Erziehungstheorien und -konzeptionen in Verbindung mit Familie und Macht

2

Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen;
So wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben,
Sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren.
Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben;
Jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise
Gut und glücklich.
Johann Wolfgang von Goethe

2.1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit will Erziehung in der Familie aus Kindersicht untersuchen. Dabei soll ein Fokus auf Machtverhältnisse im familiären Erziehungsprozess und in der generationalen Ordnung gelegt werden. Das nachstehende Kapitel bettet dieses Vorhaben in einen theoretischen Rahmen und führt in die theorieorientierten Grundannahmen dieser Arbeit ein. Für diese wird nicht nur die neuere soziologische Kindheitsforschung[2] (New Social Childhood Studies) mit ihrer Gegenwartsorientierung des Kindes (vgl. dazu beispielsweise Hengst/ Zeiher 2005) als grundlegend betrachtet, sondern auch die erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Erziehungs- und Bildungsverhältnisse als essenziell verstanden, die das Kind

2 Für eine erste Klärung soll hier angemerkt werden, dass Kindheitsforschung im allgemeinen als eine interdisziplinär orientierte Perspektive verstanden wird, die beispielsweise in den Erziehungswissenschaften, der Soziologie und Psychologie, aber auch in der Medizin verwendet wird. Davon unterscheidet sich die *neuere soziologische Kindheitsforschung* oder die *New Social Childhood Studies* (diese Bezeichnungen werden hier synonym verwendet), die mit ihrem Blick auf generationale Ordnungen Beziehungen und Verhältnisse in diesen fokussiert. Teil A im Unterkapitel 2.2.1 dieser Arbeit wird die Entwicklung dieser neueren Kindheitsforschung noch detailliert darstellen.

K. Gerarts, *Familiäre Erziehung aus Kindersicht,* Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung 13, DOI 10.1007/978-3-658-08667-1_2,
© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

in seiner Entwicklung in Richtung seines zukünftigen Daseins begreift (vgl. dazu Oelkers 2001, S. 62 ff.). So soll der Arbeit einerseits das Paradigma der neueren soziologischen Kindheitsforschung zugrunde liegen, die vom Kind als kompetentem Akteur ausgeht (Schweizer 2007). Andererseits wird in einem erziehungswissenschaftlichen Paradigma zugleich davon ausgegangen, dass Erziehung durch Interaktionsprozesse zwischen Kindern und Erwachsenen eine grundlegende und selbstverständliche Tatsache (im Alltag) ist (Oelkers 2001; Winkler 2012). Mit dieser benannten Gleichzeitigkeit von Gegenwartsorientierung und Zukunftgerichtetheit des Kindes soll der Versuch unternommen werden, das Paradigma der New Social Childhood Studies in die Kindheitsforschung der Erziehungswissenschaften zu integrieren und eine Studie im Sinne einer *erziehungswissenschaftlich orientierten Kindheitsforschung* durchzuführen.[3]

Um der vorliegenden Arbeit im Sinne des kindheitssoziologischen und erziehungswissenschaftlichen Paradigmas einen theoretischen Rahmen zu verleihen, wird die Rezeption des Begriffs *Erziehung* in den New Social Childhood Studies sowie in den Erziehungswissenschaften analysiert. Der Begriff der *Erziehung* wird in dieser Arbeit als zentral verstanden und deshalb einer breiten Untersuchung aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft und der neueren soziologischen Kindheitsforschung unterzogen. Wie noch deutlich werden wird, sind bei der Auswahl der Handbuchartikel die zwar ebenfalls wichtigen, aber untergeordneten Begriffe *Familie* und *Macht* mit ausschlaggebend, aber sie werden nicht in einer vergleichbaren Weise wie der Erziehungsbegriff systematisch dargestellt.

