Kinder auch über die gleichen Gestaltungsmöglichkeiten wie Erwachsene verfügen.

Schließlich verfügen Erwachsene über ungleich mehr Gestaltungsmittel (z.B. Macht, Geld, Wissen ...).

Mögliche Auswirkungen der neuen Kindheitsforschung auf den Sachunterricht - oder der soziale Akteur im konstruktivistischen Sachunterricht

In den Erziehungswissenschaften, die ein ausgesprochen komplexes Forschungs- und Praxisfeld darstellen, hat der Konstruktivismus – im Vergleich zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen – relativ spät Eingang gefunden (vgl. Kap. 3.3).

Zum ersten Mal aber gelingt einem „Ismus“ der Zugriff auf die pädagogischen Disziplinen zeitgleich in verschiedenen Bereichen: unter anderem auf die Didaktik (des Sachunterrichts) und auf die neue Kindheitsforschung - beziehungsweise ihr neues Kinderleitbild: das Konstrukt des Kindes als sozialer Akteur.¹

Auf diese Weise gelangt der Konstruktivismus auch durch mehrere Türen in die Grundschule und wird wohl Eingang in die Konzepte kommender Rahmenpläne finden – wie es im Lehrplan für die Grundschulen in Bayern bereits der Fall ist.²

¹ Neben den beiden genannten Bereichen hat sich der Konstruktivismus seit einiger Zeit in den Didaktiken der naturwissenschaftlichen Fächer weiterführender Schulen (Aufschnaiter), der Erwachsenenbildung (Arnold/Siebert) und Fremdsprachenpädagogik (u.a. Wendt, Bach/Viebrock) zunehmend etablieren können, und auch in der Sonderpädagogik gewinnt er zunehmend Anhänger (u.a. Balgo, Werning, Fischer) (vgl. Kap. 3.3).

² So hat der bayerische Lehrplan für die Grundschule 2000 das „konstruktivistische Verständnis von Lernen als Grundlage der Unterrichtsgestaltung in der Grundschule“ als neuen Aspekt - im Vergleich zum vorausgehenden Lehrplan von 1981 - aufgenommen (Ragaller 2001, S. 138).

Und es wird ausdrücklich „im Fachprofil Heimat- und Sachunterricht auf das zugrunde liegende und die Unterrichtsgestaltung prägende Verständnis von Lernen verwiesen. ‚Die Unterrichtsmethoden sollen das aktive Lernen der Kinder fördern und sind am Lernbegriff des eigenständigen Konstruierens des Wissens orientiert.‘ Der Lehrplan stützt sich damit explizit auf die konstruktivistische Sicht des Lernens“ (Ragaller a.a.O., S. 146).

Ragaller bezieht sich auf den Lehrplan für die Grundschulen in Bayern. Amtsblatt der bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst. Sondernummer 1. Ausgegeben in München am 25. September 2000.

Und die Pläne zur Modernisierung der Grundschule werden sich mit großer Wahrscheinlichkeit zunehmend auch auf die vom Konstruktivismus geprägten Ergebnisse und vor allem die *Konzepte* der neuen Kindheitsforschung beziehen. Schließlich sind auch „grundschulpädagogische Ansätze und Konzeptionen erheblich beeinflusst von historisch jeweils aktuellen Kindheitskonstruktionen“ (Schorch 2000, S. 183).

Und die Grundschule hat „wie keine andere Schulart die Herausforderungen einer veränderten Kindheit ernstgenommen und in ihre pädagogischen Reflexionen und innere Reform eingebracht“ (Schorch 2000, S. 185). Bereits seit dem Bundesgrundschulkongress 1989 hat sie sich den Ergebnissen der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung gestellt und das Phänomen „Veränderte Kindheit“ zu einem zentralen Thema gemacht.

Während sich die Grundschulpädagogik seit dem genannten Kongress deutlich an den eher kulturpessimistisch und defizitär gefärbten Schlagwortbegriffen der „Medien-, Terminplan-, Scheidungs- und Konsumkindheit“ orientiert hat und in der Konsequenz dazu tendierte, ausgleichende Maßnahmen zu konzipieren, um beispielsweise den (Medien-)Kindern wieder vermehrt Erfahrungen „aus erster Hand“ zu ermöglichen, stellt sich nur wenige Jahre später - und um die konstruktivistische Wende weiter - die Frage, welche grundschulpädagogischen Konsequenzen man aus den jüngsten Ergebnissen der neuen Kindheitsforschung beziehungsweise aus dem Konstrukt des sozialen Akteurs ziehen wird.

Günther Schorch beispielsweise beschreibt in seinem Aufsatz „Zur Kritik grundschulpädagogischer Folgerungen aus Ergebnissen heutiger Kindheitsforschung“ (2000) eine Tendenz, bei der aus den Defizitbeschreibungen moderner Kindheit, die bis Ende der (19)80er eine deutlich kulturpessimistische Kindheitsforschung prägten, unmittelbar Aufträge an die Grundschule überführt wurden. Anna Katharina Hein konstatiert in ihrer Publikation ebenfalls eine einseitige Orientierung der Grundschule an einer negativ verschlagworteten „Defizitkindheit“ (2004).

Gegenwärtig – und im Zeichen der „kulturoptimistischen“ neuen Kindheitsforschung - aber ist eine durchaus gegensätzliche Tendenz wahrnehmbar: Das Kind, das noch vor wenigen Jahren als Opfer der Moderne beschrieben wurde, wandelt sich zum kompetenten Konstrukteur, zum sozialen Akteur seiner Lebenswelt.

Es besteht mittlerweile ebenso die Gefahr einer einseitigen Orientierung der Grundschule an diesem postmodernen Kindheitskonzept.

Und auf der Basis derzeitiger „Kompetenzbeschreibungen“, beziehungsweise vermehrter Kompetenzzuschreibungen, die die neue Kindheitsforschung heutigen Kindern attestiert, werden vermutlich erneut Aufträge an die Grundschule herangetragen und zu Konsequenzen führen.

Demzufolge stellt sich die Frage: Welchen möglichen Einfluss wird „das Kind der neuen Kindheitsforschung“ auf die Pläne und Aufgaben der künftigen Grundschule ausüben?

Wie kann sich diese Konzeption von Kindsein beispielsweise auf den Sachunterricht auswirken?

An dieser Stelle sei eine phantastische Konstruktion erlaubt:

Die neue Kindheitsforschung stellt das Kind als sozialen Akteur und somit als Konstrukteur seines Wissens und seiner Lebenswelt in den Mittelpunkt des konstruktivistischen Sachunterrichts.

Dass der Konstruktivismus Eingang in die Sachunterrichtsdidaktik gefunden hat, kann für das Fach somit tiefgreifende Folgen haben. Das, was in langen Jahren und unter schwierigen Bedingungen als Sachunterricht entstanden ist (und konzeptuell noch längst nicht abgeschlossen ist; vgl. Kap. 3.7.1), ist inhaltlich und methodisch durchaus gefährdet. Die Vermittlung beispielsweise von Themen über gesellschaftliche Zusammenhänge und sozialen Werten (im Rahmen der politischen Bildung) wird unter konstruktivistischer Regie im Grunde überflüssig (vgl. dazu Hufer 2001).

Denn aus konsequent konstruktivistischer Perspektive wird der „soziale Akteur“ nicht mehr in die Gesellschaft eingeführt und begleitet, sondern er *ist* bereits Konstrukteur von Gesellschaft.

Die Bildungsinhalte werden zur Nebensache, zur austauschbaren Folie. In konstruktivistischer Konsequenz tritt an die Stelle der Bildung der Prozess der Selbstkonstruktion.

Das normierte, weil konzeptualisierte selbstständige Kind wirkt auf die neue konstruktivistische Didaktik und umgekehrt, denn auch hier ist und wirkt es als Konstrukteur.

Neben den „Sachen“ des Sachunterrichts verschwinden konsequent gedacht auch pädagogische Begriffe wie Wahrheit, Wirklichkeit, Wissen, Bildung, Erziehung und Gemeinschaft.

4.4.1 Die konstruktivistische Perspektive als qualitatives Merkmal kindgemäßer Grundschulpraxis am Beispiel des Sachunterrichts

Die in zahlreichen Medien unter dem Schlagwort „Pisa“ proklamierte Bildungskrise legt die Forderung nach einem pädagogischen Konzeptwechsel für Schule und andere Bildungseinrichtungen nahe.

Wie anhand der bisherigen Ausführungen deutlich wurde, bahnt sich ein Paradigmenwechsel in Theorie und Praxis schulischen Lernens an, der sich an der konstruktivistischen Erkenntnistheorie orientiert.

Nach kritischer Analyse vorgefundener Beispiele für die „konstruktivistische Didaktik“ des Sachunterrichts soll im abschließenden Kapitel der Versuch unternommen werden, die wertvollen Impulse, die der Konstruktivismus für eine konstruktivistisch *orientierte* Didaktik bereithält, zu beleuchten.

Es wird der Frage nachgegangen: Was kann die Konstruktionstheorie im Rahmen des Sachunterrichts leisten? Und wie kann eine konstruktivistisch orientierte Didaktik aussehen?

Es soll ferner darüber nachgedacht werden, welche Einstellungs- und Handlungsmuster der Konstruktivismus Lehrerinnen und Lehrern nahelegt, und wie diese mit den Konstruktionen ihrer Schülerinnen und Schüler sowie ihren eigenen Konstruktionen „konstruktiv“ umgehen können.

Lernen in der Schule bedeutet oftmals Lernen *für* die Schule

An dieser Stelle sei nochmals an das klassische Problem schulischer Wissensvermittlung erinnert: Lehren und Lernen mittels traditioneller Methoden beinhalten in der Regel die Reproduktion von didaktisch aufbereitetem (Schul-)Wissen.

Kornelia Möller spricht dabei von „trägem Wissen“, das sich nur schwer gegen kindliche Alltagsdeutungen behaupten kann und schnell wieder vergessen wird (1999, S. 127).¹

Die Erfahrungen aus der täglichen Unterrichtspraxis zeigen immer wieder, dass Kinder (ebenso wie Erwachsene) trotz „besseren Wissens“, bzw. nach der Vermittlung und vermeintlichen Aneignung von „richtigen“ wissenschaftlichen Modellen, relativ bald wieder auf ihre Präkonzepte zurückgreifen.

In diesem Zusammenhang spricht Nobuyuki Harada von einem Phänomen, das er die „Regression des Lernens“ nennt: „Das Phänomen der Regression beinhaltet, dass es so erscheint, als hätten die Kinder gleich am Ende des Unterrichts die geplante Verwandlung (Transformation vom naiven zum wissenschaftsförmigen Denken) verwirklicht, aber nach einer bestimmten Zeit wieder zum naiven Denken des früheren Zustands zurückkehren. Die Ursache liegt darin, dass im Unterricht die kindlichen Denkweisen und Fragen ignoriert und oder nicht hinreichend bearbeitet werden, so dass kein authentisches Verstehen entsteht“ (2001, S. 175f.).

Eigenständige Erkenntnisprozesse werden durch Methoden herkömmlicher Stoffvermittlung oftmals nur unzureichend ermöglicht.

Doch besonders im Sachunterricht sah man bislang in der vorrangig instruktiven Vermittlung des „richtigen“ Wissens (vor allem bei naturwissenschaftlichen und technischen Inhalten) die Möglichkeit und den Vorteil, den kindlichen - als naiv, unvollständig und vermeintlich fehlerhaft betrachteten

¹ Selbst in der Oberstufe, so Möller, sei der Erfolg naturwissenschaftlichen Unterrichts eher dürftig, wie Untersuchungen in der Naturwissenschaftsdidaktik zeigten (a.a.O.).

-, präkausalen Theorien von naturwissenschaftlichen Phänomenen, wirksam entgegenzusteuern.

Brunhilde Marquardt-Mau argumentiert dagegen: „Auch für Grundschulkin-der ist es richtig und möglich, Forschungsprozesse ‚durchschaubar‘ werden zu lassen, indem sie als von Menschen gemacht und veränderbar vermittelt werden. Dies ist sicher nicht durch den bloßen Nachvollzug vorgegebener Wissensbestände – wie oftmals im Sachunterricht – möglich, sondern durch selbsttätiges und entdeckendes Lernen“ (Marquardt-Mau 2001, S.198).

Anders formuliert geht es u.a. darum, für Kinder „Wissenschaft“ als eine menschliche „Erfindung“ (konstruktivistisch formuliert: Konstruktion), die „Wissen schafft“ erfahrbar zu machen.

Bereits Wagenschein hat die These aufgestellt: „Kinder sind als solche for-schende Wesen“ (1970, S. 468), bzw. „von sich aus wissenschaftsorien-tiert“ (1990, S. 9).

4.4.2 Die Aktualität der Pädagogik Martin Wagenscheins für den konstruktivistisch orientierten Sachunterricht

Auf der Suche nach zeitgemäßen Unterrichtskonzepten rücken Martin Wa-genscheins Ansätze für den Sachunterricht wieder vermehrt ins Zentrum des Interesses.

Wolf Engelhardt sieht Wagenscheins großes Erbe in der vielfach formulier-ten und an Beispielen belegten Forderung, „ansteckendes Verstehen“ (Wa-genschein) zu ermöglichen „zugänglich gemacht in einer an den Kindern orientierten, verweilenden und übergreifenden, intensiven Auseinanderset-zung mit Phänomenen. Bedingung ist eine Reduzierung der Stofffülle zu Gunsten weiterwirkenden Vertiefens“ (Engelhardt 2001, S. 103).

