



Wolfgang Schröder | Norbert Struck |
Mechthild Wolff (Hrsg.)

Handbuch Kinder- und Jugendhilfe

2. Auflage

BELTZ JUVENTA

Wolfgang Schröder | Norbert Struck | Mechthild Wolff (Hrsg.)
Handbuch Kinder- und Jugendhilfe

Wolfgang Schröer | Norbert Struck |
Mechthild Wolff (Hrsg.)

Handbuch Kinder- und Jugendhilfe

2., überarbeitete Auflage

BELTZ JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2002
- 2., überarbeitete Auflage 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt
insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.



© 2002 Juventa Verlag Weinheim und München
© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
www.beltz.de · www.juventa.de
Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-3124-9

Inhalt

	Einführende Bemerkungen zur zweiten Auflage <i>Wolfgang Schröer, Norbert Struck, Mechthild Wolff</i>	11
I	Kindheit und Jugend – Kinder und Jugendliche	
	Kindheit <i>Sabine Andresen</i>	16
	Kleinkinder <i>Jörg Maywald</i>	40
	Kids <i>Florian Eßer</i>	59
	Jugend <i>Wolfgang Schröer</i>	82
	Jugendliche <i>Katharina Mangold</i>	101
	Junge Erwachsene <i>Barbara Stauber und Andreas Walther</i>	135
II	Lebensorte der Kinder und Jugendlichen	
	Familien <i>Karl Lenz</i>	166
	Schule <i>Karlheinz Thimm</i>	203
	Sozialraum <i>Christian Reutlinger</i>	226
	Kinder- und Jugendräume, Peer-group, Straße <i>Benno Hafeneeger</i>	245
	Ausbildung, Arbeit und Übergangshilfen <i>Helmut Arnold</i>	258
	Medien <i>Angela Tillmann und Christian Helbig</i>	305
	Kinder und Jugendliche auf der Flucht <i>Niels Espenhorst</i>	328

III Herausforderungen der Kinder- und Jugendhilfe

Geschlecht – Mädchen	
<i>Susanne Maurer</i>	348
Geschlecht – Jungen	
<i>Gerd Stecklina und Jan Wienforth</i>	365
Interkulturalität	
<i>Marion Gemende und Wolfgang Schröer</i>	387
Armut von Kindern und Familien	
<i>Gerda Holz</i>	404
Bildung	
<i>Stephan Sting</i>	437
Religionen	
<i>Carolin Ehlke, Senka Karic und Monika Schlegel</i>	457
Gesundheit	
<i>Stephan Sting</i>	494
Prävention	
<i>Christian Lüders</i>	512
Sexualität	
<i>Elisabeth Tuidier</i>	538
Kinder und Jugendliche mit Behinderung und ihre Familien	
<i>Norbert Müller-Fehling</i>	557
Gewalt – Jungen und junge Männer	
<i>Lothar Böhnisch</i>	591
Gewalt – Mädchen und junge Frauen	
<i>Julia Schröder</i>	608
Jugendkriminalität	
<i>Christian von Wolfersdorff</i>	627

IV Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendhilfe

Kinder- und Jugendhilfegesetz/SGB VIII	
<i>Norbert Struck</i>	666
Jugendamt	
<i>Peter Marquard</i>	683

Träger der Kinder- und Jugendhilfe	
<i>Karin Beher</i>	702
Jugendverbände	
<i>Hans Gängler und Gerd Stecklina</i>	721
Kinder- und Jugendhilfestatistik	
<i>Matthias Schilling</i>	737
V Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe	
Frühe Hilfen	
<i>Sigrid A. Bathke</i>	752
Kindertagesbetreuung	
<i>Doris Beneke</i>	778
Stationäre Erziehungshilfen	
<i>Maren Zeller</i>	792
Vollzeitpflege	
<i>Wolfgang Trede</i>	813
Ambulante und teilstationäre Erziehungshilfen	
<i>Werner Freigang</i>	832
Adoption	
<i>Jörg Reinhardt und Brigitte Siebert</i>	852
Förderung der Erziehung in der Familie	
<i>Petra Bauer</i>	886
Kinder- und Jugendarbeit	
<i>Ulrich Deinet, Martin Nörber und Benedikt Sturzenhecker</i>	913
Jugendsozialarbeit	
<i>Andreas Oehme</i>	933
Kinder- und Jugendschutz	
<i>Gerd Engels</i>	957
Jugendhilfe im Strafverfahren/Jugendgerichtshilfe	
<i>Theresia Höynck</i>	969
VI Handlungsformen der Kinder- und Jugendhilfe	
Methoden der Kinder- und Jugendhilfe	
<i>Peter Hansbauer</i>	986

Hilfeplanung	
<i>Uwe Uhlendorff</i>	1004
Jugendhilfeplanung	
<i>Franz Hermann</i>	1029
Partizipation	
<i>Mechthild Wolff</i>	1050
Sozialraumorientierung	
<i>Friedhelm Peters und Diana Düring</i>	1067
Professionalisierung von Erziehung	
<i>Christian Niemeyer</i>	1091
VII Spannungsfelder der Kinder- und Jugendhilfeorganisationen	
Hilfe und Kontrolle	
<i>Reinhold Schöne</i>	1108
Qualität	
<i>Gaby Flösser und Linda Westheide</i>	1125
Finanzierung	
<i>Norbert Struck</i>	1140
Elternrecht und -verantwortung	
<i>Heide Funk</i>	1151
Gewalt in Institutionen	
<i>Mechthild Wolff</i>	1181
Kinder- und Jugendhilfe und Psychiatrie	
<i>Jörg Michael Fegert, Ute Ziegenhain, Michael Kölch und Paul Lukas Plener</i>	1197
Wachstum mit Ambivalenzen	
<i>Kerstin Fuchs-Rechlin</i>	1221
VIII Entwicklungen der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen der Sozialpolitik	
Rechte von Kindern und Jugendlichen	
<i>Matthias Bartscher und Martina Kriener</i>	1242
Rechtspolitische Herausforderungen der Kinder- und Jugendhilfe	
<i>Reinhard Wiesner</i>	1267

Migration und Integration <i>Helmuth Schweitzer</i>	1285
Inklusion <i>Claudia Muche</i>	1332
Kinder- und Jugendhilfe als Wohlfahrtserbringung <i>Karin Böllert</i>	1351
Kinder- und Jugendhilfe und Politik <i>Klaus Schäfer</i>	1364
Jugendhilfe und Europa <i>Andreas Walther</i>	1375
Stichwortregister	1405
Die Autorinnen und Autoren	1417

Handbuch Kinder- und Jugendhilfe – Einführende Bemerkungen zur zweiten Auflage

Wolfgang Schröer, Norbert Struck und Mechthild Wolff

Mehr als zehn Jahre nach dem Erscheinen der ersten Auflage des Handbuchs Kinder- und Jugendhilfe wollen wir erneut das Spektrum der pädagogischen, institutionellen und sozialpolitischen Diskussionen und Perspektiven in der Kinder- und Jugendhilfe zusammenfassen. Die Beiträge wurden grundsätzlich überarbeitet, zudem haben wir eine Vielzahl von neuen AutorInnen gewinnen können. So ist ein rundum erneuerter Blick auf die Kinder- und Jugendhilfe entstanden. Allen Kolleginnen und Kollegen sei dafür herzlich gedankt.

Das Handbuch soll auch weiterhin nicht nur einen Überblick über die Aufgaben und Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe geben, sondern vor allem auch aktuelle soziale Fragen und gesellschaftliche Entwicklungen aufgreifen, die die Kinder- und Jugendhilfe bestimmen und herausfordern. Es richtet sich an alle, die sich für die Kinder- und Jugendhilfe engagieren und interessieren, insbesondere an die dort tätigen PraktikerInnen, Studierenden und WissenschaftlerInnen.