Die Sichtung und Auswertung verschiedener Erziehungstheorien und -konzeptionen erfolgt mittels einer thematischen Systematisierung diverser Handbuchartikel aus den New Social Childhood Studies und der Erziehungswissenschaft, die den Begriff *Erziehung* – im Idealfall mit Bezug auf die *Familie* – untersuchen. Handbücher werden deshalb verwendet, weil sich darin Wissen ‚manifestiert' und sie als repräsentative Literatur verstanden werden können. Handbücher und Lexika intendieren „einen umfassenden Überblick über das Wissen eines Fachgebietes" (Eickhorst 2001, S. 81) und eignen sich somit, das aktuelle Wissen zu Erziehung zu sortieren. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass die nachfolgende Systematisierung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und nur *eine mögliche* Form darstellt, in die Vielfalt von Erziehungstheorien sowie die vielschichtige und teils

3 Isabell Diehm und Sabine Andresen machten bereits 2006 mit ihrem Buch *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Sozialpädagogische Verortungen* einen ersten Vorstoß, in die Diskussion der neueren soziologischen Kindheitsforschung eine erziehungswissenschaftliche Perspektive einzubringen und diese damit im Sinne einer *erziehungswissenschaftlich orientierten Kindheitsforschung* zu profilieren.

sehr verwirrende Verwendungsweise des Erziehungsbegriffs (vgl. dazu Kapitel 2.2) Ordnung zu bringen. Die Darstellung der entwickelten Systematisierung bietet weder eine substanzielle philosophische noch historische Rekonstruktion von Erziehungstheorien, sondern begründet sich auf Basis der verwendeten Handbuchartikel und deren kompaktem Wissen; die hier vorhandene Systematisierung und Kommentierung dieses kompakten Wissens beruht damit auf den jeweiligen Lesarten jener zeitgenössischen Autorinnen und Autoren, die die Handbuchartikel verfasst haben, und erfasst somit eine Metaebene erziehungswissenschaftlicher und kindheitssoziologischer Erziehungsdiskurse.

In der folgenden Analyse wird nach einem kurzen Exkurs zur etymologischen Herkunft des Begriffs *Erziehung* (Kapitel 2.2) zunächst das Verständnis von Erziehung in der neueren Kindheitsforschung untersucht. Grundsätzlich lässt sich in der neueren Kindheitsforschung eine skeptische Haltung gegenüber einem Verständnis eines in der Entwicklung begriffenen Kindes diagnostizieren. Trotzdem lässt sich mit der folgenden Untersuchung der einschlägigen Handbuchartikel festhalten, dass Erziehung in der neueren Kindheitsforschung ein oft rezipierter Begriff ist, der aber in der Regel nicht singulär, sondern meist im Verhältnis mit Sozialisation betrachtet und diskutiert wird. Mit Hilfe der thematischen Systematisierung wird im Folgenden eine dreigliedrige Ordnung entwickelt und vorgestellt, die die Rezeption des Erziehungsbegriffes in der neueren Kindheitsforschung entfaltet (Kapitel 2.3.1). Diese Ordnung beinhaltet die Unterthemen A) Perspektiven der Kindheitsforschung auf die Konstruktion von Kind und Kindheit, B) Intergenerationale Beziehungen und C) Sozialisation und Erziehung in der Familie.

Nach der Betrachtung der Erziehungstheorien und -konzeptionen in den New Social Childhood Studies werden in Kapitel 2.3.2 in einem Zwischenresümee drei theoriegeleitete Fragen entwickelt, die sich nach der kindheitssoziologischen Auseinandersetzung mit Erziehung als zentral für das weitere Vorgehen erweisen. Dies sind die Fragen nach der *Position des Kindes* und nach *Macht im Erziehungsprozess* sowie nach der *generationalen Ordnung im Erziehungsgeschehen*.

Mit diesem theoriesensibilisierten Blick werden anschließend im Kapitel 2.3.3 Erziehungstheorien und -konzeptionen in der Erziehungswissenschaft untersucht und dargestellt. Hierzu wird – ebenfalls mit Hilfe einer thematischen Systematisierung – eine viergliedrige Ordnung erstellt, die Erziehung in den Zusammenhängen von A) Erziehung und Moral, B) Erziehung und Generation, C) Erziehung und Gesellschaft sowie D) Erziehung und Schule erörtert.

In einer Zusammenfassung (Kapitel 2.4) werden die Sichtweisen der New Social Childhood Studies und der Erziehungswissenschaft auf Erziehung in ihrer Zusammengehörigkeit mit den drei genannten theoriegeleiteten Fragen (Position des Kindes, Macht im Erziehungsprozess, generationale Ordnung) beschrieben. Im

abschließenden Fazit (Kapitel 2.5) wird nach einer kurzen Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstandes argumentiert, warum die Erforschung von *familiärer Erziehung aus Kindersicht unter Berücksichtigung von Macht in der generationalen Ordnung* für wesentlich gehalten wird, und zwar in Form einer erziehungswissenschaftlich orientierten Kindheitsforschung, die von der Gleichzeitigkeit einer Gegenwarts- und Zukunftsorientierung auf das Kind geprägt ist. Abschließend liefert das Fazit Definitionen für die auf diese Arbeit bezogenen relevanten Begriffe *Familie, Macht und Erziehung* und fasst damit theoretische Schlussfolgerungen für die nachfolgenden empirischen und analysierenden Teile dieser Arbeit zusammen.