Für Engelhardt ist Wagenschein sozusagen „modern in konstruktivisti-schem Sinne“ (a.a.O., S. 106).

Dem **Prozess des „Verstehens“** widmete Martin Wagenschein besondere Aufmerksamkeit.

Walter Köhnlein, der die didaktischen Konzepte Wagenscheins aufgegriffen und weitergeführt hat, befasst sich in einem Aufsatz von 1999 mit einigen „Voraussetzungen fruchtbaren Lernens“ und räumt dem Verstehen als „notwendiges Moment der Bildung“ und allgemeines Bedürfnis menschlicher Subjekte ebenfalls einen wesentlichen Stellenwert beim Erwerb (natur-)wissenschaftlichen Denkens ein (1999, S. 89)¹:

„Verstehen im Sachunterricht ist ein psychischer Akt des Entdeckens und Erfassens von Ähnlichkeiten, des Erzeugens von geistigen Entwürfen, die sich in Vorstellungen und Konzepten niederschlagen; es ist ein Prozeß des Aufbaus von stimmigen Zusammenhängen, des Verbindens von Neuem mit dem schon Bekannten und des Einordnens in die eigene kognitive Struktur. Dabei sind Auslegungen wie ‚Erkennen‘, ‚Ordnen‘, ‚Wissen‘ und ‚Sinnggebung‘ mitgedacht“ (a.a.O., S. 94).²

Köhnlein spricht an anderer Stelle von persönlichem Wissen, zu dem der Unterricht dem Kind verhelfen solle. Dieses Wissen könne jedoch nur aus „eigenen geistigen Aktivitäten“ entstehen. Basis eines so gearteten Wissensaufbau sei wiederum das Verstehen. (Köhnlein 1996, S. 67 in Glumpler/Wittkowske).

Mit diesen Aussagen bezieht er sich primär auf die naturwissenschaftlich-technischen Bereiche im Sachunterricht. Sie lassen sich aber grundlegend auch auf soziale und auf die Lebenswelt bezogene Themen übertragen.

¹ Köhnlein bezieht sich u.a. auf ein Zitat von Martin Wagenschein: „Verstehen des Verstehbaren ist ein Menschenrecht“ (1989, S. 98).

² Köhnlein plädiert dafür, dass im Curriculum des Sachunterrichts überall, wo es möglich wäre, noch stärker beachtet werden müsse, dass der Aufbau von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Verstehensprozessen (Nachkonstruieren der fraglichen Sachverhalte in Gedanken) zu integrieren sei (1996, S. 67 in Glumpler/Wittkowske).

Als ein weiteres leitendes Prinzip des Sachunterrichts nennt Walter Köhnlein die „Exemplarität“¹ bzw. das **Konzept des exemplarischen Lehrens und Lernens**, das in den fünfziger Jahren wiederum von Wagenschein in die didaktische Diskussion eingeführt wurde. Wagenschein wandte sich gegen eine Überfüllung der Lehrpläne und räumte dem Vorgang des Verstehens vor aller Wissensanhäufung Priorität ein. Er verlangte eine Konzentration des Unterrichts auf das an Beispielen grundlegend erfahrbare Wesentliche, „also auf die entscheidenden Gesichtspunkte, Strukturen, Kategorien und Methoden“ (Köhnlein 1996, S. 58f.).

Köhnlein spricht vom „forschenden Arbeitsunterricht“, der durch (zeit-)intensives Lernen geprägt ist, und nach Möglichkeit die eigensprachliche Formulierung der Ergebnisse beinhaltet (a.a.O., S. 63).

Ein zusätzliches Leitprinzip², das mit dem Exemplarischen eng verbunden ist, ist das **„genetische Prinzip“**, welches ebenfalls von Martin Wagenschein als Element der modernen Sachunterrichtsdidaktik etabliert wurde. Köhnlein erklärt diesen Begriff so: „Wenn Lernen erfolgreich sein soll, muß sein (sprachlich fixiertes) Ergebnis im Licht seiner Genese begriffen werden: Die Kinder wissen nun nicht nur etwas, sondern sie wissen auch, wie sie (gemeinsam) zu diesem Wissen gekommen sind. Genetischer Unterricht trennt die Ergebnisse nicht von ihren Entstehungsprozessen ab, d.h. die Art und Weise ‚wie man darauf kommen kann‘ ist Teil des Wissens

¹ Engelhardt macht darauf aufmerksam, dass der Begriff „exemplarisch“ häufig missverständlich gebraucht wird: „Abgegriffen und platt wird zumeist angenommen, es gehe um die Auswahl von Stoffen, die irgendwie *stellvertretend* für etwas stehen, also helfen, mehrere, ähnliche Stoffgebiete mit einer Behandlung zu erledigen und so die Stofffülle zu mindern“ (2001, S. 105; Hervorh. i. Orig.).

Nach Ansicht Engelhardts verunmögliche Wagenscheins Sprache die Rezeption seines Konzeptes oder eine Verständigung darüber (a.a.O., S. 106).

² Köhnlein stellt vier leitende Prinzipien auf: 1) Kindgemäßheit, 2) Sachgemäßheit, 3) Exemplarität,

4) Genetische Orientierung, die „didaktische Ansprüche an den Unterricht ausdrücken und ihm Leitlinien geben“. Er will sie als „regulative Ideen“ verstanden wissen, die „strukturierende Fixpunkte“ in einer didaktischen Theorie darstellen (a.a.O., S. 54ff.).

selbst. Dabei geht es nicht um Geschichte des gegenwärtigen Wissens, sondern darum, wie man das Problem heute denken und weiterdenken kann. Das Konzept ist also nicht historisch-genetisch, sondern *konstruktiv-genetisch*“ (Köhnlein 1996, S. 63; Hervorh. i. Orig.).

Diese, an Wagenschein orientierten, und von Köhnlein weiterentwickelten Elemente zeigen eine deutliche Vereinbarkeit mit der konstruktivistischen Erkenntnistheorie. Die Quintessenz für den Unterricht lautet verkürzt: Weg von der Stoffvermittlung bzw. Reproduktion von Schulwissen hin zum eigenständigen Wissenserwerb.

Dennoch lässt sich ein wesentlicher Unterschied beider Ansätze ausmachen. Während der Lehrer im genetisch orientierten Unterricht durch sparsame Impulse und eine sokratische Gesprächsführung die Erkenntnisfähigkeit der Schülerinnen und Schüler unterstützend begleitet, setzt der konstruktivistisch angelegte Unterricht auf eigenverantwortliches und in erster Linie selbstgesteuertes Lernen.

Damit findet eine qualitative Verschiebung von Verantwortung statt: Die Verantwortlichkeit wird vom Lehrenden auf den Lernenden übertragen.

Die problematischen Aspekte, welche sich hierbei ergeben können, wurden bereits an anderer Stelle thematisiert (vgl. Kap. 4ff.).

4.4.3 „Wissen schaffen“ bei Kindern

– eine offene Frage der Sachunterrichtsdidaktik

Charlotte Röhner konstatiert in ihrem Aufsatz „Wie erwerben Kinder ihr Wissen von Welt und Umwelt“, dass das Wissen darüber nach wie vor ein ungelöstes Forschungsproblem der Sachunterrichtsdidaktik ist. Eine Grundlagenforschung, die ihre Forschungsperspektiven auf die kindlichen Erwerbsprozesse von Wissen und Können richtet, sei in der Sachunterrichtsdidaktik erst noch zu entwickeln (2004, S. 59).

An dieser Stelle kann der Konstruktivismus als Erkenntnistheorie einen wichtigen Beitrag leisten.

Röhner und andere Autorinnen und Autoren (z.B. Möller, Köhnlein, Kohler, Schreier, Siebert, Soostmeyer, Spreckelsen u.a.) sehen in der konstruktivistischen Auffassung von Lernen als eigenständigem Prozess, einen wesentlichen Zugang zum Verständnis von kindlichem Wissenserwerb.

Die für die Unterrichtspraxis zentrale Aussage der Konstruktionstheorie lautet: Kinder konstruieren ihr Wissen. Anders formuliert: Lernen ist ein (inter-)aktiver und individueller Prozess des Wissenserwerbs.

Dieser theoretische Ansatz ist selbstverständlich nicht neu. Erfahrene Lehrerinnen und Lehrer wissen, dass jedes Kind *anders* lernt und trotz gleicher Unterrichtsinhalte *anderes* lernt.

Dennoch findet die Konsequenz dieser Erkenntnis besonders in der täglichen Schulpraxis tendenziell noch zu geringe Beachtung.

Des Weiteren wird zu wenig bedacht bzw. zur Grundlage von Unterricht gemacht, dass Kinder bereits lange vor Schuleintritt versuchen, die Welt zu verstehen. Unablässig beobachten sie in ihrer Umwelt Phänomene und sind bemüht, Erklärungen - zwischen Vermutung und Wissen – herzustellen und Regeln abzuleiten.

Somit „konstruieren“ Kinder von Geburt an Wirklichkeit, indem sie Beobachtungen, Erfahrungen und Wissensstücke zusammenführen und ihre Schlüsse daraus ziehen.

Das, was Schule meint Kindern erst eröffnen zu müssen: einen Zugang zu den Wissenschaften, betreiben Kinder „grundlegend“ seit sie auf der Welt sind – angetrieben von existentieller Neugier.¹

Die Anerkennung kindlicher Wirklichkeitszugänge mittels der konstruktivistischen Perspektive

Der Perspektivenwechsel ermöglicht einen anderen Blick auf die kindlichen Formen der Wirklichkeitserschließung. Kindliche Weltzugänge und Aneignungsformen (z. B. Vorstellungen, Denkweisen, Erfahrungs- und Vorwissen, sprachliche Eigenkonstruktionen) erhalten aus konstruktivistischer Perspektive nun einen Eigenwert und werden nicht länger in degradierender Weise als Vorstufen oder gar Fehlkonstruktionen behandelt.

Aus konstruktivistischer Perspektive werden die Wirklichkeitskonstruktionen der Kinder als eigenständig ernst genommen und zum Ausgang einer konstruktivistisch orientierten Didaktik gemacht.

Der Perspektivenwechsel erlaubt darüber hinaus die Frage: Wie begleitet man Kinder in der Schule, damit sie in ihrem Konstruieren weitermachen und sich derzeitigen wissenschaftlichen Denkweisen annähern? Und: Welche Angebote (Situationen, Materialien, Methoden, Medien) ermöglichen es Kindern, sich die Wirklichkeit weiter zu erschließen?

Nicht mehr die Belehrung durch die Lehrenden soll im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, sondern das eigene forschende Fragen, Denken und Handeln der Kinder.

¹ Möglicherweise ist es eher so, dass uns als Erwachsenen der Zugang zum kindlichen „Wissen schaffen“ verloren gegangen ist.

4.4.1 Die Konstruktionsleistungen der Kinder als Basis einer Konzeption von Sachunterricht

Konstruktivistische Erkenntnisse können dazu beitragen, sachunterrichtsdi-
daktische Ansätze zu konzeptualisieren, die sich an den Konstruktionslei-
stungen der Kinder orientieren, um neue Perspektiven und Schwerpunkte für
das soziale, lebensweltliche, technische und naturwissenschaftliche Lernen
im Sachunterricht zu entwickeln. Die erkenntnistheoretischen Befunde bes-
tätigen, dass Kinder sich ihr Wissen grundlegend selbstständig auf der Ba-
sis bereits erworbener Kenntnisse „an-eignen“ und somit aktiv gestalten.

Kornelia Möller formuliert dazu: „Wenn wir Kinder unterrichten wollen, müs-
sen wir ihre Sichtweisen erforschen. Wir müssen vor allem berücksichtigen,
welche Erfahrungen Kinder mitbringen und wie sie diese in ihre Deutungen
einsetzen“ (1999, S. 126).

Bislang sind es vor allem die empirischen Arbeiten zum naturwissenschaftlich-
technischen Lernen im Sachunterricht, die einen Konzeptwechsel auf
konstruktivistischer Grundlage nahelegen und begründen.

4.4.4.1 Lehr-Lernforschung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich und Konstruktivismus

Kornelia Möller hat für den naturwissenschaftlich-technischen Bereich mit
ihren Untersuchungen wichtige Beiträge zur Erforschung von Prä- und
Postkonzepten bei Grundschulern geleistet (u.a. 1991, 1999, 2000, 2001).
Die Arbeiten gehen der Frage nach, ob Grundschüler in der Lage sind,
„sich verstehend mit der Deutung von Naturphänomenen auseinander zu
setzen und zu befriedigenden, ausbaufähigen und fruchtbaren Konzepten
zu gelangen“ (2001, S. 290).

In ihrer 1999 publizierte Studie „Konstruktivistisch orientierte Lehr- Lern-
prozeßforschung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich des Sach-

unterrichts“ war das Thema „Wie kommt es, daß ein eisernes Schiff schwimmt?“¹ Gegenstand der Untersuchung.²

Die Forschungsergebnisse belegen die Fähigkeit der Kinder, in einem handlungsintensiven, auf Verstehen angelegten Lernprozess ihre präkausalen Konstruktionen zugunsten begründeter, überprüfter und verstehbarer Theorien aufzugeben.