Die Kinder- und Jugendhilfe ist gegenwärtig in Bewegung. Auf allen Ebenen und bis in die gesetzlichen Grundlagen hinein wird über Reformen und Veränderungen gestritten. Uns erscheint es wichtig, zunächst die Lebenslagen und Bedürfnisse der *Kinder und Jugendlichen als AkteurInnen* in den Mittelpunkt zu rücken und die unterschiedlichen *Lebensorte* der Kinder und Jugendlichen zu betrachten. Die Reformprozesse können aber der Heterogenität, sozialen Differenziertheit und Widersprüchlichkeit der Lebenslagen nur gerecht werden, soweit ebenfalls die *Konfliktfelder* betrachtet werden. Diese durchziehen die Sozialisationsbedingungen und die alltägliche Lebensbewältigung der Kinder und Jugendlichen und fordern einerseits eine problemzentrierte Bearbeitung heraus, müssen aber andererseits auch als soziale Querschnittsthemen angesehen werden. Gerade die Spannung zwischen problemzentrierter Bearbeitung und sozialer Querschnittsaufgabe wird in den *Rahmenbedingungen* und unterschiedlichen *Handlungsfeldern* der Kinder- und Jugendhilfe deutlich.

Die Kinder- und Jugendhilfe hat sich als ein zentraler Bestandteil der so-

zialen Infrastruktur im Kontext der Sozialstaatsentwicklung des 20. Jahrhunderts etabliert. Mit der Konzeption des Handbuches wollen wir deutlich machen, dass wir diese Entwicklung nicht als einen historisch abgeschlossenen Prozess betrachten, sondern als eine – in ihren ganz unterschiedlichen Dimensionen – immer wieder neu aufbrechende sozialhistorische Aufgabe. Wir haben darum auf einen separaten historischen Einführungsteil verzichtet, stattdessen werden in einzelnen Beiträgen differenziert historische Kontinuitäten und Diskontinuitäten aufgezeigt.

Heute umfasst die Kinder- und Jugendhilfe ausdifferenzierte Programme, Angebote, Interventionsstrategien und soziale Unterstützungspolitiken, die sich nicht nur auf Kinder und Jugendliche in Krisensituationen oder sozial vernachlässigten Lebenslagen sowie das staatliche ‚Wächteramt‘ beziehen. Sie ist ebenso eine elementare Sozialisationsinstanz, die Kindheit und Jugend in unserer Gesellschaft sozialpädagogisch mitgestaltet. Fast jedes Kind oder jeder und jede Jugendliche in unserer Gesellschaft hat mit Einrichtungen oder Programmen der Kinder- und Jugendhilfe nicht nur Kontakt gehabt, sondern sie mitunter als selbstverständlich erlebt.

Die institutionalisierte und rechtlich verankerte Kinder- und Jugendhilfe ist dabei ein selbstständiges Kernsegment der sozialstaatlichen Vergesellschaftung und Sicherung von Kindheit und Jugend in Deutschland. Nunmehr fünfundzwanzig Jahre nach dem Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes werden die institutionellen und rechtlichen *Rahmenbedingungen* und die darauf bezogenen Reformstrategien kritisch betrachtet. Gefragt wird, inwieweit die pädagogische und soziale Arbeit in den *Handlungsfeldern* die notwendige Stabilität bieten und gleichzeitig Entwicklungsperspektiven ermöglichen.

In der Kinder- und Jugendhilfe werden immer wieder neue impulsgebende pädagogische und soziale Ansätze entwickelt und die *Handlungsformen* den pädagogischen und sozialen Herausforderungen entsprechend angepasst. Insgesamt wird die Kinder- und Jugendhilfe aber im öffentlichen Sozialdiskurs in den letzten Jahren wieder zunehmend mit Hilfe- und Kontrollmodellen konfrontiert, die sich einer sozialpädagogischen Argumentationsweise entledigen oder versuchen, die *Handlungsformen* der Kinder- und Jugendhilfe als überholt erscheinen zu lassen. Vor diesem Hintergrund ist die Kinder- und Jugendhilfe derzeit gefordert, die Reichweite und Reformkraft ihrer eigenen pädagogischen und sozialen Qualität herauszustreichen, damit nicht – immer neu – bewährte *Handlungsformen* in Frage gestellt werden und die Innovationspotentiale den wirklich neuen Aufgaben zugewandt werden können.

Vor allem die Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe stehen derzeit aus vielfacher Perspektive unter Legitimationsdruck. Einerseits bricht der sozialstaatliche und demographische Hintergrund zunehmend auf, der insbe-

sondere in den westlichen Bundesländern Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozesse in der Kinder- und Jugendhilfe bis in die 1990er Jahre hinein sicherte. Andererseits werden die Organisationen mit stetig sich wandelnden sozialtechnologischen Phantasien und Managementanforderungen konfrontiert. Die Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe sind gegenwärtig die Schnittstellen, in denen sich die unterschiedlichen politischen und pädagogischen Ansprüche zu *Spannungsfeldern* verdichten. Sie sind dabei nur unzureichend in einer übergreifenden Lobbyarbeit oder in etablierten Berufsverbänden verankert.

Der Blick über die nationalstaatlichen Grenzen hinaus zeigt zudem, dass in fast allen europäischen Ländern derzeit über die nationalen Bildungs- und Sozialregimes angesichts der Ausgrenzungs- und Spaltungstendenzen in den jeweiligen Gesellschaften gestritten wird. Die Kinder- und Jugendhilfe hat sich dabei international mit einer investiven Sozialpolitik und neuen sozialen Konflikte auseinander zu setzen. Diese Tendenz macht die soziale Zugehörigkeit von Kindern und Jugendlichen zu einem privaten und ökonomisch-privilegierten Umfeld, das die Förderung von Bildungs- und Erfolgskarrieren zur Norm erhoben hat, zu einer neufeudalen Plattform sozialer Stratifikation. Die Kinder- und Jugendhilfe wird in diesem Zusammenhang ihr eigenes sozialpolitisches Mandat herausstreichen müssen. Im Übergang zum 21. Jahrhundert muss sie sich stärker als eine eigenständige sozialpolitische Regulierungsform betrachten und behaupten. Entsprechend können die sozialpädagogischen *Entwicklungsperspektiven* der Kinder- und Jugendhilfe nur im Rahmen der Sozialpolitik debattiert werden.

Zum Schluss bleibt noch zu sagen, dass wir die Darstellungsformen der Autorinnen und Autoren bewusst nicht in ein starres, vereinheitlichendes Schema gepresst haben. Uns war es wichtig, ihre Herangehensweisen und Positionierungen, die sie auf der Grundlage der ihnen gestellten Aufgabe entwickelt haben, zu respektieren. Wir sind davon überzeugt, dass auch dies dazu beigetragen hat, dass ein nicht nur materialreiches, sondern auch spannendes Handbuch entstanden ist.

Besonders möchten wir uns bei Jan Steinhöfel bedanken, ohne den wir den organisationalen Aufwand der Herausgeberschaft des Handbuchs nicht bewältigt hätten sowie Laura Tempel, die uns bei der Erstellung des Schlagwortverzeichnisses unterstützt hat. Hervorheben möchten wir auch die sehr gute Zusammenarbeit mit dem Verlag Beltz Juventa, durch die dieses Handbuch erst möglich geworden ist.

I Kindheit und Jugend – Kinder und Jugendliche

Kindheit

Sabine Andresen

Zusammenfassung. In diesem Beitrag geht es um Kinder als Akteure, um gesellschaftliche Bilder vom Kind und um Kindheit. Ausgehend von der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung wird die Frage gestellt, wie der Besonderheit von Kindern als Kinder und wie ihrer Gleichheit als Menschen gerecht zu werden ist. Dabei steht die Frage nach dem Konzept von Kindheit als „Schonzeit“ und „Schutzraum“ im Zentrum der Diskussion. Nach dem Versuch, eine sozialwissenschaftliche Theorie von Kindheit als Moratorium zu entwickeln, geht es exemplarisch um die Konstruktionen von Kindern und Kindheit zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts, nicht zuletzt um die verzweigten Wurzeln unserer Vorstellungen bis heute aufzuzeigen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf einer ideen- und diskursgeschichtlichen Rekonstruktion.