2.2 Die etymologische Herkunft des Begriffs Erziehung

Der Begriff *Erziehung* hat eine lange Geschichte.[4] Bereits in der Antike beschäftigten sich die Philosophen mit dem Phänomen Erziehung: In der alten griechischen Welt waren es beispielsweise Sokrates, Platon und Aristoteles, die sich in ihren philosophischen Abhandlungen mit Erziehung auseinandersetzten. Klaus Kraimer erklärt, dass „der älteste griechische Erziehungsbegriff *he trophé* [η τροφη] vom Verbum ›tréphein‹ [τρεφειν]" abstamme. Dieses habe die Bedeutung von ‚füttern', ‚ernähren', ‚großziehen', ‚pflegen', ‚erziehen' (Kraimer 2005) und ist heute z. B. noch im Begriff der Ökotrophologie wiederzufinden. Als jüngeren altgriechischen Erziehungsbegriff nennt Kraimer *he paideía* [η παιδεία], der in leicht abgewandelter Form als *Pädagogik* in erziehungswissenschaftliche Debatten Einzug gehalten hat. „Das dazugehörige Verbum heißt ›paideúin‹ [παιδευειν]: ein Kind erziehen und unterrichten. Die substantivische Form bedeutet entsprechend ›Erziehung‹ und ›Unterricht‹ eines Kindes" (Kraimer 2005, S. 2).

Das Wort Erziehung hat seinen Ursprung in der lateinischen Sprache im Wort *educare*, was so viel wie ‚herausziehen', ‚erziehen' oder ‚herausführen' bedeutet. „Die in der lateinischen Sprache jüngeren Begriffe für Erziehung sind ‚eruditio', was bedeutet, jemanden aus dem ‚rohen' Zustand ‚rudis' herausführen, kenntnisreich und gebildet machen" (ebd.). In der römischen Antike war es vor allem Marcus Tullius Cicero (106–43 v. Chr.), der die Ideen von Erziehung in seinen Werken bearbeitete und dabei zwischen dem Ziel der Erziehung (*humanitas*), dem Erziehungsvorgang

4 Eine ausführliche Übersicht über die Geschichte des Erziehungsbegriffs von der Antike bis zum 20. Jahrhundert liefern Franz-Peter Burkard und Axel Weiß in ihrem dtv-Atlas „Pädagogik" (2008) oder Heinz-Elmar Tenorth in seiner Monographie „Geschichte der Erziehung" von 1988.

(*educatio*) und dem Unterrichtsprozess (*formatio*) unterschied. Im Althochdeutschen entwickelte sich aus dem lateinischen Wort ‚educare' das Wort ‚irziohan': herausziehen (ebd.). Hans Bokelmann hält ebenfalls fest, dass der Begriff der Erziehung auf den althochdeutschen Wortstamm *irziohan* zurückgehe: „Dieses Wort, das auch im Sinne von ‚großziehen', ‚aufziehen' und ‚ernähren' verwendet wird, bezieht sich sowohl auf die Erziehungstätigkeit als Vorgang als auch auf das Resultat, nämlich die Erzogenheit bzw. die Erziehung, Zucht und Aufzucht" (Bokelmann 1970, S. 184). „Auch der Begriff ‚Zucht', der sich bei MARTIN LUTHER findet, wird vielfach als sprachliche ‚Wurzel' [für Erziehung; KG] angegeben" (Kraimer 2005, S. 2, Hervorh. im Orig.). Die verwandtschaftlichen Bande von Erziehung zum Wort ‚Zucht', welches in bestimmten kulturhistorischen Epochen auch mit ‚Dressur' assoziiert wurde, bei der von einer Allmacht des Erziehers gegenüber dem Zögling ausgegangen wurde, sorgt heute für gewisse negative Konnotationen. So hält unter anderem auch Klaus Prange fest, dass Erziehung oftmals vor allem im deutschsprachigen Raum – in Verbindung mit den menschenunwürdigen Geschehnissen im Ersten und Zweiten Weltkrieg – mit den Aspekten von „Nötigung und Unterwerfung unter den Zwang" in Verbindung gebracht werde (Prange 2008, S. 194). Bernhard Schwenk (2004) sieht darin Gründe dafür, dass neutraler erscheinende Begriffe wie *Edukand* oder *Edukator* anstatt *Zögling* und *Erzieher* Eingang in die Sprache über Erziehung finden oder gefunden haben. Auch die Entwicklung der Sozialisationstheorie (s. u.), die Erziehung unter sich subsummiert, gehe damit einher.