Möller konstatiert, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur neues Wissen aufgebaut hatten, sondern ihr altes Wissen auch integrieren konnten, da sie ihre lebensweltlichen Konzepte mit in den Unterricht einbringen und bearbeiten konnten (2001, S. 290).

Die Vermutung liegt nahe, dass Schülerinnen und Schüler einen solchen Unterricht schätzen, weil „man sie in ihrem Denken ernst nimmt und das Denken zum Gegenstand von Unterricht macht“ (Möller 1999, S. 170).³

Oftmals mangle es aber gerade an der Berücksichtigung kindlicher Denkstrukturen und Vorverständnisse, so Möller. Dabei sei es besonders wichtig, an den Präkonzepten⁴ der Kinder anzuknüpfen (2001, S. 290).

Denn: „Aus konstruktivistischer Perspektive wird Lernen als Veränderung von Präkonzepten interpretiert“ (Möller 1999, S. 141).

Anders formuliert bedeutet dies: Das Vorwissen bildet die Basis für den Konstruktionsprozess und spielt somit eine wesentliche Rolle. Lernen bein-

¹ Dieses Thema wird schon seit Jahrzehnten immer wieder zur Untersuchung von Lehr-Lernprozessen sowie Prä- und Postkonzepten gewählt (z.B. Banholzer 1936, Karnick 1968, Thiel 1968/1990, aus: Möller 1999).

² Zu Anlage und Aufbau der Untersuchung sowie zur inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts vgl. Möller 1999 S. 147 ff.

³ Sie stellt allerdings auch fest, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler die Freiräume für individuelle Lern- (und Irr-)wege uneingeschränkt positiv wahrnahmen. Vereinzelt hätten die Kinder eindeutige Antworten der Lehrperson auf offene Fragen und subjektive Deutungen vermisst (a.a.O.).

⁴ Der Begriff „Präkonzept“ soll nach Möller diejenigen Konzepte bezeichnen, die vor Beginn des jeweiligen Unterrichts bereits vorhanden sind. Mit den häufig synonym verwendeten Begriffen wie Schülervorstellungen, Alltagsvorstellungen, Vorerfahrungen (...) seien jeweils eigene Theorieansätze verbunden, die sich nicht nur in Nuancen unterscheiden würden (1999, S. 140).

haltet eine Veränderung bestehender Strukturen. Diese Veränderung muss der Lernende aktiv leisten, sie kann nicht passiv vermittelt werden. Durch Erweiterung, Differenzierung oder Umstrukturierung bestehender Strukturen werden neue Wissensstrukturen aufgebaut, untereinander und mit bestehenden Strukturen verknüpft sowie zur Anwendung gebracht (a.a.O., S. 130).

Das Ziel, ein auf Verstehen ausgerichtetes und auf Selbsttätigkeit gründendes Lernen im naturwissenschaftlich und technisch orientierten Sachunterricht zu ermöglichen, sei aber nicht leicht zu realisieren, gibt Möller zu bedenken (a.a.O., S. 129).

Eine Vielzahl der vorliegenden Unterrichtsvorschläge, enthalte zwar eine Fülle von Anregungen zum Entdeckenden Lernen, insbesondere für die Organisation von Schülerversuchen, Freiarbeit und zum Stationsunterricht. Es seien jedoch Zweifel angebracht, wenn es um den eigenständigen Aufbau von Denkprozessen ginge, da im Schulalltag noch allzu häufig das instruktive Lehren überwiege.

„Verstehen kann sich aber aus der Perspektive konstruktivistisch orientierter Lern- und Entwicklungstheorien nur ereignen, wenn Schüler aktiv und selbsttätig Denkstrukturen aufbauen“ (Möller a.a.O., S. 129).

Man denke an dieser Stelle beispielsweise an die zahlreichen kleinschrittig und gründlich vorbereiteten Unterrichtsversuche, bei denen mit relativer Sicherheit kaum etwas „schiefgehen“ kann. Sowohl die Instrumente, Werkzeuge und Materialien als auch deren „Gebrauchsanleitung“ werden in der Regel vorgegeben.¹

¹ Klassische Beispiele sind hierfür zahlreiche Experimentierkästen, die oftmals wie „all-inclusive“ – Koffer ausgestattet sind und neben allen Utensilien sowie detaillierten Versuchsanweisungen auch auf die Experimente abgestimmte „Arbeitskontrollen“ oder Testbögen enthalten. Der grundlegende Wert solcher Materialkoffer soll an dieser Stelle nicht in Abrede gestellt werden. Schließlich kommt es darauf an, wie sie im Unterricht eingesetzt werden. Dennoch fällt auf, dass viele dieser Materialien von ihrem didaktischen Ansatz her für einen ergebnisorientierten, (ab-)gesicherten und instruktiven Unterrichtsverlauf konzipiert sind.

Diese abgesicherten Versuchsanleitungen lassen dabei wenig Platz für Entdeckungen, Überraschungen und eigenständiges Experimentieren.

Aufgrund ihrer Untersuchungen plädiert Möller für „moderat konstruktivistisch“ orientierte Lernsituationen, die auf einer die Vorerfahrungen und Denkweisen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigenden Sachunterrichtsdidaktik basieren.

Diese Basis beinhaltet die Ermöglichung individueller Lernwege, den Wechsel zwischen problemorientierten hinführenden bzw. auswertenden Gesprächsphasen, offenen Lernphasen mit Werkstattcharakter und strukturierenden Lernhilfen (1999, S. 171).

Kornelia Möller zufolge zielt ein moderat konstruktivistisch angelegter Unterricht auf die zunehmende kognitive, soziale und emotionale Autonomie der Schülerinnen und Schüler durch die Unterstützung der Lehrenden (a.a.O., S. 173).

Zu den unterstützenden Formen zählt unter anderem: begleitendes Fragen, Impulse geben, verstärken, moderieren, Fragen und Thesen der Kinder aufgreifen.¹

Möller plädiert dafür, dass ausreichend Zeit gegeben wird, um Fragen, Antworten, Zweifel und Begründungen in Sprache überführen zu können, und dass die Lehrenden sich auf solche Impulse beschränken, „die das Gespräch bei der Sache halten“ (1991, S. 320f.).²

¹Hierbei sollte die Frage der Manipulation, bzw. des manipulierenden Fragens bedacht werden. Die Grenze zwischen moderierendem und manipulierendem Lehrerverhalten kann fließend sein. Manipulierende Einflüsse seitens des Lehrenden führen vielleicht zu schönen Ergebnissen, aber sie führen bei Schülerinnen und Schülern wohl kaum zu eigenständigen Erkenntnissen.

² Als Methoden problemorientierten Sachunterrichts empfiehlt Möller neben dem Dialog auch Elemente wie „Handlung, Geste und Zeichnung“, da kognitive Leistungen nicht allein durch Sprache zustande kommen. „Deshalb muß der Unterricht Gelegenheit geben, alle Ebenen der Darstellung bzw. der Auseinandersetzung zu nutzen“ (1991, S. 320f.)

4.5 Der konstruktivistische Beitrag ...

... zur Stärkung naturwissenschaftlicher und technischer Themen im Sachunterricht

Die naturwissenschaftlichen und technischen Themen können mittels konstruktivistischer Ansätze an Attraktivität gewinnen.

Begründung: Auf den ersten Blick erscheint es bei diesen Themen leichter, eine konstruktivistische Perspektive einzunehmen.

So sind naturwissenschaftliche und technische Inhalte in der Regel konkret sinnlich erfahr- und wahrnehmbar, ihre Prozesse lassen sich bestaunen und gezielt beobachten. Die Neugier und Frage nach dem „Wie“ des Geschehens drängen sich nahezu „selbst-verständlich“ auf (vgl. Möller 1991). Funktionen, Abläufe, Entstehungsprozesse lassen sich beobachten, untersuchen, dekonstruieren, nachkonstruieren. Zusammenhänge lassen sich operational erschließen.

Sachverhalte aus Natur und Technik, die funktionaler Art sind, sind besonders geeignet, da sie „wahrnehmbare Grund-Folge-Beziehungen“ (Möller 1991, S. 320) enthalten.

Auch Inhalte, „die auf Vorgänge oder Entwicklungen in der belebten und unbelebten Natur sowie auf Bereiche der Herstellung zurückgeführt werden können“ sind geeignet, „weil sie durch den Nachvollzug dieser Vorgänge und Entwicklungen zu begreifen sind“ (a.a.O.).

Schwieriger erscheint es dagegen, die konstruktivistische Perspektive in Bezug auf soziale Themen (politische Bildung, historische Hintergründe, Einblick in verschiedene kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge etc.) anzuwenden. Dort geht es primär nicht um das Verstehen von einfachen Wenn-Dann-Kausalitäten, die sich durch Beobachten, Erproben und Experimentieren erschließen lassen.

Die Phänomene und Zusammenhänge sind anderer Art. Es geht bei sozialen Phänomenen nicht primär um das Erklären der Kausalität, sondern um das Verstehen der Handlungen der beteiligten Personen oder Lerngruppen. Mit anderen Worten: Soziale Phänomene sind nur durch Kommunikation erschließbar. Auch in Kommunikation konstruieren Menschen ihre Wirklich-

keit, wobei jeder Mensch den sozialen Phänomenen eine je eigene Bedeutung gibt.

Auch hier kann die Beachtung konstruktivistischer Ansätze zu einer qualitativen Steigerung des Wissenserwerbs beitragen. Denn hier geht es ebenfalls um bekannte Elemente des Wissensaufbaus, wie: sammeln, vergleichen, ordnen, systematisieren, herstellen von Zusammenhängen, Beziehungen darstellen, Entwicklungsprozesse dokumentieren, Materialien und Informationen organisieren, vergleichen, ordnen, auswerten und auf Quellen rückführbar darstellen (Prozess der Dekonstruktion).

... Lernen *und* Lehren als (De-)Konstruktionsprozess zu begreifen

Bislang wurde vor allem der kindliche Wissenserwerb als Konstruktionsleistung beschrieben. Nur die Lernenden allein als Konstrukteure zu begreifen, greift aber grundlegend zu kurz. Betrachtet man Lernen als einen nachhaltigen und interaktiven Prozess, so ist er unweigerlich mit dem Vorgang des Lehrens verbunden.

Aus dieser Perspektive können sich Lehrende selbst auch als Konstruierende wahrnehmen und verstehen lernen und sich ihrer eigenen Konstruktionen zunehmend bewusst werden.

Kornelia Möller macht beispielsweise darauf aufmerksam, dass nicht nur bei Kindern sondern auch bei Erwachsenen mit einer „Vielfalt verschiedener Präkonzepte“ gerechnet werden muss (2001, S. 139).

Es gilt also, eigene Wissensbestände zu dekonstruieren. Dazu gehört beispielsweise, sich selbst zu fragen, wie das eigene Bild von Kindern und Kindsein (heute) aussieht?

Welche Vorstellungen/Theorien über kindliches Lernen hat man im Laufe der Zeit entwickelt? Und, wie sieht das persönliche Verständnis von Lehren und Lehrersein aus?

... zu einer - an kindlichem Lernen orientierten – „beweglichen“ Didaktik

Das Verständnis und die „Wert-schätzung“ kindlicher Konstruktionen allein verändert aber nicht zwangsläufig die didaktische Konzeption von Unterricht.

Das Ergebnis einer Studie¹ hat ergeben, dass es selbst für erfahrene Lehrerinnen und Lehrer sehr schwierig ist, in der Vorbereitungsphase des Unterrichts, das naive Denken und Fragen der Kinder vorausszusehen. Die Voraussicht der Lehrenden erfasst daher meist nicht das kindliche Denken, sondern das, was sie den Kindern durch den Lernprozess vermitteln wollen.

Diese Vorbereitungen sind aber oftmals weit entfernt von den Herangehensweisen der Kinder. In diesem Zusammenhang stellt Harada eine deutliche Diskrepanz zwischen den Unterrichtskonzeptionen von Lehrenden und den kindlichen Denkprozessen und Vorstellungsweisen in der Unterrichtssituation fest.

Und diese Diskrepanz kann „den Prozess des Werdens“ im Lernen des Kindes verhindern (Harada 2001, S. 174f.).

Harada plädiert deshalb für einen „herausfordernden Unterricht“, der bestrebt ist, persönliche Annäherungen sowie Anlässe des Begreifens im Lernprozess des Kindes zu berücksichtigen. Dabei sollten weniger reflexartige Aktionen wie „learning by doing“ stattfinden, sondern es muss auch Raum für reflektierendes Denken gegeben werden, der den aktiven Umgang mit der Umwelt mittels Sprache, Symbolen und Geräten fördert.

Bezogen auf die Didaktik und Gestaltung des Unterrichts folgert Harada:

„Das bedeutet, dass Lehrerinnen/Lehrer sich einen beweglichen didaktischen Stil aneignen sollten, der auf Schwankungen der Äußerungen der Kinder im Unterricht reagieren kann“ (a.a.O., S. 175).²

¹ Harada bezieht sich auf eine Arbeit von Hori/Matsumorie aus dem Jahr 1995.

² Nach Vorstellungen Haradas kann dies geschehen, indem Lehrerinnen und Lehrer „die naive Denkweise und Logik“ der Kinder bemerken und „ihre eigenen Bemerkungen in den Gedankenkreis der Kinder einfügen“ (a.a.O.).

Dieser „bewegliche didaktische Stil“, erfordert unter anderem die Fähigkeit, Unterrichtssituationen zu ermöglichen bzw. zu gestalten, die offene Prozesse (für Beobachtungen, Phasen des Ausprobierens) des Lernens zulassen.