Einführung

Kinder und Kindheit sind in der Diskussion. Dafür gibt es verschiedene Gründe und nicht zuletzt die Frage, ob von einem „*Jahrhundert des Kindes*“ zu sprechen sei, hat zu Reflexionen aufgefordert. Schon zur Zeit der Rezeption der Reformpädagogin Ellen Key (1849–1926) und der „Pädagogik vom Kinde aus“ zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts gab es internationale Diskussionen über das Besondere der Kindheit und konzeptionelle und empirisch angelegte Untersuchungen. Dies zeigt etwa der „Kongress für Kinderforschung“ 1906 in Berlin, der auch unter internationaler Beteiligung stattfand und eine enorme Bandbreite an Themen bearbeitete (Göppel 2007). Bis heute zeigt sich eine international geführte Debatte mit skandinavischen und anglo-amerikanischen Zentren.

Im Kontext jüngerer Diskussionen wird zwischen Kindern und Kindheit differenziert, Kindheit als Lebensphase problematisiert, der Rekurs auf Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) in Frage gestellt, aber der Mythos Kind wird gleichwohl weiter zelebriert. Anhand der Diskussion zentraler Positionen der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung soll der vorliegende Beitrag

zeigen, dass die Konzeption von *Kindheit als Moratorium*¹ nach wie vor relevant ist. Entscheidend für diese Argumentation ist jedoch die Forderung nach einer Neubegründung und -gestaltung von Schonräumen – sei es für Kindheit, sei es für Jugend. Kindheitsforschung muss deshalb die Dekonstruktion vertrauter Traditionen leisten und sich darum bemühen, Kindheit im Lichte modernisierungstheoretischer Annahmen einerseits und der Sozialgeschichte ebenso wie der empirischen Situation heutiger Kinder andererseits zu konzeptualisieren. Dies scheint nicht zuletzt vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen über die Kinder- und Jugendhilfe evident. Von besonderer Bedeutung in der Kindheitsforschung ist in den letzten Jahren die Untersuchung des multidimensional angelegten Konzepts des kindlichen Wohlbefindens (Child Well-Being). Der wissenschaftliche Ertrag in historischer, theoretischer und empirischer Perspektive dokumentiert das fünfbändige englischsprachige Handbuch (Ben-Arieh/Casas/Frones/Korbin 2014). Auch hier ergeben sich inzwischen zahlreiche Anchlüsse an die erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung (Betz/Andresen 2014).

1 Die Bedingtheit des Aufwachsens

Kindern als Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe sollte Raum für ihre Kindheit gegeben werden. Kindheit ist demnach Teil der problematisch gewordenen Fortschrittsgeschichte. Kinder- und Jugendhilfe bezieht sich somit immer auf gesellschaftlich normative Vorstellungen der Lebensphase Kindheit. Aus der Kritik am Sozialisations- und Entwicklungsparadigma resultiert die Vorstellung vom Kind als Akteur, das eben nicht nur passiv sozialisiert wird, sondern seine Wirklichkeit aktiv gestaltet und letztlich durch sein (manchmal überraschendes) Handeln auch die Erwachsenen sozialisiert. Die internationale sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung betrachtet seit den siebziger Jahren (in Deutschland seit den achtziger Jahren) Kinder nicht mehr primär als bildsame und lernbedürftige Wesen, sondern als Handelnde (Honig 2000, 257ff.). *Michael-Sebastian Honig* kommt hinsichtlich der wissenschaftlich-methodischen und der politischen Diskussion zu dem Schluss, Kinder würden als soziale Akteure portraitiert, „die ihre Lebensführung selbstständig disponieren, ihre sozialen Beziehungen als eigenständigen Lebenszusammenhang organisieren und aktiv an ihrer sozialen und persönlichen Entwicklung mitwirken. Sie sind dabei auf

1 Moratorium meint einen Aufschub fälliger Verbindlichkeiten, also eine Entpflichtung. Er wird hier als Schon- und Schutzraum im Generationenverhältnis, der nicht aus der Natur abgeleitet werden kann, verstanden.

eine soziale Infrastruktur angewiesen, die ihnen Eltern und Sozialstaat gleichermaßen zur Verfügung stellen müssen.“ (Honig 1999, 157).

Insofern ist es notwendig, zwischen dem Kind als Subjekt (Akteur) und der Kindheit als Konstrukt in einer gesellschaftlichen generationalen Ordnung sowie dem historisch generierten Typus Kind zu differenzieren, jedoch ohne den inneren Zusammenhang aus dem Blick zu verlieren. Leena Alanen fordert darüber hinaus, Kinder und Kindheit nicht getrennt von der allgemeinen Soziologie und damit von der gesellschaftlichen Determiniertheit zu untersuchen (Alanen 1997, 164). Der Umgang mit Kindern, die Vorstellungen „kindgemäßen“ Handelns bzw. „kindgemäßer“ Anforderungen und Umwelten korrespondieren mit einer Konstruktion von Kindheit im Generationenverhältnis ebenso wie mit einem historisch kulturellen Bild vom Kind. Diese Problematik zeigt sich auch an ungleichheitstheoretischen Arbeiten etwa denen von Tanja Betz (2009). Sie zeigt auf, dass zahlreiche Befunde der empirischen Forschung auch darauf zurückzuführen sind, dass Kinder ihre ungleiche Machtposition im Verhältnis zu Erwachsenen akzeptieren, weshalb die Ergebnisse selbstkritischer diskutiert werden müssten. Zugleich aber haben wir es – und das ist für die Sozialpädagogik besonders relevant – mit der Sozialgeschichte zu tun, das heißt mit den spezifischen sozialen Bedingungen des Aufwachsens.

Im voraussetzungsvollen und gleichwohl anthropologischen Begriff des Aufwachsens zeigt sich der Zusammenhang vom Bild des Kindes mit dem Konstrukt Kindheit und den Kindern als Akteuren. Schließlich verweist die Frage nach den Bedingungen des Aufwachsens auf die gesellschaftsbezogene soziale Komponente ebenso wie auf das Generationenverhältnis. Dass die Bedingungen des Aufwachsens unterschiedlich waren und sind und in Abhängigkeit stehen u. a. zu Raum, Zeit, Klasse und Geschlecht liegt auf der Hand. Hier soll jedoch gezeigt werden, dass ungeachtet der Unterschiede im „*Jahrhundert des Kindes*“ (Key 1902), das rückblickend auch als „*Jahrhundert der Sozialpädagogik*“ (Thiersch 1992) und als „*Zeitalter der Extreme*“ (Hobsbawm 1998) bezeichnet wurde, das Aufwachsen auf einem zentralen Grundgedanken basierte, und zwar auf einer Separierung der Kinder von der Erwachsenenwelt und der sowohl zeitlich als auch räumlich dimensionierten Einrichtung eines Schonraumes. Zur Charakterisierung dieser Schonraumkonzepte scheint es sinnvoll, erstens vom Generationenbegriff auszugehen, zweitens die Ausdifferenzierung der Lebensphasen zu berücksichtigen, also – wie es im vorliegenden Handbuch angelegt ist – nach den Unterschieden zwischen Kindern verschiedenen Alters und Jugendlichen zu fragen und drittens die historische Genese stärker als bisher zu analysieren und die vielleicht allzu lieb gewordenen historiographischen Bilder zu dekonstruieren.

Honig verweist auf insgesamt drei Dimensionen eines der Theorie der

Kindheit verpflichteten Forschungsprogramms, nämlich erstens auf die Kategorie der Selbstbezüglichkeit Erwachsener, zweitens auf die Kategorie der Sozialstruktur und des kulturellen Wissens und schließlich drittens auf die Kategorie der Erfahrung und des Konfliktes sozialer Akteure (Honig 1999). Im vorliegenden Beitrag soll durchaus in Anlehnung an Honig gezeigt werden, dass man Kindheit nur dann neu denken kann (Honig 1999, 9), wenn es gelingt, die seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert entstandenen Bilder und die bis heute andauernde Rezeption kritisch zu diskutieren und darüber hinaus zur Sozialgeschichte in Beziehung zu setzen. Gerade in die moderne Sozialgeschichte als Geschichte der sozialen Frage ist die Kinder- und Jugendhilfe in besonderer Weise involviert (Schröer 1999) und zudem mit gegenwartsorientierten Normalitätsvorstellungen konfrontiert.