Der Begriff der *Erziehung* wird in vielfacher, nicht eindeutiger und schwer voneinander abzugrenzender Weise verwendet, wie beinahe alle Autoren der verschiedenen im Folgenden verwendeten Handbuchartikel diagnostizieren (Schwenk 2004; Rieger-Ladich 2008; Prange 2008). So konstatiert Schwenk, dass es nahezu unmöglich sei, all das, was Menschen in den vergangenen Jahrhunderten an Erziehung geleistet und hervorgebracht haben, in einem dafür passenden Begriff, geschweige in einer Definition, zusammenbringen zu können, ohne dass diese letztendlich aussageleer erscheint. So schreibt auch Helmut Heid zu Recht: „Zu glauben, wenn von ‚Erziehung' gesprochen werde, meinten alle dasselbe, ist leichtfertig. Weder im alltäglichen noch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch herrscht immer Klarheit oder gar Einigkeit darüber, was Erziehung ist'" (Heid 2004, S. 48). Der Erziehungsbegriff wird demnach in sehr unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen verwendet und kann schwerlich mit nur einer Definition zusammengefasst werden, wie vor allem auch das folgende Zitat aus dem „Wörterbuch der Pädagogik" von Winfried Böhm verdeutlicht:

> „Da E. [Erziehung, Anm. KG] in der deutschen Sprache sowohl einen Prozess wie sein Ergebnis, eine Absicht und ein Handeln (des Erziehers wie des *educandus*), einen

> Zustand des Zöglings und die Bedingungen dieses Zustandes einschließt; da E. sowohl eine bestimmte Klasse von Handlungen beschreiben, also ein deskriptiv-analytischer Begriff sein, gleichwohl aber auch Kriterien für bestimmte Tätigkeiten angeben, also ein normativer Begriff sein kann; da E. im heutigen Sprachgebrauch einerseits nur von erklärter Erziehungsabsicht geleitete Akte (intentionale E.) , andererseits auch den absichtslosen Einfluss der Verhältnisse und das Geflecht sozialer Interaktionen (funktionale E.) einbegreift; da E. einmal als Einwirkung von außen (Fremd-E.), zum anderen wiederum als Selbsterziehung gesehen werden kann; da die E. als geschichtlich-kulturelles Phänomen in vielfältige Sinnbezüge eingebettet und ihre Grenzen […] oft fließend sind, kann der globale Begriff E. nur in einem ebensolchen globalen Sinne bestimmt werden und allenfalls hinsichtlich bestimmter Aspekte präzisiert werden“ (Böhm 2005, S. 186; Herv. i. O.).

Über das Mittelalter, in dem das Prinzip der göttlichen Ordnung galt, die Neuzeit mit dem Prinzip der menschlichen Emanzipation, die Zeit der Aufklärung, in der vor allem der Begriff der Vernunft ein neues Gewicht erhielt, sowie das 19. und 20. Jahrhundert, welche durch die Entwicklung einer „progressiven Erziehungstheorie‘ der Pädagogik vom Kinde aus“ (Oelkers 2001, S. 269) geprägt waren, hat sich das Verständnis von Erziehung bis heute entwickelt, gewandelt und entfaltet, es stagnierte mitunter und brachte dennoch stets Neuerungen hervor. Von äußerster Wichtigkeit ist, dass Erziehung nur *einen Teil* der „pädagogischen Grundvorgänge“ bildet, wie Klaus Prange den Erziehungswissenschaftler Dieter Lenzen (2004) zitiert, und Prange kommt zu dem Schluss: „Erziehung ist nicht mehr ohne weiteres der maßgebende und schon gar nicht der ausschließliche Grundbegriff pädagogischen Handelns und Denkens“ (Prange 2008, S. 194). Trotzdem wird in den folgenden Analysen der Begriff Erziehung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht und aus Perspektive der neueren Kindheitsforschung detailliert untersucht, da Erziehung in dieser Arbeit als eine nach wie vor wesentliche Interaktion zwischen Beteiligten der verschiedenen Generationen verstanden wird. Ebenso wird die Auseinandersetzung mit diesem für die Arbeit grundlegenden Begriff im Fazit dieses Kapitels in einer Definition von Erziehung münden, um die eben beschriebene Vielfältigkeit des Begriffes einzugrenzen und für diese Arbeit handhabbar zu machen.