Dabei erhält die Prozessorientierung Priorität vor der Zielorientierung. Dies beinhaltet aber, Prozesse nicht beliebig zu öffnen und im wahrsten Sinne des Wortes Unterricht „ziel-los“ zu gestalten.

Im Rahmen eines solchen Unterrichts, sollen die Kinder eigene Fragen an die Welt richten und die Problemlösung durch die „Anwendung instrumentalen Denkens (Erforschung, Einsicht, Reflexion, Überlegung u.a.) angehen“ (Harada a.a.O., S. 171).

Kindlichen Wissenserwerb beschreibt Harada als einen komplexen und Strukturen schaffenden Prozess: „Sprache, Symbole, Vorstellungen und Episoden sind verstreut in einem Wissen, das die Kinder durch Lernen zusammenhängend (nicht zusammengewürfelt) konstruieren. Indem Kinder Erinnerungselemente sowie die in den Dialogen angebotenen Bestandteile zusammenfügen und indem sie einzelne Beispiele wie eine Kette immer wieder miteinander verbinden, treiben sie das Lernen voran“ (a.a.O., S. 179).

Deshalb, so Harada weiter, sei es auch so wichtig, den Weg des Verstehens als Lernprozess von der Seite des Kindes aus zu verwirklichen und „voreilige Schlussfolgerungen und überstürztes Vorwärtsschreiten im Unterricht zu vermeiden“ (a.a.O., S. 173).

... zu einer Theorie des Sachunterrichts

Im Hinblick auf die bekannte Schwierigkeit, für das komplexe Fach Sachunterricht, mit seinen unterschiedlichen Bereichen (naturwissenschaftlich, technisch, sozial, lebensweltlich und heimatorientiert), eine gemeinsame theoretische Basis zu finden (vgl. Kap. 3.7.1), kann der konstruktivistische

Ansatz durchaus einen wesentlichen Beitrag für die seit langem angestrebte Basistheorie leisten.

Gerade den naturwissenschaftlichen Themen, die im Sachunterricht der Grundschule, aus den beschriebenen Gründen gerne tendenziell vernachlässigt werden, bietet die konstruktivistische Theorie einen fundierten Ansatz, der zu einer Stärkung dieses Bereichs führen kann.

Denn es geht „vor allem“ nun nicht mehr um falsche (kindliche) und richtige (erwachsene) Konstruktionen von (Fach-)Wissen, sondern um das „richtige“ Weiterführen, der als eigenständig akzeptierten kindlichen (und erwachsenen) Modellbildungen - hin zu derzeit gültigen wissenschaftlichen Annahmen.

Dieser Perspektivenwechsel kann Lehrerinnen und Lehrern einen anderen, offeneren Zugang zu naturwissenschaftlichen Themen ermöglichen, welche häufig auch deshalb vernachlässigt werden, da eine nachvollziehbare „Befangenheit“ und Unsicherheit gegenüber den Naturwissenschaften besteht. Naturwissenschaftliches Wissen wird in der Regel als Expertenwissen gedeutet. Um naturwissenschaftliche Themen im Unterricht „durchnehmen“ zu können, gehen Lehrerinnen und Lehrer grundlegend davon aus, dass man vorab selbst über das „naturwissenschaftlich richtige“ Wissen verfügen, bzw. Expertin oder Experte sein muss, um dieses „richtige“ Wissen (didaktisch aufbereitet) den Kindern zu vermitteln.

Betrachtet man dieses Phänomen aus konstruktivistischer Perspektive, so sollte es auch Lehrerinnen und Lehrern zunehmend möglich sein, ihre eigenen Konstruktionen und möglicherweise „naiven“ Präkonzepte naturwissenschaftlicher Phänomene zu hinterfragen (bzw. zu dekonstruieren) und als Prinzip des Lernens und Wissenserwerbs anzuerkennen.

Auch dieser Vorgang kann eine Brücke zum Verständnis kindlicher Konstruktionsleistungen bauen.

Konstruktivistische Erkenntnisse können durchaus dazu beitragen, den seit Jahrzehnten geführten Disput zwischen „Wissenschafts- und/oder Kindorientierung“ (vgl. Kap. 3.7.1) im Sachunterricht dahingehend zu entschärfen, dass aufgrund der konstruktivistischen Haltung, beide Positionen nicht

mehr konträr zueinander stehen sondern miteinander kooperieren, bzw. „Hand in Hand“ gehen.

Die jahrelangen Auseinandersetzungen zwischen naturwissenschaftlicher und kindorientierter Sachunterrichtsdidaktik wurde um das Prinzip der Wissenschaftsorientierung geführt. Man befürchtete, dass bei einem wissenschaftsorientierten Unterricht, Aspekte wie die kindlichen Vorerfahrungen, Interessen und Denkweisen zu wenig Raum bekämen, sowie mangelndes Verstehen zum Ergebnis hätten (vgl. Möller 1999).

Aus dem „Oder“ kann anhand konstruktivistischer Erkenntnisse nun ein „Und“ entwickelt werden: Wissenschafts- *und* Kindorientierung schließen einander nicht aus, sondern bedingen einander, wenn die Wissenschaftsorientierung sich an den kindlichen Konstruktionen orientiert und diese „sinn-voll“ weiterführt. Es geht darum, an die Vorverständnisse der Kinder anzuknüpfen.

Bert Brecht - Konstruktivismus - Kind: ein Schlusstück

Nachfolgendes „Brecht-Stück“ findet sich inmitten eines Textes plaziert, welcher den „Konstruktivismus“ in einem pädagogischen Wörterbuch als Fachbegriff erklären soll.

Die Frage, welche Motivation den Autor des Konstruktivismus-Textes dazu bewegt haben mag, das „Werk“ Brechts in seinen Beitrag aufzunehmen, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll dieses Beispiel aber als abschließende Demonstration dafür dienen, was – falsch verstandener - Konstruktivismus anzurichten vermag, wenn er in verkürzter Form auf den Menschen übertragen wird.

Wenn Herr K. einen Menschen liebte

„Was tun Sie“, wurde Herr K. gefragt,
„wenn Sie einen Menschen lieben?“
„Ich mache einen Entwurf von ihm“,
sagte Herr K. „und Sorge, dass er ihm ähnlich wird.“
„Wer? Der Entwurf?“
„Nein“, sagte Herr K., „der Mensch.“

Bert Brecht

Zitiert nach: Buchkremer, Hansjosef: Konstruktivismus. In: Emmerich, Michaela/Groneick, Uli (Hg.): Lehren. Lernen. 100 Fachbegriffe von A bis Z. Bonn 2003, S. 94-95.

Darüber hinaus illustriert dieses Stück in frappierender Weise die Konstruktion des Kindes der neuen Kindheitsforschung.

Erst wurde der Entwurf des Kindes als Akteur gemacht, und jetzt wird dafür gesorgt, dass „es“ ihm ähnlich wird.

„Wer? Der Entwurf?“

„Nein“, sagen die Kindheitsforscher, „das Kind“ (S.K.).

Es bleibt so auch am Ende die Frage, wie wir mit Kindern umgehen.

Mit Kindern in liebevoller Weise zu leben, bedeutet Kinder anzunehmen, sie ernstzunehmen, „über einen Umgang mit Kindern nachzudenken, der sie nicht dabei alleine läßt, sich zu einem begrenzten Leben in einer grenzenlosen Welt zu befähigen“ (Rathmayr 1997).

Literatur

- Alanen**, Leena (1994): Zur Theorie der Kindheit. Die „Kinderfrage“ in den Sozialwissenschaften. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 1994, H. 28, S. 93 - 112.
- Alanen, Leena (1997): Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 17. Jg., 1997, H. 2, S. 162 - 177.
- Ariès**, Philippe (1975): Geschichte der Kindheit. München 1975 (Orig. Frankreich, Paris 1960).
- Arnold**, Rolf/Siebert, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Hohengehren 1995.
- Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Nuissl, Ekkehard. (Hg.) (1999): Erwachsenenpädagogik. Hohengehren 1999.
- Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001.
- Arnold, Rolf (2001): Konstruktivismus. In: Arnold/Nolda/Nuissl 2001, S. 176f.
- Arnold, Rolf (Hg.) (2003): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Hohengehren 2003.
- Aufschnaiter**, Stefan von/Fischer, Hans E./Schwedde, Hannelore. (1992): Kinder konstruieren Welten. Perspektiven einer konstruktivistischen Physikdidaktik. In: Schmidt, Siegfried. J. (Hg.) 1992, S. 380-424.
- Aufschnaiter, Stefan von (1998): Konstruktivistische Perspektiven zum Physikunterricht. In: Pädagogik H. 7/8, S. 52-57.
- Baacke**, Dieter (2001): Kinder und ästhetische Erfahrung in alten und neuen Medien. Chancen für Qualifikationen und Qualitäten. In: tv diskurs Heft 1, Nomos Verlagsgesellschaft.
- Baader**, Meike Sophia (1996): Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Neuwied u.a. 1996.

- Bach**, Gerhard/Viebrock, Britta (Hg.) (2002): Die Aneignung fremder Sprachen: Perspektiven – Konzepte – Forschungsprogramm. Frankfurt/M. 2002.
- Bacher**, Johann/Wenzig, Claudia (2002): Sozialberichterstattung über die Armutsgefährdung von Kindern. In: Leu, Hans Rudolf (Hg.) 2002, S. 111-135.
- Balgo**, Rolf (2002): Der Bereich der Wahrnehmung und Bewegung als sonderpädagogischer Förderbedarf. In: Werning, Rolf 2002, S. 284-318.
- Balgo, Rolf (Hg.) (2003): Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Dortmund 2003.
- Bauersfeld**, Heinrich (2001): Fachübergreifende Reformideen – diskutiert am Beispiel des Mathematikunterrichts. In: Köhnlein, Walter/Schreier, Helmut (Hg.) 2001, S. 65-84.
- Beck**, Gertrud/Scholz, Gerold (2000): Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern. In: Heinzl, Friederike (Hg.) 2000, S. 147–171.
- Behnken**, Imbke/ Zinnecker, Jürgen (2001a): Neue Kindheitsforschung ohne eine Perspektive der Kinder? Kommentar zum Beitrag von Maria Fölling-Albers. In: Fölling-Albers/Richter/Brügelmann/Speck-Hamdan (Hg.) 2001, S. 52-55.
- Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (Hg.) (2001b): Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte. Seelze-Velber 2001.
- Berg**, Christa (Hg.) (1991): Kinderwelten. Frankfurt/M. 1991.
- Berger**, Peter/Luckmann, Thomas (1978): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M. 1978.
- Berner**, Hans (2002): Überblicke. Einblicke. Pädagogische Strömungen durch vier Jahrzehnte. Bern (u.a.) 2002.
- Berzbach**, Frank (2005): Die Ethikfalle. Pädagogische Theorierezeption am Beispiel des Konstruktivismus. Bielefeld 2005.
- Bieber-Delfosse**, Gabrielle (2002): Vom Medienkind zum Kinderstar. Einfluss- und Wirkfaktoren auf Vorstellungen und Prozesse des Erwachsenwerdens. Opladen 2002.
- Blech**, Jörg/Thimm, Katja (2002): Kinder mit Knacks. In: Der Spiegel 29/2002, S. 122-131.

- Bois-Reymond, Manuela du/Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann/Ecarius, Jutta/Fuhs, Burkhard** (1994): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen 1994.
- Bois-Reymond, Manuela du/Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann (1994): Modernisierungstendenzen im heutigen Kinderleben: Ergebnisse und Ausblick. In: Bois-Reymond, Manuela du (u.a.) 1994, S. 273 – 282.
- Bois-Reymond, Manuela du (2004): Neues Lernen – alte Schule: eine europäische Perspektive. In: Tully, Claus J. 2004, S. 135-161.
- Bosse, Dorit** (Hg.) (2004): Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert. Bad Heilbrunn 2004.
- Breidenstein, Georg/ Kelle, Helga** (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim u. München 1998.
- Brinkmann, Wilhelm** (1987): Kindheit im Widerspruch: Zwischen Selbsttätigkeit und Fremdbestimmung. Würzburg 1987.
- Buchkremer, Hansjosef** (2003): Konstruktivismus In: Emmerich, Michaela/Groneick, Uli (Hg.) 2003, S. 94-95.
- Büchner, Peter** (1989): Individualisierte Kindheit „jenseits von Klasse und Schicht“? Überlegungen zum Stellenwert neuer Dimensionen sozialer Ungleichheit im Kindesalter. In: Geulen, Dieter (Hg.) 1989, S. 146–161.
- Büchner, Peter/Fuhs, Burkhard (1994): Kinderkulturelle Praxis: Kindliche Handlungskontexte und Aktivitätsprofile im außerschulischen Lebensalltag. In: Bois-Reymond, Manuela du (u.a.) 1994, S. 63–135.
- Büchner, Peter (1996): Das Kind als Schülerin oder als Schüler. Über die gesellschaftliche Wahrnehmung der Kindheit als Schulkindheit und damit verbundene Forschungsprobleme. In: Zeiher/Büchner/Zinnecker 1996, S. 157–187.
- Büchner, Peter (2001): Über Lücken und „Lücke-Kinder“ in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung. In: Fölling-Albers/Richter/Brügelmann/Speck-Hamdan (Hg.) 2001, S. 56-61.