Insofern geht es in einem ersten, hier unmittelbar anknüpfenden Schritt um den Zusammenhang von Konstruktion und Leiblichkeit, zweitens um den Versuch, eine Theorie des Schonraums zu entfalten, um drittens die zentralen Linien der Kinder- und Kindheitsbilder sowie die Bedingungen des Aufwachsens in den Anfängen professioneller sozialer Fürsorge aufzuzeigen und zu diskutieren, wobei die Diskussion in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts einen Höhepunkt hatte. Und schließlich soll viertens adressatenspezifisch Stellung im Hinblick auf Gegenwart und Zukunft der Kinder- und Jugendhilfe bezogen werden, aber mit dem zuletzt von Honig propagierten Anspruch, dass Kindheit neu zu denken sei.

2 Zwischen Konstruktion und Leiblichkeit

Kind und Kindheit bezeichnen verschiedene Sachverhalte und weisen unterschiedliche Konnotationen auf. Als Kinder werden die direkten Nachkommen von Menschen bezeichnet, ferner versteht man unter „Kind“ den Menschen von seiner Geburt bis zu einem bestimmten Alter, in dem es um den Übergang in die Jugend geht.

Von Kindheit kann man einerseits sprechen, wenn es um die persönlich erlebte Lebensphase geht, die eigene Kindheit thematisiert und biographisch verortet wird, aber andererseits bezeichnet Kindheit auch die jeweilige Unterscheidung zwischen den Lebensphasen, die Differenzierung zwischen Kindern und Erwachsenen sowie die Ordnung des Generationenverhältnisses (Scholz 1994). Kinder gibt es demnach „von Natur aus“, das Kind ist in jeder Kultur eine „Tatsache“ (Scholz 1994, 201), Kindheit hingegen nicht. Das Kind wird geboren und fordert im Prinzip den Erwachsenen auf, sich so zu verhalten, dass die Widersprüchlichkeit, die aus der Gleichzeitigkeit von Nähe und Fremdheit bzw. von Andersartigkeit und Gleichartigkeit resultiert, aufgefangen wird. Spätestens mit der Geburt nämlich werde das Kind, so eine These

gegenwärtiger Kindheitsdiskussionen, prinzipiell als das Fremde und als das Gleiche betrachtet (Honig/Lange/Leu 1999; Scholz 1994).

Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung differenziert explizit zwischen Kindern und Kindheit, nicht zuletzt deshalb, weil Kinder als aktive Subjekte, als Konstrukteure ihrer Wirklichkeit, als ‚persons in their own right‘ Anerkennung finden sollen (Alanen 1997; Honig 1999). An diesem normativen Sachverhalt diskutiert Honig in seiner Auseinandersetzung mit Ellen Key den in der Kindheitsforschung bis heute virulenten Mythos vom Kind als Opfer und Erlöser der Gesellschaft (Honig 2000). Dahinter verberge sich zudem ein emphatischer Subjektbegriff, eine der Aufklärung verpflichtete Vorstellung vom autonomen, epistemischen, moralischen und politischen Kind als Subjekt. Darin scheint Honig eine erste Antwort auf seine Frage nach der „Einheit der Kindheit“ in der Moderne zu sehen (Honig 1999). Pädagogik und der Mythos des Kindes folgten einer „Logik des Versprechens“ (Oelkers 1983) und mit ihrer Mehrdeutigkeit habe die Vision vom ‚Jahrhundert des Kindes‘ dazu beigetragen, „die Kindheit als Lebensphase des Lernens und der Entwicklung normativ zu generalisieren und in einem mehrere Jahrzehnte andauernden Prozess auch faktisch durchzusetzen.“ (Honig 2000, 254). Hier soll gezeigt werden, dass die Begründung und Definition von Kindheit als Moratorium zwar unterschiedlich ausfallen konnte, aber grundsätzlich aus einer Logik des Versprechens resultierte. Insofern ist Honig beizupflichten, wenn er das visionäre Erbe der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung zu dekonstruieren trachtet. Ein Beleg für die Stichhaltigkeit seiner These ist beispielsweise auch die Kritik an einer erwachsenenzentrierten Forschung und dem daraus ableitbaren Versuch, soziologisch keinen Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen zu machen, also Kinder als normale soziale Wesen zu betrachten (Waksler 1991). In diesem Sinne resümiert Alanen: „Was immer man für die Besonderheit von Kindern und Kindheit in einer bestimmten Gesellschaft halten mag – ihren Unterschied zu Erwachsenen und zur Erwachsenenheit, ihre andere Art des In-der-Welt-Seins, ist als ein durch und durch soziales Phänomen oder als eine soziale Konstruktion zu begreifen und zu analysieren.“ (Alanen 1997, 168).

Nicht zuletzt die wissenschaftliche Diskussion habe in Anlehnung an die Entwicklung der gender-studies (Becker-Schmid/Knapp 1995; Butler 1991) eine narrative Darstellung der sozialen Konstruktion moderner Kindheit hervorgebracht. Diese sei in der Mittelschicht domestiziert und in ein Zwangsverhältnis zwischen Staat, Familie und Wohlfahrt eingebunden worden. Damit einher ging eine Standardisierung und Institutionalisierung der Bedingungen des Aufwachsens. Konstruiert worden sei ferner ein Typus Kind mit bestimmten Anforderungen bzw. Kinder als bedürftige Gruppe, denen „gute Erwachsene“ gerecht werden müssten (Bühler-Niederberger/

Hungerland/Bader 1999). Das heißt, dass Bilder vom Kind mit bestimmten Vorstellungen hinsichtlich des erziehenden, sorgenden, vermittelnden Erwachsenen korrespondieren (Lenzen 1985). Gleichwohl aber rückt in der wissenschaftlichen Ausdifferenzierung auch das Unverfügbare, das Fremde, das Ferne des Kindes in den Vordergrund der Betrachtung (Richter 1987; Lippitz/Meyer-Drawe 1984; Meyer-Drawe/Waldenfels 1988; Schweizer 2007). Kinder werden als Wissende, die ein spezifisches Wissen aus ihrer Position als Kinder beziehen, begriffen. Wissen und Handeln erscheinen somit als wesentliche Kategorien bei der Vorstellung vom Kind als Akteur, was darüber hinaus mit Kompetenzansprüchen und -erwartungen verbunden ist. Diese Annahme hat in der empirischen Forschung eine Reihe von Studien auf der Basis von Befragungen von Kindern unterschiedlichen Alters angeregt. Exemplarisch sei für Deutschland auf die World Vision Kinderstudien (World Vision 2007; 2010; 2013) verwiesen. In der internationalen Forschung läuft seit 2013 eine international vergleichende Studie zu Kindern zwischen acht und zwölf Jahren in 15 Ländern, deren Datensatz – mehr als 45.000 Kinder, auf der Befragung von Kindern als Wissende und Akteure beruht (<http://www.isciweb.org>).²

Die Analyse sozialhistorischer Konstruktionen verschiedener Kindheiten gibt nicht nur Aufschluss über die Entwicklung der Generationenverhältnisse oder über das „generational ordering“ (Alanen 1997), sondern verweist auch auf heutige Kinder und Kindheiten, nicht zuletzt deshalb, weil zumindest Elemente der Konstruktionen ein starkes Beharrungsvermögen aufweisen, was Honig beispielsweise an der Konstanz des reformpädagogischen Kinderbegriffs nachweisen konnte (Honig 1996; 2000).

Darüber hinaus stellt sich aber die Frage nach dem, was Alanen in Anlehnung an die sex und gender Dichotomie als Differenz zwischen natürlichen Kindern und Kindheit benennt. Oder anders gewendet: auf was reagiert man mit den sozialen Konstruktionen, mit kulturellen Deutungen, Vereinnahmungen und gesellschaftlichen Ordnungen? Diese Anfrage mit dem Hinweis auf die Generationendifferenz zu beantworten, ist überzeugend. Problematisch würde dieser Diskurs, wenn er wie der Geschlechterdiskurs um 1900 in unveröhnlichen Positionen zwischen Gleichheit und Differenz stehen bliebe (Andresen 1994; 1997).