2.3 Familie – Macht – Erziehung im Spiegel von neuerer Kindheitsforschung und Erziehungswissenschaft

2.3.1 Erziehungskonzeptionen in der neueren Kindheitsforschung

Wie bereits in der Einleitung beschrieben, werden im Bereich der neueren Kindheitsforschung Handbücher herangezogen, um die Rezeption des Begriffs Erziehung in den New Social Childhood Studies zu klären. Die ersten beiden der folgenden vier Handbücher mit den jeweiligen Handbuchartikeln wurden ausgewählt, da sie als grundlegende Werke direkt nach der Entstehung der soziologischen Kindheitsforschung in Deutschland bezeichnet werden können[5]; die beiden anderen Handbücher sind grundlegende und aktuelle Werke im internationalen Raum:

1. Manfred Markefka (Hrsg.) (1993): *Handbuch der Kindheitsforschung.*
   Darin: ► Ullrich Schmidt-Denter: *Eltern-Kind und Geschwister-Beziehungen.*
2. Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.) (2002): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung.*
   Darin: ► Peter Büchner: *Kindheit und Familie.*
3. Allison und Adrian James (2008*): Key concepts in childhood studies.*
   Darin: ► *Family; Socialization; Parenting.*
4. Jens Quvortrup, William A. Corsaro und Michael-Sebastian Honig (2011): *The Palgrave Handbook of Childhood studies.*
   Darin: ► Berry Mayall: *Generational Relations at Family Level.*

Die Durchsicht der Inhaltsverzeichnisse der hier genannten Handbücher erfolgte mit einer Fokussierung auf die Begriffe *Erziehung* in Verbindung mit *Familie* und *Macht*. Demzufolge wurden die oben angegebenen Handbuchartikel extrahiert. Es wurden Exzerpte der einzelnen Artikel hergestellt, welche wiederum einer thematischen Systematisierung unterzogen wurden. Daraus wurde die folgende dreigliedrige Ordnung entwickelt:

5 Die neuere soziologische Kindheitsforschung ist eine jüngere Disziplin, die etwa seit den 1980er Jahren Gestalt annahm. So begründet sich die Auswahl der Handbücher ab den 1990er Jahren. Für eine Übersicht über die Entwicklung der neueren Kindheitsforschung, die *New Social Childhood Studies*, siehe beispielsweise Honig 1999.

A. Perspektiven der Kindheitsforschung auf die Konstruktion von Kind und Kindheit
B. Intergenerationale Beziehungen
C. Sozialisation und Erziehung in der Familie.

Im Folgenden werden diese Themenbereiche mit Inhalten der Handbuchartikel sowie – wenn für die Verständlichkeit und den Lesefluss nötig – mit ergänzender Literatur gefüllt. Die durch die Lesart und Kommentierung der Autorin versehene Systematisierung beruht damit auf den Perspektiven einer bestimmten zeitgenössischen Autorenschaft.