- Bühler-Niederberger**, Doris (1996): Teure Kinder – Ökonomie und Emotionen im Wandel der Zeit. In: Zeiher/Büchner/Zinnecker 1996, S. 97–116.
- Bühler-Niederberger, Doris/Hungerland, Beatrice/Bader, Arnd (1999): Minorität und moralische Instanz – der öffentliche Entwurf von Kindern. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie H. 2, S. 128–133.
- Bühler-Niederberger, Doris (Hg.) (2005): Macht der Unschuld. Das Kind als Chiffre. Wiesbaden 2005.
- Cech**, Diethard/Feige, Bernd/Kahlert, Joachim/Löffler, Gerhard/Schreier, Helmut/Schwier, Hans-Joachim/Stoltenberg, Ute (Hg.): Die Aktualität der Pädagogik Martin Wagenscheins für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2001.
- Cech, Diethard/Giest, Hartmut (Hg.): Sachunterricht in Praxis und Forschung – Erwartungen an die Didaktik des Sachunterrichts. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts Band 15. Bad Heilbrunn 2005.
- Dahlke**, Michael (1997): Schule und wie weiter? Beginn einer konstruktivistischen Annäherung. Frankfurt/M. 1997.
- Dahlke, Michael (2002): Elementares Lernen in der Schule. Plädoyer für eine andere Aus-, Fort- und Weiterbildung in Theorie und Praxis. Fallenstein 2002.
- Das neue Kinderlexikon** (2001): Bearbeitet von Hans Peter Thiel. München 2001: Schneider-Buch.
- Datler**, Wilfried/Eggert-Schmid Noerr, Annelinde/Winterhager-Schmid, Luise (Hg.) (2002): Das selbständige Kind. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12. Gießen 2002.
- Daum**, Egbert (1998): Die „Sache“ und das „eigene Leben“ – autobiographisches Lernen im Sachunterricht. In: Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier Helmut (Hg.) 1998, S. 47-58.

- Diesbergen**, Clemens (1998): Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik. Frankfurt/M. 1998.
- Dornes**, Martin (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt/M. 1993.
- Dornes, Martin (1997): Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. Frankfurt/M. 1997.
- Dornes, Martin (2000): Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt/M. 2000.
- Duden** – Das Fremdwörterbuch. Nachschlagewerk über Fremdwörter und fremdsprachliche Fachausdrücke. Mannheim 1990.
- Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Die Geschichte der deutschen Wörter und der Fremdwörter von ihrem Ursprung bis zur Gegenwart. Mannheim 1989.
 - Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Mannheim 1992.
 - Die sinn- und sachverwandten Wörter. Mannheim 1986.
- Duit**, Reinders (1995): Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftlichen Lehr- und Lernforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1995, Jg. 41, H. 6, S. 905-924.
- Duncker**, Ludwig/Popp, Walter (Hg.) (1998): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim u. München 1998.
- Eggert-Schmid Noerr**, Annelinde (2002): Das modernisierte Kind. In: Dattler/Eggert-Schmid Noerr/Winterhager-Schmid (Hg.) 2002, S. 9-14.
- Eisenberg**, Götz (2000): Amok – Kinder der Kälte. Über die Wurzeln von Wut und Haß. Reinbek bei Hamburg 2000.
- Elschenbroich**, Donata (2000): Ein neues Jahrhundert des Kindes? – Von Ankunfts- und Erkenntniswesen. In: Larass, Petra (Hg.) 2000, S. 425–431.
- Elschenbroich, Donata (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. München 2001.
- Emmerich**, Michaela/Groneick, Uli (Hg.) (2003): Lehren. Lernen. 100 Fachbegriffe von A bis Z. Bonn 2003.

- Engelen**, Achim/Jonen, Angela/Möller, Kornelia (2002): Lernfortschrittsdiagnosen durch Interviews – Ergebnisse einer Pilotstudie zum „Schwimmen und Sinken“ im Sachunterricht der Grundschule. In: Spreckelsen, Kay u.a. (Hg.) 2002, S. 155-173.
- Engelhardt**, Wolf: Acht Schlüssel. Versuche, kritische Blicke auf Wagenschein zu öffnen. In: Cech, Diethard (u.a. Hg.) 2001, S. 95-108.
- Erdmann**, Johannes Werner/Rückriem, Georg/Wolf, Erika (Hg.) (1996): Kindheit heute. Differenzen und Gemeinsamkeiten. Bad Heilbrunn 1996.
- Faulstich-Wieland**, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim u. München 2004.
- Faustmann**, Astrid (1994): Entschlüsselung anthropologischer Strukturen in Didaktik-Modellen. Berlin 1994.
- Feil**, Christine (2003): Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit. Weinheim u. München 2003.
- Festenberg**, Nikolaus von (2000): „Elternsein ist mühselige Bastelei“. Interview mit dem Psychoanalytiker Wolfgang Schmidbauer. In: Der Spiegel 33/2000, S. 113-117.
- Fischbach**, Ingrid (2003): Kindheit heute: Lust oder Last? In: Flehmig, Inge 2003, S. 99-111.
- Fischer**, Erhard (Hg.) (2004): Welt verstehen. Wirklichkeit konstruieren. Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Dortmund 2004.
- Fischer**, Hans Rudi (Hg.) (1995): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg 1995.
- Flehmig**, Inge (Hg.) (2003): Kindheit heute. Realität und Wunschdenken. Dortmund 2003.
- Fölling-Albers**, Maria (1989): Kinder heute – Aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: dies. (Hg.) Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule. Frankfurt/M. 1989, S. 126 – 133.

- Fölling-Albers, Maria (1997): Kindheitsforschung im Wandel – Eine Analyse der sozialwissenschaftlichen Forschungen zur „Veränderten Kindheit“. In: Köhnlein/Marquardt-Mau/Schreier (Hg.) 1997, S. 39–54.
- Fölling-Albers, Maria/Richter, Sigrun/Brügelmann, Hans/Speck-Hamdan, Angelika (Hg.) (2001): Kindheitsforschung. Forschung zum Sachunterricht. Jahrbuch Grundschule 3. Fragen zur Praxis – Befunde der Forschung. Beiträge zur Reform der Grundschule, Sonderband 62. Frankfurt/M. 2001.
- Fölling-Albers, Maria (2001): Veränderte Kindheit – revisited. Konzepte und Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung der vergangenen 20 Jahre. In: Fölling-Albers/Richter/Brügelmann/Speck-Hamdan (Hg.) 2001, S. 10-51.
- Fölling-Albers, Maria (2003): Grundschulpädagogik, Grundschulforschung und Kindheit In: Panagiotopoulou, Argyro/Brügelmann, Hans 2003, S. 34-43.
- Fromme**, Johannes/Kommer, Sven/Mansel, Jürgen/Treumann, Klaus Peter (Hg.) (1999): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen 1999.
- Fuchs-Heinritz**, Werner/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienold, Hanns. (Hg.) (1994): Lexikon zur Soziologie. Opladen 1994.
- Fuhs**, Burkhard/Bois-Reymond, Manuela du/Grundmann, Gundhild (1994): Kindliche Lebensbedingungen im interkulturellen Vergleich. Zur Infrastruktur einer ausgewählten Region in Westdeutschland, Ostdeutschland und den Niederlanden. In: Bois-Reymond, Manuela du (u.a.) 1994, S. 27-62.
- Fuhs, Burkhard (1999): Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung von Kindheit. Opladen 1999.
- Fuhs, Burkhard (2000a): Das Kind als Objekt der Wissenschaft. In: Larass, Petra (Hg.) 2000, S. 375–385.
- Fuhs, Burkhard (2000b): Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzl, Friederike (Hg.) 2000, S. 87–105.
- Fukuyama**, Francis (2002): Das Ende des Menschen. München 2002.

- Gaschke**, Susanne (2001): Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern. Stuttgart/München 2001.
- Gatterburg**, Angela (1999): Wenn die Kleinen „nö“ sagen. In: Der Spiegel Nr. 32/1999, S. 96-100.
- Gerstenmaier**, Jochen/Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41. Jg., 1995, H. 6, S. 867-888.
- Gerster**, Petra/Nürnberger, Christian (2001): Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten. Reinbek bei Hamburg 2001.
- Gerster, Petra/Nürnberger, Christian (2003): Stark für das Leben: Wege aus dem Erziehungsnotstand. Berlin 2003.
- Geulen**, Dieter (Hg.) (1989): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim 1989.
- Girgensohn-Marchand**, Bettina (1996): Der Mythos Watzlawick und die Folgen. Eine Streitschrift gegen systemisches und konstruktivistisches Denken in pädagogischen Zusammenhängen. Weinheim 1996.
- Gläser**, Eva (2001): Die Relevanz von Schülervorstellungen für den Wissenserwerb – dargestellt an der Thematik Arbeitslosigkeit. In: Kahler, Joachim/Inckemann, Elke (Hg.) 2001, S. 189-203.
- Glaserfeld**, Ernst von (1992): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Gumin/Meier (Hg.) 1992, S. 9-39.
- Glaserfeld, Ernst von (1995): Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) 1995, S. 7-15.
- Glaserfeld, Ernst von (1997): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt/M. 1997.
- Glumpler**, Edith/Wittkowske, Steffen (Hg.): Sachunterricht heute. Zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug. Bad Heilbrunn 1996.
- Göppel**, Rolf (1997): Kinder als „kleine Erwachsene“? Wider das Verschwinden der Kindheit in der modernen Kindheitsforschung. In: Neue Sammlung 37. Jg., 1997, H. 3, S. 357–376.

- Göppel, Rolf (2002): Frühe Selbständigkeit für Kinder – Zugeständnis oder Zumutung? In: Datler/Eggert-Schmid Noerr/Winterhager-Schmid (Hg.) 2002, S. 32-52.
- Gopnik**, Alison/Kuhl, Patricia/Meltzoff, Andrew (2000): Forschergeist in Windeln. Wie ihr Kind die Welt begreift. München 2000.
- Gorris**, Lothar (2005): Die Kinderflüsterer. In: Der Spiegel Nr. 29/2005, S. 134-137.
- Grandpre**, Richard de: Die Ritalin-Gesellschaft. ADS: Eine Generation wird krankgeschrieben. Weinheim u. Basel 2002.
- Gumin**, Heinz/Meier, Heinrich (Hg.) (1992): Einführung in den Konstruktivismus. München 1992.
- Harada**, Nobuyuki: Die Vielfalt kindlicher Darstellungen von Fragestellungen als Ansatzpunkt fruchtbaren Lernens. In: Cech, Diethard (u.a. Hg.) 2001, S. 171-185.
- Heckt**, Dietlinde H./Neumann, Karl (Hg.) (2001): Deutschunterricht von A bis Z. Braunschweig 2001.
- Heckt, Dietlinde H./Sandfuchs, Uwe (Hg.) (2003): Grundschule von A bis Z. Braunschweig 2003.
- Hein**, Anna Katharina (2004): Perspektiven auf Kindheit im chronologischen Wandel. Die kulturkritische Perspektive als Herausforderung für die Grundschule im 21. Jahrhundert. Münster 2004.
- Heinzel**, Friederike (Hg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim u. München 2000.
- Heinzel, Friederike (2000): Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: dies. 2000, S. 21 – 36.
- Heinzel, Friederike (2002): Kindheit und Grundschule. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hg.) 2002, S. 541-565.
- Hengst**, Heinz/Köhler, Michael/Riedmüller, Barbara/Wambach, Manfred Max (1981): Kindheit als Fiktion. Frankfurt/M. 1981.
- Hengst, Heinz (1981): Tendenzen der Liquidierung von Kindheit. In: Hengst/Köhler/Riedmüller/Wambach 1981, S. 11-72.

- Hengst, Heinz (1989): Zum Wandel der Kinderkultur – Neue Erfahrungen in pädagogisch verdünnten Zonen. In: Geulen, Dieter (Hg.) 1989, S. 86–107.
- Hengst, Heinz (1996): Kinder an die Macht! Der Rückzug des Marktes aus dem Kindheitsprojekt der Moderne. In: Zeiher/Büchner/Zinnecker (Hg.) 1996, S. 117–134.
- Hengst, Heinz (1998): Kinderarbeit revisited. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16. Jg., 1998, H. 1, S. 25–37.
- Hengst, Heinz (2000): Von der pädagogischen zur kommerziellen Verwertung kindlicher Autonomie. In: Lingelbach, Karl-Christoph/Zimmer, Hasko (Red.) 2000, S. 83–101.
- Hengst, Heinz/Zeiher, Helga (Hg.) (2000): Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Weinheim u. München 2000.
- Hengst, Heinz (2001): Kinderkultur und –konsum in biographischer Perspektive. In: Behnken/Zinnecker (Hg.) 2001, S. 855–869.
- Hengst, Heinz/Kelle, Helga (Hg.) (2003): Kinder-Körper-Identitäten. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel. Weinheim u. München 2003.
- Hengst, Heinz/Kelle, Helga (2003a): Kinder, Körper, Identitäten. Zur Einführung. In: dies. 2003, S. 7-12.
- Hengst, Heinz (2003): Was für Zeitgenossen. Über Kinder und kollektive Identität. In: Hengst, Heinz/Kelle, Helga 2003, S. 333-346.
- Herold**, Martin/Landherr, Birgit (2003): SOL – Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für Unterricht. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Stuttgart 2003.
- Herzberg**, Irene (2001): Kleine Singles. Lebenswelten von Schulkindern, die ihre Freizeit häufig allein verbringen. München 2001.
- Herzberg, Irene (2003): Kindheit, Kinder und Kinderkultur. Zum Verhältnis „alter“ und „neuer“ Perspektiven. In: Stickelmann, Bernd/ Frühauf, Hans-Peter (Hg.) 2003, S. 37-77.
- Hessisches Kultusministerium** (Hg.) (1995): Rahmenplan Grundschule. Frankfurt/M. 1995.