Ohnedies geht es nicht nur um den Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen und der darauf beruhenden sozialen Ordnung. Wenn hier

2 Die seit 2013 durchgeführte international vergleichende Studie „Children’s Worlds. International survey of children’s well-being“, gefördert von der Jacobs Foundation, Zürich, basiert auf der Befragung von Kindern zwischen 8 und 12 Jahren auf der Basis eines multidimensionalen Konzeptes und ist ein Ergebnis dieser Weiterentwicklung (<http://www.isciweb.org>). PIs Sabine Andresen (Frankfurt), Asher Ben-Arieh (Jerusalem), Jonathan Bradshaw (York), Ferran Casas (Girona), Gwyther Rees (York). Die Ergebnisse der Erhebungen liegen ab Sommer 2015 vor.

von Kindern als Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe die Rede ist, dann geht es um die jüngsten Mitglieder der Gesellschaft, um den Säugling ebenso wie um das Klein- und Vorschulkind. Das bedeutet, die quasi innergenerationale Differenz stärker als bisher zu beachten, was nicht primär aus entwicklungspsychologischer Perspektive geschehen muss. Im gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Diskurs über die Lebensphase Kindheit zeigt sich das Bemühen, zwischen früher Kindheit, Grundschulkindheit, späterer oder Übergangskindheit zu unterscheiden. Mit dieser Unterscheidung hat beispielsweise auch der 14. Kinder- und Jugendbericht gearbeitet (Deutscher Bundestag 2013). Ein solches Vorgehen ist nicht zuletzt aufgrund der theoretischen Annahme von Kindern als sozialen Akteuren sinnvoll und notwendig. Die gebotene wissenschaftliche Sensibilität für diese Differenziertheit innerhalb der Gruppe der Kinder ist auch für die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe relevant.

Dieter Lenzen machte schon 1985 darauf aufmerksam, dass die Diskurse über Kindheit sich keineswegs bruchlos in einer sozialen Wirklichkeit niederschlagen. Somit wird es notwendig, neben der Beschreibung und Interpretation der mentalen Konstrukte nach den Variationen ihrer Konkretion zu suchen. Hier sind inzwischen einige diskursanalytische Arbeiten vorgelegt worden (exemplarisch Fegter 2012).

Zugleich zeigt sich auch eine umgekehrte Verhältnisbestimmung, und zwar in der Annahme, dass der Beginn und die Begrenztheit menschlichen Lebens als konfrontierende Wirklichkeit den Menschen ihre Deutungen abverlangt. Das neugeborene Kind in seiner leiblichen Hilflosigkeit, macht unsere Fürsorge und unseren Schutz unabdingbar. Somit unterscheidet sich das Kind zunächst in seiner spezifischen Leiblichkeit von dem Erwachsenen und dem Jugendlichen, und diese Differenz basiert in der sozialen Wirklichkeit, die gedeutet wird und in diesem Kontext das Phänomen Kindheit als mentales Konstrukt hervorbringt. Der niederländische Anthropologe Martinus Langeveld spricht in seinen Studien zur Anthropologie des Kindes von vier Grundgegebenheiten der menschlichen Entwicklung, dem biologischen Moment des lebenden menschlichen Wesens, dem Prinzip der Hilflosigkeit auf Seiten des Kindes, dem Prinzip der Geborgenheit, geleistet durch die Erwachsenen und dem Prinzip der Exploration als Leistung des Kindes (Langeveld 1956). Die Anthropologie setzt sich nicht zuletzt auch mit der menschlichen Beschaffenheit vor dem Hintergrund von Kindheit und Jugend auseinander. Unabhängig davon, ob der Mensch sich restlos problematisch geworden ist (Scheler), ob von seiner Weltoffenheit im Unterschied zur Umweltgebundenheit des Tieres auszugehen ist (v. Uexküll), ob er als Mängelwesen betrachtet wird, ein extrauterines Frühjahr benötigt (Gehlen) oder ob wir ihn auf der Folie seiner „exzentrischen Positionalität“ betrachten (Plessner), der Diskurs der wissenschaftlichen Anthropologie, die im späten 18. Jahrhundert

ihren Ursprung hat, thematisiert das Generationenverhältnis und den Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen (Honegger 1991; Moravia 1989; 1996). Zu fragen wäre, ob in diesen Diskursen eine bestimmte Beschaffenheit des Körpers als natürlich hingestellt wurde. Doch auch die Leiblichkeit des Kindes und die damit einhergehenden Notwendigkeiten der älteren, für das Kind sorgenden Personen unterliegen mit der Entwicklung oder dem Älterwerden des Kindes dem Wandel. Ein auch in der Kindheitsforschung bislang nur unzureichend gelöstes Problem bleibt somit die Frage nach der Leiblichkeit des Kindes als wesentlicher Bestandteil des Kindseins, was auch in der Diskussion um Kinder als Akteure nur partiell zur Sprache kommt. Dabei ist die Leiblichkeit des Kindes eine grundlegende Bedingung für den Aufbau von Erfahrungen, für die Verbindung zur Welt (Langeveld 1956). In der Erziehungswissenschaft wird zumindest in Ansätzen die Bedeutung des Leibes für das Lernen thematisiert, und zwar in der Regel vor einem anthropologischen und phänomenologischen Theoriehintergrund und damit vornehmlich zwischen den Positionen Gehlens, Portmanns und Plessners (Schultheis 1998).

Neben der Beachtung der Leiblichkeit des Kindes und der vorsichtigen Anfrage an eine „Anthropologie des Kindes“ geht es aber zweifellos um die Analyse der Unterscheidungen sozialer Ordnungen, wie die Geschlechterordnungen und Generationenordnungen hergestellt und begründet werden und wie sich die Akteure in diesen Ordnungen bewegen. Im Hinblick auf die in diesem Kontext relevanten Forschungsfragen geht es um die Differenz zwischen Kindern, „Kids“ und Jugendlichen, zwischen Kindheit und Jugend sowie um die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen, Kindheit und Erwachsenenheit. Ferner geht es um die Suche nach Normalitätsvorstellungen und diesen angelehnte Kindheiten wie beispielsweise Mädchen- und Jungenkindheit (Breidenstein/Kelle 1998; Kelle 1999).

3 Eine sozialwissenschaftliche Theorie der Kindheit als Moratorium

Im Zuge der Durchsetzung bürgerlicher Lebensformen entfaltete sich der sozial organisierte Generationenunterschied durch die Separierung der Kinder von der Welt der Erwachsenen (Ariès 1992). Daran hat nicht zuletzt die romantische Liebes- und Familienauffassung ihren Anteil, aber ebenso die Pädagogik und das generelle Streben nach einer wissenschaftlichen Erforschung des Kindes wie in der Psychologie (Preyer 1881/1989) oder der Medizin (Gstettner 1981). In der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung stehen die Bemühungen um eine anthropologische Annäherung und die tendenziell dominierende sozialkonstruktivistische Sichtweise, die vor allem auch die Konstruktionsleistungen des Kindes als Akteure in den

Blick nimmt, häufig nebeneinander. Darüber hinaus mahnen Vertreterinnen und Vertreter einer sozialhistorischen und sozialkritischen Kindheitsforschung, sich auf die Vergesellschaftung von Kindern, deren soziale Abhängigkeit und Betroffenheit von Armut, Katastrophen und von ökologischer Gefährdung zu konzentrieren (Sünker 1991; Neubauer/Sünker 1993). In einigen Diskussionen geht es zudem um die Frage, was eine erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung bedeuten kann, wie den auch pädagogisch legitimierten Machtkonstellationen auf den Grund zu gehen ist und wie Kinder selbst ein Konzept von Erziehung verstehen (Andresen/Diehm 2006; Andresen/Gerarts 2014).