A. Perspektiven der Kindheitsforschung auf die Konstruktion von Kind und Kindheit

Kind und Kindheit sind Kategorien, die nicht per se existieren, sondern stets konstruiert und mit Wissen und Vorstellungen gefüllt werden, die gesellschaftsabhängig und damit wandelbar sind (vgl. dazu Andresen/ Diehm 2006). Je nach den unterschiedlichen gesellschaftlichen und jeweiligen epochalen Vorstellungen zu Kindern und ihrem Dasein können sich diese also stark verändern. Peter Büchner geht in seinem Handbuchartikel *Kindheit und Familie* auf kindheitsgeschichtliche Aspekte ein: So hält er fest, dass Kindheit ebenso wie die Familie eine historisch gewachsene Form des Zusammenlebens ist; so hatten Kinder im Mittelalter zunächst den Status ‚kleiner Erwachsener' inne: Sobald sie in der Lage waren zu laufen, trugen Kinder ihren Teil zur Erwachsenenwelt bei und waren ebenso wie ihre Eltern als Arbeitskräfte für den Erwerb des täglichen Brots und damit für das Überleben verantwortlich. Sie lernten unmittelbar durch das Leben die in der Gesellschaft herrschenden Pflichten und Rechte kennen, ohne dass es dazu einer eigenen Instanz, wie z. B. der Schule, bedurfte. Büchner hält fest, dass am Ende der Renaissance „die allmähliche Herauslösung des Kinderlebens aus der Gesellschaft der Erwachsenen und die zunehmende Organisation der Kindheit als pädagogischer Schonraum" begann (Büchner 2002, S. 479). Gleichzeitig wurde die Kindheit auch als Ressource entdeckt, die es zu entwickeln und auszuschöpfen galt: Kinder bekamen einen Wert in der Zukunft. Die Idee des „Eigenrechtes des Kindes" wurde vor allem durch den Philosophen und Pädagogen Jean-Jaques Rousseau (1712 – 1778) in seinem Werk „Emile" aufgegriffen und vorangetrieben, wobei Büchner feststellt, dass sich diese Vorstellungen des Eigenwertes der Kindheit erst im Zeitalter der Aufklärung vollständig entfalteten und bis heute anhalten. Damit einher ging die „Entdeckung der Kindheit", eine Vorstellung von der „Kindlichkeit des Kindes" (Büchner 2002, S. 480) als Entsprechung der Natur des Kindes. Büchner hält fest:

> „Der Blick in die Geschichte der Kindheit zeigt also, dass sich die Kindheit ideengeschichtlich seit dem ausgehenden Mittelalter zu entwickeln beginnt (Ariès 1974; de Mause 1977; Hansmann 1995), dass sich aber realgeschichtlich das, was wir heute unter Kindheit verstehen, erst seit Mitte des 20. Jahrhunderts voll entfaltet hat" (ders, S. 481).

An diesem knappen historischen Abriss der Geschichte der Kindheit wird deutlich, dass „Kindheit und Kindsein […] kein natürlicher Zustand [sind], sondern ein gesellschaftliches Phänomen, bzw. sozialwissenschaftlich formuliert: ein soziales Konstrukt (Alanen 1988). Äußere Gestalt und zeitlicher Verlauf von Kindheit sind gesellschaftlichen – und damit historisch veränderlichen – Bedingungen ausgesetzt" (Olk 2003, S. 103).

Die neue Sicht auf Kindheit und Kinder brachte zunächst mit sich, dass Kinder als ‚Aufwachsende' und ‚Werdende' und damit ‚Noch-Nicht-Fertige' betrachtet wurden. Berry Mayall weist darauf hin, dass aus dieser Perspektive heraus die Bezeichnung ‚Kind' mit der des ‚Erwachsenen' verbunden sei, und zwar in der Weise, dass das Kind über den Erwachsenen definiert werde. Dasselbe gilt für Kindheit und Erwachsensein. Mayall erklärt, dass mit diesen Definitionen oft auch Gegenüberstellungen getätigt wurden und werden, die das Kind im Vergleich zum Erwachsenen als „incompetent, irrational and morally immature" darstell(t)en (Mayall 2011, S. 175). Darüber hinaus schreibt die Kindheitsforscherin:

> "Very young people are physically weak, lacking in knowledge and experience. But these biological vulnerabilities are often the basis for more socially constructed vulnerabilities, whereby negative characteristics may be assigned to people in the later stages of their development" (Mayall 2011, S. 176).

Mit diesen besagten Zuschreibungen geht konform, dass Kindheit als ‚Durchgangsphase' zum Erwachsensein betrachtet wurde: Kinder brachten im Vergleich zu ihrer Rolle im Mittelalter keinen ökonomischen, sondern nur noch emotionalen Nutzen für ihre Eltern.[6] Deshalb wurde auf die Erwachsenwerdung fokussiert, um