- Heyting**, Frieda (1996): Konstruktivistische Erziehungswissenschaft. In: Hierdeis, Helmwart/Hug, Theo (Hg.) 1996 Bd. 2., S. 400-408.
- Hierdeis**, Helmwart/Hug, Theo (Hg.) (1996): Taschenbuch der Pädagogik, Bd. 2. Hohengehren 1996.
- Hintz**, Dieter/Pöppel, Karl/Rekus, Jürgen (2001): Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim u. München 2001.
- Honig**, Michael-Sebastian (1996a): Normative Implikationen der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16. Jg., 1996, H. 1, S. 9–25.
- Honig, Michael-Sebastian (1996b): Probleme bei der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. Ein Überblick über Fragestellungen, Konzepte und Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik 42. Jg., 1996, Nr. 3, S. 325–345.
- Honig, Michael-Sebastian (1996c): Wem gehört das Kind? Kindheit als generationale Ordnung. In: Liebau, Eckart/Wulf, Christoph (Hg.) 1996, S. 201–221.
- Honig, Michael-Sebastian/Leu, Hans Rudolf/Nissen, Ursula (Hg.) (1996): Kinder und Kindheit. Soziokulturelles Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim u. München 1996.
- Honig, Michael-Sebastian/Leu, Hans Rudolf/Nissen, Ursula (Hg.) (1996a): Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. Zur Strukturierung eines Forschungsfeldes. In: dies. 1996, S. 9–29.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt/M. 1999.
- Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (Hg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim u. München 1999.
- Honig, Michael-Sebastian (2001): Das böse Kind. Eine Auseinandersetzung mit pädagogischen Kritikern der neueren Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, Zürich 7. Jg., 2001 H. 1, S. 35–43.
- Honig, Michael-Sebastian (2002a): Geschichte der Kindheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hg.) 2002, S. 309-332.

- Honig, Michael-Sebastian (2002b): Konzeptuelle Emanzipation? Systematische Probleme der Kindheitssoziologie. In: Uhlendorff, Harald/Oswald, Hans 2002, S. 13-35.
- Hoops**, Wiklef (1998): Konstruktivismus. Ein neues Paradigma für Didaktisches Design? In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung 1998, H. 3, S. 229-253.
- Hoops, Wiklef (2001): Welche Domänen sind die Domäne des „Konstruktivismus“? In: Meixner, Johanna/Müller, Klaus (Hg.) 2001, S. 49-72.
- Horn**, Hans Arno (2001): Innovative Tendenzen in den neuen Lehrplänen der Grundschulen für den Lernbereich Sachunterricht. In: Fölling-Albers/Richter/Brügelmann/Speck-Hamdan (Hg.) 2001, S. 114-119.
- Hufer**, Klaus-Peter: Konstruktivismus – die Entpolitisierung der politischen Bildung mit Hilfe einer Erkenntnistheorie. In: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis 47. Jg., 2001, H. 1, S. 2-6.
- Hurrelmann**, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3. Jg., 1983, H.1, S. 91-103.
- Hurrelmann, Klaus (1998): Zur gesundheitlichen Situation von Kindern und Jugendlichen. In: *Apropos Reha* 5/1998, 3. Jg., S. 18-20.
- Hurrelmann, Klaus/Bründel, Heidrun (2003): Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim (u.a.) 2003.
- Jaumann-Graumann**, Olga/Köhnlein, Walter (Hg.) (2000): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Bad Heilbrunn 2000.
- Joos**, Magdalena (2001): Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland. Weinheim u. München 2001.
- Joos, Magdalena (2002): Kinderbilder und politische Leitideen in der Sozialberichterstattung. In: Leu, Hans Rudolf (Hg.) 2002, S. 35-66.
- Juul**, Jesper (2003): Das kompetente Kind. Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie. Reinbek bei Hamburg 2003.

- Kahlert**, Joachim (Hg.) (1998): Wissenserwerb in der Grundschule. Perspektiven erfahren, vergleichen, gestalten. Bad Heilbrunn 1998.
- Kahlert, Joachim/Inckemann, Elke (Hg.) (2001): Wissen, Können und Verstehen – über die Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 11. Bad Heilbrunn 2001.
- Kaiser**, Astrid (2000): Sachunterricht der Vielfalt – implizite Strukturen der Integration. In: Löffler/Möhle/Reeken/Schwier (Hg.) 2000, S. 91-107.
- Kaiser, Astrid (2002): Verschiedene Kinder sehen die Welt verschieden – Didaktische Probleme der Vielfalt im Sachunterricht. In: Voß, Reinhard (Hg.) 2002, S. 152-173.
- Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hg.) (2004): Integrative Dimensionen für den Sachunterricht. Neuere Zugangsweisen. Basiswissen Sachunterricht, Band 3. Hohengehren 2004.
- Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (2004a): Auf dem Weg zur Integration durch neue Zugangsweisen? In Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hg.) 2004, S. 3-28.
- Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (2004b): Lernvoraussetzungen und Lernen im Sachunterricht. Basiswissen Sachunterricht, Band 4, Hohengehren 2004.
- Kamlah**, Wilhelm/Lorenzen Paul (1967): Logische Propädeutik: Vorschule des vernünftigen Redens. Mannheim 1967.
- Kant**, Immanuel (1985): Kritik der reinen Vernunft. Stuttgart 1985 (erstmalig 1781).
- Kaufmann**, Franz-Xaver (1980): Kinder als Außenseiter der Gesellschaft. In: Merkur 34. Jg., 1980, H. 8, S. 761–771.
- Kelle**, Helga/Breidenstein, Georg (1996): Kinder als Akteure: Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16. Jg., 1996, H. 1, S. 47–67.
- Kemper**, Herwart (1995): „Das Kind wird nicht erst ein Mensch, es ist schon einer.“ In: Renner, Erich (Hg.) 1995, S. 13–25.

- Key**, Ellen (1992): Das Jahrhundert des Kindes. Neu herausgegeben. Weinheim u. Basel 1992. (Orig. Schweden 1900; Dt. Erstausgabe 1902).
- Kinder-Lexikon in Farbe** (2002): Köln 2002.
- Kirchhöfer**, Dieter (1995): Soziale Formen alltäglichen Handelns Ostberliner Kinder. In: Renner, Erich (Hg.) 1995, S. 95–115.
- Kirchhöfer, Dieter (1998): Aufwachsen in Ostdeutschland. Langzeitstudie über Tagesläufe 10- bis 14jähriger Kinder. Weinheim u. München 1998.
- Kirchhöfer, Dieter/Neuner, Gerhard/Steiner, Irmgard/Uhlig, Christa (Hg.) (2003): Kindheit in der DDR. Frankfurt/M. 2003.
- Klein**, Klaus/Oettinger, Ulrich (2000): Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-) Unterricht. Hohengehren 2000.
- Klein, Klaus/Oettinger, Ulrich (2001): Sachunterricht konstruktivistisch begreifen. Band 1 (Boden, Erste Hilfe, Pflanzen des Waldes, Lärm, Energie). Hohengehren 2001.
- Klose**, Dagmar (2004): Klios Kinder und Geschichtslernen heute: eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte. Hamburg 2004.
- Kluge**, Norbert (2003): Anthropologie der Kindheit. Zugänge zu einem modernen Verständnis von Kindsein in pädagogischer Betrachtungsweise. Bad Heilbrunn 2003.
- Kneip**, Ansbert/Meyer, Cordula/Stoldt, Hans-Ulrich (2002): „Ich kann was!“. In: Der Spiegel 21/2002, S. 56-64.
- Köhnlein**, Walter (1996): Leitende Prinzipien und Curriculum des Sachunterrichts. In: Glumpler/Wittkoswske 1996, S. 46-76.
- Köhnlein, Walter/Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut (Hg.) (1997): Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt. Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, Band 1. Bad Heilbrunn 1997.
- Köhnlein, Walter/Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut (Hg.) (1999): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, Band 3. Bad Heilbrunn 1999.
- Köhnlein, Walter (1999): Vielperspektivität und Ansatzpunkte naturwissenschaftlichen Denkens. Analysen von Unterrichtsbeispielen unter dem

- Gesichtspunkt des Verstehens. In: Köhnlein/Marquardt-Mau 1999, S. 88-124.
- Köhnlein, Walter/Schreier, Helmut (Hg.) (2001): Innovation Sachunterricht – Befragung der Anfänge nach zukunftsfähigen Beständen. Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, Band 4. Bad Heilbrunn 2001.
- König**, Eckard/Zedler, Peter (1998): Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. Weinheim 1998.
- König, Eckard/Zedler, Peter (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. Weinheim 2. überarb. Auflage 2002.
- Kohler**, Britta (2000): Konstruktivistische Ansätze im Sachunterricht. In: Löffler/Möhle/Reeken/Schwier (Hg.) 2000, S. 108-133.
- Kränzl-Nagl**, Renate/Wintersberger, Helmut (1998): Über die Bilder von Kindheit. In: Medien-Impulse. Beiträge zur Medienpädagogik ZS. Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten (Hg.). Wien 1998, S. 4-12.
- Krappmann**, Lothar/Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Weinheim u. München 1995.
- Krappmann, Lothar (1996): Streit, Aushandlungen und Freundschaften unter Kindern. Überlegungen zum Verhältnis von universellen und soziokulturellen Bedingungen des Aufwachsens in der Kinderwelt. In: Honig/Leu/Nissen 1996, S. 99–116.
- Krappmann, Lothar (2002): Ungleichheit der Interaktions- und Beziehungschancen in der Kinderwelt. In: Leu, Hans Rudolf 2002, S. 67-78.
- Kron**, Friedrich W. (1993/2000/2004): Grundwissen Didaktik. München 1993; 3., aktual. Aufl. 2000; 4., neu bearb. Aufl. 2004.
- Krüger**, Heinz-Hermann/Ecarius, Jutta/Grunert, Cathleen/Michelmann, Dirk (1994): Kinderbiographien: Verselbständigungsschritte und Lebensentwürfe. In: Bois-Reymond, Manuela du (u.a.) 1994, S. 221–271.
- Krüger, Heinz-Hermann (1997/1999/2002): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen 1997; 2. durchges. Aufl. 1999; 2. durchges. Aufl. 2002.

- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999.
- Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (1999): Biographieforschung und pädagogische Kindheitsforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.), S. 227–242.
- Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hg.) (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen 2002.
- Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (2002a): Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung. In: dies. 2002, S. 11-40.
- Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hg.) (2004): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim u. Basel 2004.
- Krüssel**, Hermann (1993): Konstruktivistische Unterrichtsforschung. Der Beitrag des wissenschaftlichen Konstruktivismus und der Theorie der persönlichen Konstrukte für die Lehr-Lern-Forschung. Frankfurt/M. (u.a.) 1993.
- Krüssel, Hermann (1995): Die konstruktivistische Betrachtungsweise in der Didaktik. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) 1995, S. 116-143.
- Kübler**, Hans-Dieter (1993): Zwischen Imagination und Wirklichkeit. Strukturen und Tendenzen inszenierter Kindheit. In: Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther (Hg.) 1993, S. 56–97.
- Kühn-Mengel**, Helga (2003): Kinder heute: mobil, mehrsprachig, belastbar und börsenfest? In: Flehmig, Inge (Hg.) 2003, S. 79-85.
- Kupffer**, Heinrich (2000): „Kindheit“ als gesellschaftliches Konstrukt. Pädagogische Anmerkungen zum Entwurf einer Theorie der Kindheit von Michael-Sebastian Honig. In: Neue Sammlung 40. Jg., 2000, S. 415–424.
- Lache**, Angela (2001): Hilfe, mein Kind braucht mich In: Stern 29/2001, S. 108-112.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung** (Hg.) (1995): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Soest 1995.

- Lange**, Andreas (1994): Kindheit im Fadenkreuz der Wissenschaft: Zwei Überblickswerke zur Kindheitsforschung. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 17. Jg., 1994, H. 28, S. 50–62.
- Lange, Andreas (1995): Eckpfeiler der sozialwissenschaftlichen Analyse von Kindheit heute. Sozialer Konstruktivismus, Vermessungen des Alltagslebens und politische Kontroversen. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 18. Jg., 1995, H. 30, S. 55–67.
- Lange, Andreas (1996a): Kindsein heute. Theoretische Konzepte und Befunde der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung sowie eine Explorativuntersuchung zum Kinderalltag in einer bodenseenahen Gemeinde. Konstanz 1996.
- Lange, Andreas (1996b): Formen der Kindheitsrhetorik. In: Zeiher/Büchner/Zinnecker 1996, S. 75–96.
- Lange, Andreas (1996c): Kinderalltag in einer modernen Landgemeinde. In: Honig/Leu/Nissen 1996, S. 77–98.
- Lange, Andreas (1999): Der Diskurs der neuen Kindheitsforschung. Argumentationstypen, Argumentationsfiguren und methodologische Implikationen. In: Honig/Lange/Leu 1999, S. 51–68.
- Larass**, Petra (Hg.) (2000): Kindsein kein Kinderspiel. Halle 2000.
- Lehrplan für die Grundschulen in Bayern** (2000) - Bayerische Staatsministerien für Unterricht, Kultus, Wissenschaft, Forschung und Kunst (Hg.). Amtsblatt, Sondernummer 1. München 2000.
- Lenkitsch-Gnädinger**, Dorothee: Kinder am Anfang des Lebens – Wie kompetent sind Säuglinge? In: Prengel, Annedore (Hg.) 2003, S. 21–36.
- Lenzen**, Dieter (1985): Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten. Reinbek bei Hamburg 1985.
- Lenzen, Dieter (Hg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 1994.
- Lenzen, Dieter (1994): Das Kind. In: ders. 1994, S. 341–361.
- Lenzen, Dieter (1999): Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek bei Hamburg 1999.