Ohne die Unterschiede in den sozial- und erziehungswissenschaftlichen Herangehensweisen an Kinder und Kindheit einerseits und den sozialhistorischen Gestaltungen der generationalen Ordnung andererseits relativieren zu wollen, wird hier die These vertreten, dass eine Einheit von Kindheit in der Moderne durch den Leitgedanken, Kinder zu schützen und zu schonen und Kindheit als Schonraum zu gestalten, gestiftet wird. Damit ist nicht gesagt, dass das Konzept von Kindheit als Moratorium von Zeit und Raum unabhängig ist. Vielmehr ist das, was man Kindern „zumutet“ und das, wovon man sie bewahren will, vom politischen System ebenso abhängig, wie von der Kultur einer Gesellschaft und von der daraus schließlich resultierenden Kultur des Aufwachsens (Andresen 2000). Darüber hinaus, so eine weitergehende These, sind die Moratoriumskonzepte seit 1900 bis in die heutige Zeit sowohl rousseauistisch als auch psychoanalytisch geprägt. Die moderne Vorstellung vom Moratorium repräsentiert somit eine spezifische Mischung von Schutz der Unschuld und Befreiung (Andresen 2005).

Es kommt demnach insgesamt darauf an, den Aspekt der Widersprüchlichkeiten einerseits und der Ambivalenzen andererseits für die Rekonstruktion verschiedener Kindheitskonzepte zu entfalten, weil beides bereits in der Differenz Kind und Kindheit sowie in der Differenz Kind und Erwachsener enthalten ist (Honig 1999). Insofern erscheint die sich im Prozess der Modernisierung durchsetzende Idee der Schaffung eines spezifischen Raumes für Kinder zur Gestaltung von Kindheit als geeigneter Zugang, gerade auch die Widersprüchlichkeit und Ambivalenz der Konstruktion Kindheit angemessen erfassen zu können. Schutz beispielsweise kann grundsätzlich unterschiedlich konnotiert sein, Integrität ebenso fördern wie Paternalisierung ermöglichen. Demnach ist es unabdingbar, einen Blick für Widersprüche und Ambivalenzen in den Kindheitskonstruktionen zu entwickeln, und zwar auf unterschiedlichen Konstruktionsebenen. In einem etwas anderen Sinn schreibt Böhnisch, dass nicht die neue Kinderkultur, sondern der frühe Zwang zur Bewältigung einer ambivalenten Kindheit kennzeichnend für die „neuen Kinder“ sei (Böhnisch 1997, 99). Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass in die Differenz zwischen den

Generationen auch die Abhängigkeit des Erwachsenen von vornherein eingelassen scheint, weil das menschliche Leben begrenzt und die Gattung insofern auf Nachwuchs angewiesen ist. Insofern gehört zu den neueren Herausforderungen der Forschung die Annäherung an die Vulnerabilität von Kindern ohne deren Streben nach Autonomie auszublenden (Andresen 2014).

Der erziehungswissenschaftlich orientierte Kindheitsforscher Gerold Scholz legt dar, dass sich in den verschiedenen Kindheitskonstruktionen bis in die Gegenwart hinein drei – seinen Ausführungen nach gleichrangige – Haltungen gegenüber dem Kind abzeichnen: erstens die Nutzung des Kindes, zweitens der Schutz des Kindes und drittens die Bedrohung durch das Kind (Scholz 1994, 203f.). Scholz' Versuch, die Konstruktionen von Kindheit mit Hilfe der Typisierungen Nutzen, Schutz, Bedrohung aufzulösen, scheint plausibel, greift jedoch in zwei Punkten zu kurz. Erstens sind diese „Haltungen“ nicht als gleichwertig zu betrachten. Stattdessen sollte die Analyse auf die Dekonstruktion von dominanten Vorstellungen zielen. Zweitens verhält es sich bei den Haltungen um relativ einseitige Zuschreibungen, die gerade nicht die Ambivalenzen herauszuarbeiten vermögen und auch nicht das Spannungsverhältnis der generationalen Ordnungen und Zuschreibungen aufnehmen. Schließlich können die Nutzung des Kindes mit dem Verzicht auf eigene Interessensrealisierung, etwa in der spannungsreichen Eltern-Kind-Beziehung, der Schutz des Kindes mit seinem tendenziellen Ausgeliefertsein und die Bedrohung durch das Kind mit der Befreiung durch das Kind bzw. mit der Befreiung des Kindes korrespondieren. Mit *Rousseaus* Erziehungstheorie, die aus dem 18. Jahrhundert auf das 19. Jahrhundert übergreift und die romantische Idee vom Kind beeinflusst, dominiert der Schutzgedanke, wohingegen die vormodern geprägte Sicht auf das sündige, bedrohliche Kind an Wirksamkeit verliert (Baader 1996; Ullrich 1999). Dies trifft auch für die Säkularisationsprozesse im ausgehenden 19. Jahrhundert sowie für die reformpädagogischen Bewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu. Zweifellos waren die Auswirkungen *Rousseaus* und die Diskurse der Romantik über Kind, Familie und Liebe zentral für eine neuartige Sicht auf die generationale Ordnung (Honig 1999; Andresen 2005), auf das Kind sowie auf die Lebensphase Kindheit. Dabei ist grundsätzlich zwischen dem mentalen bzw. ideellen Diskurs, den diskursiven Praktiken sowie der Alltagspraxis zu unterscheiden. So schlägt sich das romantische Ideal des Kindes zwar in der Kindergartenpädagogik Fröbels nieder, ohne jedoch zu einem allgemeinen kulturellen Deutungsmuster zu werden. Eine weitere entscheidende Etappe im Prozess der Modernisierung von Kindheit ist die reformpädagogische Diskussion der Jahrhundertwende um 1900, verbunden mit der Entstehung der Kinderpsychologie und den zahlreichen wissenschaftlichen Versuchen, das „Kind“ zu erforschen. Mit der Einfüh-

rung der allgemeinen Schulpflicht für Kinder kommt es auch ganz praktisch zu einem veränderten Kindheitskonzept und zu einem veränderten Kinderalltag, der zwar gravierende Unterschiede im Hinblick auf Alter, Schicht, Geschlecht und Region auswies, aber dennoch erstmals den Anspruch des Kindes als Kind auf Bildung manifestierte. Damit einher ging in den reformpädagogischen Debatten die Frage nach der richtigen Unterrichtung der Kinder, nach einer zeitgemäßen generationalen Ordnung und nicht zuletzt nach juristisch zementierten Rechten des Kindes (Zitelmann 2000). Die ersten Kinderschutzdebatten fallen demnach ebenfalls mit den Anfängen der sozialen Fürsorge und der „neuen Erziehung“ zusammen. Sie seien „Männer der Sehnsucht“ gewesen, postulierte 1915 der Kulturhistoriker Karl Lamprecht (Herrmann 1987; Lichtblau 1996) und man wählte sich in einem „Pädagogischen Frühling“, in dem Rousseau-Stimmung in der Luft liege, mit dem „Verlangen nach einer Wiedergeburt der Erziehung, nach einer Erneuerung des Lebens mit der Losung: das Recht des Kindes.“ (Mittendorf 1906). Dieser Leitgedanke wurde zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts zur Gemeinsamkeit stiftenden Idee einer modernen generationalen Ordnung und artikuliert sich bis heute in der Rede vom „*Wohl des Kindes*“ (Zitelmann 2000). Die vorhandenen Unterschiede in der Rechtsauslegung zeigten sich u.a. auch an den Verhältnissen der Förderung von Individualität und den Pflichten gegenüber der Gemeinschaft. Das Bewusstsein von Modernität scheint geradezu nach dem Schutz des Kindes, das Ursprung und Zukunftsverheißung zugleich verkörperte zu verlangen, was nicht zuletzt auch die Rezeption innerhalb der Pädagogik über das Inkrafttreten des Kinderschutzgesetzes in Deutschland 1904 zeigt (Rohrscheidt 1903). Dieses regelte vornehmlich die Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben und zielte darauf, die Gefahren für Gesundheit und Sittlichkeit des Kindes einzudämmen sowie die Schulzucht zu erleichtern. Ohne Kinderschutzgesetz, so die reformorientierte Lehrerschaft, wäre die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht nicht realisierbar.³ An diesem Beispiel wird deutlich, wie sehr die Konstruktionen von Kindheit im Sinne ihrer Gestaltung durch den Rechtsstatus beeinflusst wird.