---

6 Kinderarbeit wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts unter anderem als Folge des Plädoyers der Reformpädagogin Ellen Key offiziell abgeschafft. Dazu lässt sich auch der Aufsatz von Michael Dörr (2004) *165 Jahre Einschränkung der Kinderarbeit in Preußen: Ein Beitrag zum Beginn der Sozialgesetzgebung in Deutschland* heranziehen. Hier stellt der Autor dar, dass zwar Gesetze ab dem Anfang des 20. Jahrhunderts offiziell für die Abschaffung von Kinderarbeit sorgen sollten, faktisch jedoch die „Kinderausbeutung" (S. 149) bestehen blieb. Auch das „Gesetz über Kinderarbeit und über die Arbeitszeit der Jugendlichen" der Nationalsozialisten aus dem Jahr 1938 enthielt keine Verbesserung, da dieses zum einen nicht für jüdische Kinder und Jugendliche galt und zum anderen schon nach kurzer Zeit wieder durch Kriegsnotverordnungen aufgehoben wurde. Erst rechtliche Rahmengebungen nach dem 2. Weltkrieg sowie „eine Einstellungsveränderung

die Ressourcen, die z. B. in Form von schulischer Bildung in sie investiert wurden, in ökonomischen Nutzen für die Gesamtgesellschaft umwandeln zu können. Zeiher (1996) spricht von „Scholarisierung" und „Familialisierung" als „Prozesse, in denen Kindheit als Schutz- und Vorbereitungsraum gesellschaftlich ausdifferenziert wurde" (Zeiher 1996, S. 15). Darunter können zum einen der Ausschluss der Kinder von produktiver (Erwerbs-)Arbeit und zum anderen die gestiegenen „Erwartungen an ihren psychischen Nutzen" gezählt werden. „Kindheit erscheint [somit] als Vorstufe zur Gesellschaft" (Olk 2003, S. 107) und „die Umwandlung der Kinder in gesellschaftlich handlungsfähige Erwachsene" (ders., S. 30) nimmt eine zentrale Stellung in dieser defizitorientierten Perspektive ein.

Wurde bisher die kindheitstheoretische Perspektive erfasst, so lässt sich forschungsspezifisch betrachtet zu Beginn des 20. Jahrhunderts zunächst die so genannte *Kinderforschung* herausstellen. Aus medizinischer, entwicklungspsychologischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht ging es in dieser Form von Forschung zum Beispiel um „die genaue Beobachtung der Entwicklung von Kindern und die Beschreibung und Interpretation des alltäglichen Zusammenlebens mit Kindern in der Familie" (World Vision 2007, S. 35). Die Erstellung konkreter Theorien zur Behandlung und Pflege von Kindern sowie zu kindspezifischen Bedürfnissen in Erziehung und Bildung stand im Vordergrund. Damit wollte dieser wissenschaftliche Zweig handfeste Informationen für den Umgang mit Kindern in institutionellen Einrichtungen wie Kindergarten und Schule sowie in der Familie liefern. James und James weisen darauf hin, dass in dieser Forschungstradition Kinder als „‚incomplete' and therefore lacking competence" (James/ James 2008, S. 58) betrachtet wurden.[7] Der Ansatz und die Ziele dieser Forschung passen damit zu der beschriebenen Konstruktion des Kindes als ‚noch nicht fertig' und damit erziehungsbedürftig. Hengst und Zeiher stellen eine Veränderung des Forschungsinteresses seit den 40er Jahren des letzten Jahrhunderts von den USA ausgehend fest: Von der Bildung von Theorien, die nützlich für die Funktionalität von Kindern in ihrem späteren Erwachsenendasein sein sollten, wandte man sich hin zu dem Interesse an der Sozialisation von Kindern, also der „Integration der Kinder in die Gesellschaft" (Hengst/ Zeiher 2005, S. 10). Beiden bisher beschriebenen Forschungssträngen wohnt ein Verständnis des ‚unfertigen' Kindes inne;

innerhalb der Bevölkerung und ihrer Eliten gegenüber Kinderarbeit [haben] das Ende der Kinderarbeit in der Bundesrepublik Deutschland eingeläutet" (ders., S. 151).

7 Es lassen sich durchaus Beispiele einer Forschung zu und über Kinder(n) finden, die zu dieser Zeit eine Ausnahme bildeten. Hier soll unter anderem auf die Forschungsarbeiten von Janusz Korczak (1878-1942) verwiesen werden, der den Subjektstatus des Kindes voll anerkannte, sowie auf die Studien von Martha Muchow (1892-1933) zum *Lebensraum des Großstadtkindes* (1998).

http://www.springer.com/978-3-658-08666-4

Familiäre Erziehung aus Kindersicht
Eine qualitative Studie unter Berücksichtigung von Macht in der generationalen Ordnung
Gerarts, K.
2015, XII, 177 S., Softcover
ISBN: 978-3-658-08666-4