- Leu, Hans-Rudolf** (1996): Selbständige Kinder – Ein schwieriges Thema für die Sozialisationsforschung. In: Honig/Leu/Nissen 1996, S. 174–198.
- Leu, Hans-Rudolf** (1997): Entwicklung oder Modernisierung? Für eine Integration sozialisations- und entwicklungstheoretischer Perspektiven bei der Erforschung des Kindesalters. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 17. Jg., 1997, H.1, S. 74–90.
- Leu, Hans-Rudolf** (Hg.) (2002): Sozialberichterstattung zu Lebenslagen von Kindern. Leverkusen 2002.
- Liebau, Eckart/Wulf, Christoph** (Hg.) (1996): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim 1996.
- Lindemann, Holger/Vossler, Nicole** (1999): Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters. Konstruktivistisches Denken für die pädagogische Praxis. Neuwied (u.a.) 1999.
- Lingelbach, Karl-Christoph/Zimmer, Hasko** (Red.) (2000): Das Jahrhundert des Kindes? Jahrbuch für Pädagogik 1999. Frankfurt/M. 2000.
- Lippitz, Wilfried** (1999): Differenz – „Konstruktionen“. Grundsätzliche Überlegungen zu Differenzerfahrungen im Verhältnis von Kindern und Erwachsenen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 3, 1999, S. 28–35.
- Löffler, Gerhard/Möhle, Volker/Reeken, Dietmar van/Schwier, Volker** (Hg.) (2000): Sachunterricht – Zwischen Fachbezug und Integration. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 10. Bad Heilbrunn 2000.
- Mansel, Jürgen** (Hg.) (1996): Glückliche Kindheit – schwierige Zeit? Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens. Opladen 1996.
- Markefka, Manfred/Nauck, Bernhard** (Hg.) (1993): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied (u.a.) 1993.
- Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier Helmut** (Hg.) (1998): Grundlegende Bildung im Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 8. Bad Heilbrunn 1998.

- Marquardt-Mau, Brunhilde (1998): Einleitung: Grundlegende Bildung im Sachunterricht. In: Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut 1998, S. 9-15.
- Marquardt-Mau: Scientific Literacy im Sachunterricht? In: Cech, Diethard (u.a. Hg.) 2001, S. 185-201.
- Maturana**, Humberto/Varela, Francisco (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. München 1987.
- Mause**, Loyd de (Hg.) (1977): Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt/M. 1977.
- May**, Michael (2004): Selbstregulierung. Eine neue Sicht auf die Sozialisation. Gießen 2004.
- Meier**, Richard/Unglaube, Henning/Faust-Siehl, Gabriele (Hg.) (1997): Sachunterricht in der Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 101. Frankfurt/M. 1997.
- Meier, Richard (1997a): Sachunterricht wohin? In: Meier/Unglaube/Faust-Siehl (Hg.) 1997, S. 27-44.
- Meier, Richard (1997b): Im Sachunterricht der Grundschule: Methoden entdecken, Methoden entwickeln, mit Methoden arbeiten. In: Meier/Unglaube/Faust-Siehl (Hg.) 1997, S. 115-125.
- Meier, Richard (2002): Pisa schief? Schule schief? In: Grundschulunterricht 4/2002, S. 59.
- Meixner**, Johanna (1997): Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens. Neuwied (u.a.) 1997.
- Meixner, Johanna/Müller, Klaus (Hg.) (2001): Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht. Neuwied (u.a.) 2001.
- Memmert**, Wolfgang (1988): Kinder gibt's nicht überall. Sprachliche Merkmale und Denkwürdigkeiten. In: Spanhel, Dieter/Hotamanidis, Stephanos (Hg.) 1988, S. 25–35.
- Messner**, Rudolf (2004): Selbstständiges Lernen und PISA – Formen einer neuen Aufgabenkultur. In: Bosse, Dorit (Hg.) 2004.
- Meyers grosses Kinderlexikon** (1995): Geschrieben und neu bearbeitet von Armin Bröger. Mannheim 1995, S. 126–127.
- (1999): Neu geschrieben von Axel Bröger. Mannheim 1999.

- Meyers grosses Taschenlexikon** (1981): Band 11 (J – Klas). Mannheim 1981.
- Meyers Kinderlexikon – Mein erstes Lexikon** (1970). Mannheim 1970, S. 119-120.
- (1996): 4. völlig neu bearbeitete Auflage. Mannheim 1996, S. 100.
 - (2001): Mannheim 2001, S. 102.
- Miller-Kipp, Gisela** (1995): Konstruktivistisches Lernen im subjektiven Bildungsgang – Biologische Forschungsbestände, erkenntnistheoretische Chimären und pädagogische Folgerungen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.). Soest 1995, S. 46-70.
- Möller, Kornelia** (1991): Handeln, Denken und Verstehen. Untersuchungen zum naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht in der Grundschule. Essen 1991.
- Möller, Kornelia (1997): Untersuchungen zum Aufbau bereichsspezifischen Wissens in Lehr- Lernprozessen des Sachunterrichts. In: Köhnlein, Walter/Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut (Hg.) 1997, S. 247-262.
- Möller, Kornelia (1999): Konstruktivistisch orientierte Lehr-Lernprozeßforschung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich des Sachunterrichts. In: Köhnlein/ Marquardt-Mau/Schreier (Hg.) 1999, S. 125-192.
- Möller, Kornelia (2000): Lehr- Lernforschung im Sachunterricht. In: Jauermann-Graumann, Olga/Köhnlein, Walter 2000, S. 315–325.
- Möller, Kornelia (2001): Lernen im Vorfeld der Naturwissenschaften – Zielsetzungen und Forschungsergebnisse. In: Köhnlein, Walter/Schreier, Helmut (Hg.) 2001, S. 275-298.
- Mohr, Joachim/Stegelmann, Katharina** (2002): „Kinder müssen fragen“. Interview mit Donata Elschenbroich. In: Der Spiegel 21/2002, S. 66-68.
- Montessori, Maria** (1994): Kinder sind anders. München 1994 (Orig. 1950).
- Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich** (1980): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Reprint des Originals von 1935. Mit einer Einführung von Jürgen Zinnecker. Bensheim 1980.

- Müller**, Frank (2002): Selbstständigkeit fordern und fördern: handlungsorientierte Methoden – praxiserprobt für alle Schularten und Schulstufen. Landau 2002.
- Müller**, Klaus (Hg.) (1996): Konstruktivismus. Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse. Neuwied (u.a.) 1996.
- Müller, Klaus (2001): Der Pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion. In: Meixner, Johanna/Müller, Klaus (Hg.) 2001, S. 3-47.
- Müller-Commichau**, Wolfgang (2003): Verstehen und verstanden werden. Ethische Perspektiven in konstruktivistischer Pädagogik. Mainz 2003.
- Müller-Gäbele**, Erich H. (1997): Erleben-Erfahren-Handeln. Schlüsselbegriffe des Sachunterrichts. In: Meier/Unglaube/Faust-Siehl (Hg.) Frankfurt/M. 1997, S. 12-26.
- Negt**, Oskar (2002): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen 2002.
- Nemitz**, Rolf (1996): Kinder und Erwachsene. Zur Kritik der pädagogischen Differenz. Hamburg 1996.
- Neumann-Braun**, Klaus/Paus-Hasebrink, Ingrid/Hasebrink, Uwe/Aufenger, Uwe (2004): Markenkindheit und Medienmarken. Einführung in ein interdisziplinäres Forschungsprojekt. In: Paus-Hasebrink, Ingrid (u.a.) 2004, S. 9-25.
- Nüse**, Ralf/Groeben, Norbert/Freitag, Burkhard/Schreier, Margrit (1991): Über die Erfindung/en des Radikalen Konstruktivismus. Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht. Weinheim 1991.
- Olk**, Thomas (2003): Kindheit im Wandel. Eine neue Sicht auf Kindheit und Kinder und ihre Konsequenz für die Kindheitsforschung. In: Prengel, Annedore (Hg.) 2003, S. 103-121.
- Ossowski**, Ekkehard/Winfried Rösler (Hg.) (2002): Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven zu einem Forschungsgegenstand. Brennpunkt Grundschule, Band 2. Hohengehren 2002.

- Otto**, Jeannette/Spiewak, Martin (2004): Spielend ein Genie. In: Die Zeit Nr. 49, 25.11.2004, S. 37 u. 39.
- Panagiotopoulou**, Argyro/Brügelmann, Hans (Hg.) (2003): Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter. Jahrbuch Grundschulforschung 7, Opladen 2003.
- Paus-Hasebrink**, Ingrid/Neumann-Braun, Klaus/Hasebrink, Uwe/ Aufenager, Stefan (Beteiligt) – Hessische Landesanstalt für privaten Rundfunk (Hg.) - (2004): Medienkindheit – Markenkindheit. Untersuchungen zur multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder. Schriftenreihe der LPR Hessen, Band 18. München 2004.
- Petermann**, Franz/Wiedebusch, Silvia (2003): Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen (u.a.) 2003.
- Postman**, Neill (1983): Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt/M. 1983.
- Prenzel**, Annedore (2000): Erkunden und Erfinden: Praxisforschung in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. In: Heinzl, Friederike (Hg.) 2000, S. 309–322.
- Prenzel, Annedore (Hg.) (2003): Im Interesse von Kindern? Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik. Weinheim u. München 2003.
- Prenzel**, Manfred (2005): zitiert nach: Gießener Anzeiger 256. Jahrgang, Nr. 162, G 3265, Gießen 15.7.2005.
- Preuss-Lausitz**, Ulf u.a. (1983): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim u. Basel 1983.
- Qvortrup**, Jens/Bardy, Marjatta/Sgritta, Giovanni/Wintersberger, Helmut (Eds.) (1994): Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics. Aldershot/England 1994.
- Qvortrup, Jens (1994): Childhood Matters: An Introduction. In: Qvortrup/Bardy/Sgritta/Wintersberger 1994, S. 1–23.

Qvortrup, Jens (1996): Zwischen „fürsorglicher Belagerung“ und ökonomischen Interessen. Zur Wahrnehmung von Kindern und Kindheit in den nordischen Ländern. In: Zeiher/Büchner/Zinnecker 1996, S. 57–74.

Ragaller, Sabine (2001): Sachunterricht. Donauwörth 2001.

Rahmenplan Grundschule (1995) s.u.: Hessisches Kultusministerium

Rang, Adalbert (2001): Wissen und Verstehen in pluralistischer Einstellung. In: Kahlert, Joachim/Inckemann, Elke (Hg.) 2001, S. 39-54.

Rathmayr, Bernhard (1997): Allein im Schlaraffenland. Zur Lebensqualität von Kindern angesichts einer grenzenlosen Fülle wahlloser Glücksangebote. Vortrag, Wissenschaftliche Jahrestagung der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V. (bke), Thema: Kinder-Zeit. Risiken und Ressourcen. Universität Hamburg. 25.9.1997.

Reich, Kersten (1997): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied (u.a.) 1997.

Reich, Kersten (2002): Kindheit als Konstruktion oder die Konstruktion der Kinder? In: Voß, Reinhard (Hg.) 2002, S. 248-257.

Reich, Kersten (2004): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied (u.a.) 2004.

Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Meim, Helmut (Hg.) (1999): Pädagogik-Lexikon. München, Wien 1999.

Reith, Karl-Heinz (2004a): „Baby-Pisa“: Kindergartenplatz ab zwölf Monate. In: Gießener Anzeiger 255. Jahrgang, Nr. 281, G 3265, Gießen 1.12.2004, S. 1-2.

Reith, Karl-Heinz (2004b): Deutsche Erfindung im Wandel. Kindergarten bekommt ein neues Gesicht. In: Gießener Anzeiger 255. Jahrgang, Nr. 289, G 3265, Gießen 10.12.2004, S. 2.

Renk, Herta-Elisabeth (Hg.) (1999): Lernen und Leben aus der Welt im Kopf. Konstruktivismus in der Schule. Neuwied (u.a.) 1999.

Renner, Erich (Hg.) (1995): Kinderwelten. Weinheim 1995.

Retter, Hein (1997): Grundrichtungen pädagogischen Denkens. Eine erziehungswissenschaftliche Einführung. Bad Heilbrunn 1997.