Im zwanzigsten Jahrhundert gab es die unterschiedlichsten Versuche, das Generationenverhältnis der Modernisierung und Industrialisierung der Gesellschaft anzupassen. Als bedeutsamste Haltung bzw. als dominierendes Deutungsmuster setzte sich durch, das Kind als schutzbedürftiges Wesen anzusehen und Kindheit als eine Lebensphase, die dieser Schutzbedürftigkeit Rechnung zu tragen hatte. Eine zentrale Unterscheidungsmöglichkeit zwischen dem Kindheitsmoratorium und dem Jugendmoratorium ist unge-

3 Rundschaue zum Kinderschutzgesetz. In: Pädagogische Zeitung. Hauptorgan des Deutschen Lehrervereins. Hg. vom Berliner Lehrerverein 1904, 8f.

achtet dessen zunächst die Frage nach ihrer jeweiligen Gültigkeit. Während die Schutz- und Schonbedürftigkeit des Kindes zunächst dem Ideal nach übergreifend Anerkennung fand und in verschiedenen Praxen allmählich umgesetzt wurde, gab es für die Durchsetzung des Jugendmoratoriums relativ strikte Grenzen entlang der Klassen- und Geschlechterdifferenz (Andresen 1997). Ohnedies kommt es darauf an, den Rahmen bzw. die Grenzen des Schonraums Kindheit klar zu benennen, um Wandel angemessen beschreiben und die in einer Zeit nebeneinander existierenden Schonraumkonzepte vergleichen und analysieren zu können. Zugleich ist jedoch zu berücksichtigen, dass es sich bei der historischen Entwicklung des Schonraumkonzeptes nicht um ein lineares, ausschließlich auf Fortschritt hin ausgerichtetes Projekt handelt. Vielmehr scheint dem Schonraum eine ambivalente, wenn nicht gar eine widersprüchliche und dialektische Struktur zugrunde zu liegen. Der Rahmen des Kindheitsmoratoriums im zwanzigsten Jahrhundert ist durch unterschiedliche Grade und spezifische Verhältnisstrukturen bestimmt. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sind hier wesentlich: der Grad der Pädagogisierung, der Institutionalisierung, der Trennung von der Erwachsenenwelt, der Abhängigkeiten, der Ökonomisierung als Befreiung von sozialen Zwängen, als Integration in den wirtschaftlichen Prozess, aber auch als Betroffenheit von Armut, der Grad der Politisierung, der Partizipation, der Hilfe sowie der Ausformulierung von Rechten – auch im Sinne des Verhältnisses zwischen privater und öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen. Zudem sind das Verhältnis zur „Natur des Kindes“ und die Frage nach Anlage und Umwelt und das Verhältnis von Militarisierung oder „Befriedung“ der Kindheit relevant. Das zwanzigste Jahrhundert ist keineswegs nur als Fortschrittsgeschichte zu verstehen, nicht zuletzt Adorno und Horkheimer haben die „Dialektik der Aufklärung“ benannt (Horkheimer/Adorno 1981). Es liegt deshalb nahe, danach zu fragen, ob und wenn ja, welchen Zuschnitt die Konstruktion von Kindheit als Moratorium in totalitären Systemen hatte. Sowohl im Nationalsozialismus als auch in der DDR hat man beispielsweise versucht, der „Entwicklungstatsache“ Rechnung zu tragen und ein spezifisches Konzept von Kindheit als Moratorium zu entfalten. Im Nationalsozialismus waren diese Konzepte der rassenideologischen Politik und der Vernichtung der jüdischen Bevölkerung unterworfen, weshalb dem Kind nicht per se als Kind der Anspruch auf Schutz und Leben zugesprochen, Kindheit nur für die rassenideologisch und politisch erwünschten Menschen konzeptualisiert wurde (Keim 2000). Unter Berücksichtigung gravierender Unterschiede zwischen dem Nationalsozialismus und dem DDR-System ist festzuhalten, dass beide Staaten hofften, durch eine übergreifende Erziehung und Politisierung bereits im Kindesalter die Zukunft des politischen Systems zu sichern. Beide verließen sich dazu nicht allein auf die Schule und schon gar

nicht auf die Familie, weshalb sie der herrschenden Partei nahestehende Kinder- und Jugendorganisationen schufen. Darüber hinaus entstanden Schonraumkonzepte, die jeweils durch eine eigentümliche Mischung aus Elementen moderner Auffassungen vom Kind und der Kindheit, aus totalitären Ansprüchen gegenüber dem Individuum sowie aus gezielten Politisierungstendenzen gekennzeichnet sind. Dabei war sowohl im Nationalsozialismus als auch in der DDR die Integration von Politik, Produktion/Ökonomie, Kampf und Militarisierung in die Kindheitskonstruktionen zentral (Andresen 2000; 2006).

Im Folgenden soll dargelegt werden, auf welche Konzepte von Kindheit, auf welches Bild vom Kind in den Anfängen der sozialen Arbeit zurückgegriffen werden konnte. Dabei geht es primär um die auch sozialpädagogisch ausgerichtete Forschung über Kinder und Kindheit. Zu fragen wäre hier, welche Kultur des Aufwachsens antizipiert und welche Rahmung von Kindheit als Moratorium konzipiert wurde. Vor allem in den zwanziger Jahren bildet sich in der Forschung ein Differenzbewusstsein heraus, gekoppelt mit dem Bemühen, Hilfe adressatenspezifischer einzusetzen. Dabei wurde auch diskutiert, wie sinnvoll die Unterscheidung zwischen Kindern und Jugendlichen als Adressaten sozialer Arbeit für die Praxis sei. Insofern ist die ideengeschichtliche Rekonstruktion der Diskurse über Kinder und Kindheit bis 1933 aufschlussreich für die Grundproblematik sozialer Arbeit im Hinblick auf die Unterschiedlichkeit der Adressaten und kann als solche zum gegenwärtigen Klärungsprozess, wie er im zehnten Kinder- und Jugendbericht entfaltet wurde, beitragen.

4 Kinder und Kindheit in den Anfängen der sozialen Arbeit

Jugendhilfe und sozialpädagogische Intervention griffen in ihrer Geschichte vornehmlich dann, wenn Kinder oder Jugendliche aus dem relativ eng definierten pädagogischen und familiären Schon- und Schutzraum herausfielen und damit den Normalitätsvorstellungen nicht entsprachen. Böhnisch thematisiert dementsprechend die Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters anhand des Begriffspaars Lebensbewältigung und Sozialintegration, die in einem spezifischen Spannungsverhältnis stehen, da sich die Bewältigungsperspektiven von Kindern und Jugendlichen häufig nicht mit den Integrationsvorgaben der Gesellschaft decken (Böhnisch 1992). Moderne Sozialpädagogik lebe deshalb, so Böhnisch, von der Ambivalenz ihres Gegenstandes, weil sich in ihr das Interesse der Gesellschaft am Kind und Jugendlichen ebenso ausdrückt wie die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen. Ungeachtet dessen stellt sich die Frage, wie die historische Genese

des sozialpädagogischen Begriffs vom Moratorium Kindheit verlief. Böh-nisch macht deutlich, dass vor allem die pädagogische Jugendkunde zu dem sozialpädagogischen Zugang zu Kindern beigetragen habe (Andresen 2005). Durch die Studien von u. a. Adolf Busemann, Hildegard Hetzer und Martha Muchow hat sich eine vom Jugendbegriff absetzende Vorstellung von Kindern und Kindheit entwickelt (Busemann 1950; Hetzer 1932; Muchow/Muchow 1935/1998). Dabei dominierten die Perspektiven auf das Spiel des Kindes sowie auf die Ordnung innerhalb der Kindergruppe, auf Räume und wie bei Busemann auf die Bedeutung eines Führers.