- Richter**, Ingo (1996): Vorwort. In: Honig/Leu/Nissen (Hg.) 1996, S. 5-6.
- Richter**, Karin/Trautmann Thomas (Hg.) (2001): Kindsein in der Mediengesellschaft. Interdisziplinäre Annäherungen. Weinheim u. Basel 2001.
- Röhner**, Charlotte (2003): Kinder zwischen Selbstsozialisation und Pädagogik. Opladen 2003.
- Röhner, Charlotte (2004): Wie erwerben Kinder ihr Wissen von Welt und Umwelt? In: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hg.) 2004b, S. 54-62.
- Rolff**, Hans-Günther/Zimmermann, Peter (1985): Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim u. Basel 1985.
- Roßbach**, Nikola (1999): „Jedes Kind ein Christkind, jedes Kind ein Mörder“. Kind- und Kindheitsmotivik im Werk von Marie Luise Kaschnitz, Tübingen 1999.
- Roth**, Gerhard (1997): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt/M. 1997.
- Rousseau**, Jean-Jaques (1989): Emile oder über die Erziehung. Paderborn (u.a.), 1989 (Orig. 1762).
- Rückriem**, Georg (1996): Kinder als Symptomträger? Was wir von der Pädologie heute lernen können. In: Erdmann/Rückriem/Wolf (Hg.) 1996, S. 9–42.
- Rulff**, Dieter (2004): Arme Bürgergesellschaft. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 22.2.2004, Nr. 8, S. 11.
- Sander**, Wolfgang (2001): Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2001.
- Schäfer**, Gerd E. (1997): Aus der Perspektive des Kindes? Von der Kindheitsforschung zur ethnographischen Kinderforschung. In: Neue Sammlung 37. Jg., 1997, H. 3, S. 377–394.
- Schaub**, Horst/Zenke Karl G. (2000): Wörterbuch Pädagogik. München 2000.
- Schlemminger**, Gerald (2002): Pädagogik und Konstruktivismus. In: Bach, Gerhard/Viebrock, Britta (Hg.) 2002, S. 51-61.

- Schmidt, Angela** (2003): „Mich regiert blanke Angst“: Die Realität extremer Gefühle in neuen Formen der Arbeitsorganisation. In: Verwoert, Jan (Hg.) 2003, S. 25-43.
- Schmidt, Siegfried J.** (Hg.) (1991): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1991.
- Schmidt, Siegfried J. (Hg.) (1992): Kongnition und Gesellschaft. Frankfurt/M. 1992.
- Schmidt, Siegfried J. (2001): Bilanz der Konstruktivismus-Diskussion. In: Siebert, Horst 2001, S. 42-43.
- Scholz, Gerold** (1994): Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit. Opladen 1994.
- Scholz, Gerold (1997): Das Weltbild des Kindes. Überlegungen zur Erforschung kindlicher Perspektiven. Antrittsvorlesung vom 6. 5. 1997.
- Scholz, Gerold/Ruhl, Alexander (Hg.) (2001): Perspektiven auf Kindheit und Kinder. Opladen 2001.
- Scholz, Gerold (2001a): Zur Konstruktion des Kindes. In: Scholz, Gerold/Ruhl, Alexander (Hg.) 2001, S. 17–30.
- Scholz, Gerold (2001b): Von der Erforschung der eigenen Kinder zur Neuen Kindheitsforschung. In: Richter, Karin/Trautmann Thomas (Hg.) 2001, S. 310-322.
- Schorch, Günther** (2000): Zur Kritik grundschulpädagogischer Folgerungen aus Ergebnissen heutiger Kindheitsforschung. In: Jaumann-Graumann, Olga/Köhnlein, Walter (Hg.) 2000, S. 183-191.
- Schreier, Helmut** (1998): Aufgaben des Sachunterrichts im Lichte konstruktivistischen Denkens. In: Kahlert, Joachim (Hg.) 1998, S. 29-46.
- Searle, John R.** (2001): Geist, Sprache und Gesellschaft. Frankfurt/M. 2001.
- Sennett, Richard** (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998.
- Siebert, Horst** (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt/M. 1994.
- Siebert, Horst - Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hg.) - (1996): Über die Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen. Beiträge zur konstruktivistischen Pädagogik.. Bönen 1996.

- Siebert, Horst – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/Meisel, Klaus (Hg.) -(1998): Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Frankfurt/M. 1998.
- Siebert, Horst (1999): Pädagogischer Konstruktivismus: eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. München 1999.
- Siebert, Horst (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied (u.a.) 2001.
- Siebert, Horst (2002): Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt/M. 2002.
- Siebert, Horst (2003a): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. München 2003.
- Siebert, Horst (2003b): Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München 2003.
- Soostmeyer**, Michael (2001): Das exemplarisch-genetisch-sokratische Verfahren und die kognitive Strukturtheorie der Entwicklung und des Lernens. In: Köhnlein, Walter/Schreier, Helmut (Hg.) 2001, S. 235-276.
- Soostmeyer, Michael (2002): Genetischer Sachunterricht. Unterrichtsbeispiele und Unterrichtsanalysen zum naturwissenschaftlichen Denken bei Kindern in konstruktiver Sicht. Hohengehren 2002.
- Spanhel**, Dieter/Hotamanidis, Stefanos (Hg.) (1988): Die Zukunft der Kindheit. Die Verantwortung der Erwachsenen für das Kind in einer unheilen Welt. Weinheim 1988.
- Spiegel**, der (2005):Titelthema: Die Erziehung der Eltern. Wie Mütter und Väter um ihre Autorität kämpfen. Nr. 29/18.7.2005.
- Spiewak**, Martin (2004): Wo Mutter mit zur Kita geht. In: Die Zeit Nr. 49, 25.11.2004, S. 49.
- Spreckelsen**, Kay/Möller, Kornelia/Hartinger, Andreas (Hg.) (2002): Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht. Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, Band 5. Bad Heilbrunn 2002.

- Stickelmann**, Bernd/Frühauf, Hans-Peter (Hg.) (2003): Kindheit und sozialpädagogisches Handeln. Auswirkungen der Kindheitsforschung. Weinheim u. München 2003.
- Stickelmann, Bernd (2003): Sozialpädagogische Zugänge zur Kindheit. In Stickelmann, Bernd/Frühauf, Hans-Peter (Hg.) 2003, S. 7-36.
- Strobel-Eisele**, Gabriele (2003): Unterricht als pädagogische Konstruktion. Die Logik des Darstellens als Kern von Schule. Weinheim (u.a.) 2003.
- Terhart**, Ewald - Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) - (1999a): Konstruktivismus und Unterricht. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik. Curriculumentwicklung NRW. Bönen 1999.
- Terhart, Ewald: Konstruktivismus und Unterricht (1999b). In: Zeitschrift für Pädagogik 45. Jg., 1999, H. 5, S. 629-647.
- Thimm**, Katja (2003): Jeden Tag ein neues Universum. In: Der Spiegel 43/2003, S. 198-210.
- Thimm, Katja (2005): Abends in der Elternschule. Deutschlands Väter und Mütter sind überfordert. In: Der Spiegel 29/2005, S. 124-133.
- Tietze**, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther (Hg.) (1993): Erfahrungsfelder der frühen Kindheit. Bestandsaufnahme, Perspektive. Freiburg im Breisgau 1993.
- Tschamler**, Herbert (1996): Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen. Bad Heilbrunn 1996.
- Tschöpe-Scheffler**, Sigrid (2002): Kindheiten – Zwischen Schutz- und Selbstbestimmung. Seminar. Internet: <http://www.sw.fh-koeln.de/InterVie/Wissenschaft2/wissenschaft2.html>.
- Tully**, Claus J. (Hg.) (2004): Verändertes Lernen in modernen technisierten Welten. Organisierter und informeller Kompetenzerwerb Jugendlicher. Wiesbaden 2004.

- Uhlendorff**, Harald/Oswald, Hans (2002): Wege zum Selbst. Soziale Herausforderungen für Kinder und Jugendliche. Stuttgart 2002.
- Ullrich**, Heiner (2001): Kindheitsforschung. Vortrag zur Tagung der Deutschen Korczak-Gesellschaft, Wuppertal 20. 10. 2001, S. 1-13.
- Verwoert**, Jan (Hg.) (2003): Die ICH-RESSOURCE. Zur Kultur der Selbst-Verwertung. München 2003.
- Völkel**, Bärbel (2002): Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2002.
- Voß**, Reinhard (Hg.) (1997): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied (u.a.) 1997, 2. Aufl.
- Voß, Reinhard (Hg.) (2002): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied (u.a.) 2002.
- Wagenschein**, Martin (1970): Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Band 1 Stuttgart 1970.
- Wagenschein, Martin (1990): Kinder auf dem Wege zur Physik. Weinheim und Basel 1990.
- Wagenschein, Martin (1989): Erinnerungen für morgen. Weinheim und Basel 1989.
- Wagner**, Michael (2000): Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Lebenswelten. Ein evolutionär-konstruktivistischer Versuch und seine Bedeutung für die Pädagogik. Bad Heilbrunn 2000.
- Watzlawick**, Paul (1979): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. München 1979.
- Watzlawick, Paul (Hg.) (1981/2000): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München 1981/2000.
- Weber**, Heinrich (2002): Früh übt sich – Lernen vor der Geburt. In: Ossowski, Ekkehard/Rösler, Winfried (Hg.) 2002, S. 40-55.

- Weinert**, Franz E. (1996): Für und Wider die ‚neuen Lerntheorien‘ als pädagogisch-psychologischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 1996, Jg. 10, Heft 1, S. 1-12.
- Weiss**, Florence (1995): Kinder erhalten das Wort. Aussagen von Kindern in der Ethnologie. In: Renner, Erich (Hg.) 1995, S. 133–147.
- Wendt**, Michael (1996): Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik: Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht. Tübingen 1996.
- Wendt, Michael (Hg.) (2001): Konstruktion statt Instruktion: Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/M. 2001.
- Werning**, Rolf u.a. (2002): Sonderpädagogik: Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung. Oldenburg 2002.
- Wilk**, Liselotte/Bacher, Johann (Hg.) (1994): Kindliche Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung. Opladen 1994.
- Wilk, Liselotte (1996): Die Studie „Kindsein in Österreich“. Kinder und ihre Lebenswelt als Gegenstand empirischer Sozialforschung – Chancen und Grenzen einer Surveyerhebung. In: Honig/Leu/Nissen (Hg.) 1996, S. 55–76.
- Wilk, Liselotte/Wintersberger, Helmut (1996): Paradigmenwechsel in der Kindheitsforschung und- politik. Das Beispiel Österreich. In: Zeiher/Büchner/Zinnecker (Hg.) 1996, S. 29–56.
- Winkler**, Michael (2003): Sozialpädagogik und Kindheit. Systematische und zeitdiagnostische Überlegungen. In: Stickelmann, Bernd/Frühauf, Hans-Peter (Hg.) 2003, S. 79-118.
- Winterhager-Schmid**, Luise (Hg.) (2000): Erfahrung mit Generationendifferenz. Weinheim 2000.
- Winterhager-Schmid, Luise (2000a): „Groß“ und „klein“ – Zur Bedeutung der Erfahrung mit Generationendifferenz im Prozeß des Heranwachsens. In: dies. 2000, S. 15 – 37.
- Winterhager-Schmid, Luise (2000b): Emile, Pippi Langstrumpf, Mignon und der Struwelpeter: Phantastische Konstruktionen einer paradoxen Autonomie des Kindes. In: dies. 2000, S. 68–78.

- Winterhager-Schmid, Luise (2002): Die Beschleunigung der Kindheit. In: Datler/Eggert-Schmid Noerr/Winterhager-Schmid (Hg.) 2002, S. 15-31.
- Wyrwa**, Holger (1995): Konstruktivismus und Schulpädagogik – Eine Allianz für die Zukunft?. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.). 1995, S. 15-45.
- Zeiber**, Hartmut (1996): Konkretes Leben, Raum-Zeit und Gesellschaft. Ein handlungsorientierter Ansatz zur Kindheitsforschung. In: Honig/Leu/Nissen (Hg.) 1996, S. 157–173.
- Zeiber, Hartmut/Zeiber, Helga (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim und München 1994.
- Zeiber**, Helga (1989): Modernisierungen in den sozialen Formen von Gleichaltrigenkontakten. In: Geulen, Dieter (Hg.) 1989, S. 68–85.
- Zeiber, Helga (1996a): Editorial: Zugänge zu Kindheit. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16. Jg., 1996, H. 1, S. 6–8.
- Zeiber, Helga (1996b): Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16. Jg., 1996, H. 1, S. 26–46.
- Zeiber, Helga (1996c): Kindern eine Stimme geben. Zu einer Neubestimmung der Kindheitssoziologie und der Sozialpolitik für Kinder. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 1996, H. 31/32, S. 48–54.
- Zeiber, Helga/Büchner, Peter/Zinnecker, Jürgen (Hg.) (1996): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Weinheim u. München 1996.
- Zeiber, Helga (1996d): Von Natur aus Außenseiter oder gesellschaftlich marginalisiert? Zur Einführung. In: Zeiber/Büchner/Zinnecker (Hg.) 1996, S. 7–29.
- Zeiber, Helga (1999): Rhetorik des Kinderschutzes – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 19. Jg., 1999, H. 2, S. 115–118.

- Zimmer**, Katharina (2003): Widerstandsfähige Kinder in einer sich wandelnden Welt. In: Flehmig, Inge (Hg.) 2003, S. 113-129.
- Zinnecker**, Jürgen (1996): Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit. In: Honig/Leu/Nissen (Hg.) 1996, S. 31–54.
- Zinnecker, Jürgen/Silbereisen, Rainer (1996): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim u. München 1996.
- Zinnecker, Jürgen (2001): Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim u. München 2001.

Gießen, Juli 2005

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst
und alle in Anspruch genommenen Hilfsmittel
in der Dissertation angegeben habe.

Susanne Klößen