Kindheitsvorstellungen und Kinderbilder der Moderne wurzeln nicht zuletzt in der von Rousseau inspirierten romantischen Idee des Kindes und der Kindheit. Rousseau selbst, so die Rezeption, ziehe die Natur als Argument heran, weil diese wolle, dass Kinder Kinder sind, bevor sie erwachsen werden. Bei Rousseau finden sich solche Aussagen im „Emile“ (Rousseau 1762). Bis weit ins zwanzigste Jahrhundert hinein dienen Rousseau und die „negative Pädagogik“ auch der Auseinandersetzung mit der kapitalistischen Gesellschaft (Schröer 1999). Wolfgang Schröer kann zeigen, dass es um 1900 auch eine sozialpädagogisch ausgerichtete Rezeption einer bei Rousseau entlehnten Dichotomie von Natur und Gesellschaft gab. Man habe auch hier das Kind zum Ausgangspunkt der neuen Zeit erhoben, und zwar in seiner ganzen Unverdorbenheit und Freiheit. Schröer zeigt u. a. an dem Natorp-Anhänger Albert Görland den Rousseauismus der sozialpädagogischen Theoriebildung. Görland versuchte letztendlich Rousseaus Staatsidee in die idealistische Sozialpädagogik zu integrieren, während Natorp selbst sich primär auf Pestalozzi berief (Fatke 2000).

Der psychoanalytisch versierte Mediziner Fritz Wittels ist ein Beispiel für die zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts nicht selten anzutreffende Verknüpfung rousseauscher Metaphern mit psychoanalytischen Gedanken. Wittels bezeichnete dementsprechend Rousseau 1927 als großen „Beweger des Abendlandes“ und führte seine Abhandlung über „die Befreiung des Kindes“ in Anlehnung an den von ihm verehrten Philosophen mit den Worten ein: „Jedermann weiß, dass Kinder kleiner und leichter sind als Erwachsene. Die Wenigsten wissen, dass Kinder, über diesen Unterschied des Maßes und des Gewichtes weit hinaus, ganz anders sind als Erwachsene. Wenn ein Großer 70 kg wiegt und ein Säugling 5, dann werden die seelischen Äußerungen dieses Kindes nicht verständlich, wenn man die seines Vaters durch vierzehn dividiert.“ (Wittels 1927, 9). Und weiter hebt Wittels hervor, dass das Seelenleben des Kindes eben ganz anderen Gesetzen folgen würde, die für uns wegen des Verlustes unserer kindlichen Gefühle schwer verstehbar seien.

Der ebenfalls psychoanalytisch argumentierende *Siegfried Bernfeld* fordert in den zwanziger Jahren, Kindern in Theorie und pädagogischer Praxis

zu ihrem Recht zu verhelfen (Lippitz 1999; Bernfeld 1921; 1926; Andresen 2005). Während der Bericht über den letztlich gescheiterten praktischen Schulversuch Bernfelds, nämlich die Realisierung einer jüdischen Schulgemeinde als Synthese der Prinzipien Montessoris, Ottos und Wynekens, als sozialpädagogisches Projekt kindorientierter Gestaltung aufgefasst werden kann, analysiert er im „Sisyphos“ auf der theoretischen Ebene des „sozialen Ortes“ und reflektiert von dort das pädagogische Generationenverhältnis (Müller 1992). Denn da das Kind in die kulturellen Werte eingepasst werden müsse, sei auch der Pädagoge gezwungen, sich auf den Boden bestimmter Werte zu stellen, vor allem dann, wenn es sich um Fürsorgeerziehung handle. Bernfeld macht deutlich, dass aus den unterschiedlichen Bedingungen des sozialen Ortes subjektive Sinnperspektiven resultieren (Dudek 1990). Für die generationale Ordnung heißt das unter Umständen, dass nicht zuletzt die Handlungen komplementär aufeinander bezogen sind. Entgegen der These Müllers, dass Bernfeld vor allem die Tantalussituation des Kindes, also hungernd vor reich gedeckten Tischen stehen, im Blick hatte, gibt es Hinweise darauf, dass er zumindest vor dem Sisyphos versuchte, die kindlichen Sinnstrukturen im allgemeinen nachzuvollziehen. So fordert Bernfeld im „Korrespondenzblatt des Jüdischen Instituts für Jugendforschung und Erziehung“ 1922 dazu auf, Geheimsprachen und -schriften von Kindern und Jugendlichen sowie deren Phantasiespiele zu sammeln. Darin zeigt sich die durchaus phänomenologische Zielsetzung, das fremde Kind in der Nähe entdecken zu wollen (Bernfeld Bd. 2, 1922, 460-463). In diesem Sinne zitiert er einen Auszug aus einem Phantasiespiel zweier Mädchen: „Wir sind jeden Sonntag an einer bestimmten Stelle zusammengekommen und haben dort gespielt, indem die L. (die ältere) erzählt hat: Jetzt fahren wir auf einem Schiff, da kommt ein Wind und wir scheitern. Alle ertrinken, nur wir zwei kommen auf eine Insel. Dort leben wir jetzt von Datteln. Da kommen die Neger, und wir müssen ihnen kochen, und sie lassen uns nicht fort. Wir bekommen ein Kind usw.“ (Bernfeld Bd. 2, 1922, 462-463). In sozialpädagogischer Absicht plädiert Bernfeld hier für einen Blick auf das Kind und seine innere und äußere Lebenswelt. Das ist der Kontext, aus dem heraus er in seiner Anklageschrift über das „Kinderheim Baumgarten“ das romantische Bild von Kindern und Kindheit sowie das daraus resultierende Generationenverhältnis anprangert. So polemisiert er dagegen, dass man es in pädagogischen Schriften weithin liebe, vom Garten der Kindheit zu sprechen und vom Pädagogen als Gärtner. „Man denkt dabei aber – im Grunde – an nebensächliche Hantierungen des Gärtners, als wären sie seine wichtigsten, ans Beschneiden der Äste, ans Ausgraben und Eingraben, ans Unkraut jäten, ans Veredeln mit dem Messer und der Schere.“ Man habe gar das Bild eines hysterischen Pflegers, der so tue als mache er die Gräser wachsen und die Blumen blau und rot

(Bernfeld Bd. 11, 1921, 42). Gerade für die sozialpädagogische Praxis fordert Bernfeld die genaue Beobachtung von Kindern, eine soziale und psychologische Analyse des Kindes, das beispielsweise von seinen Eltern in eine Fürsorgeeinrichtung gebracht wird, aber auch die Ermittlung im Milieu des Aufwachsens (Bernfeld, Bd. 11, 1926, 171). Somit zeigt sich, dass der professionelle Blick auf das Kind und auf die Kindheit in der Fürsorgeerziehung durchaus im Kontext von Lebenswelt und Psychoanalyse betrachtet wurde. Ferner fordert Bernfeld nicht zuletzt für die Fürsorgepraxis eine differenzierte Problemwahrnehmung im Hinblick auf das Alter der Kinder. Deutlich wird das anhand seiner Auseinandersetzung mit der „Schwererziehbarkeit“. Hier kann er zeigen, dass sich, entgegen der häufigen Praxis, eine Altersgrenze für die Schwererziehbarkeit nicht ziehen lasse, also auch junge Kinder davon betroffen seien (Bernfeld, Bd. 11, 1926, 169ff.).

An Rousseau und weniger an die Psychoanalyse knüpfen auch die reformpädagogischen Diskurse zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts an, und mit Rousseaus negativer Pädagogik korrespondiert das Postulat einer Pädagogik „vom Kinde aus“ (Gläser 1961). So haben beispielsweise für die Schwedin Ellen Key nur noch die Lehren von Rousseau, Montaigne und Spencer Zukunftsrelevanz und mit ihren Metaphern von der „Heiligkeit“ und „Majestät des Kindes“ schließt sie explizit an die Romantik an. Hier findet sich jedoch eine Engführung romantischer Kindheitskonzepte mit naturwissenschaftlichen Auffassungen, was sich bei Key u.a. an ihrer Anlehnung an die romantische Parallelisierung von Onto- und Phylogenese ablesen lässt. Diese begründet Key vornehmlich biologisch unter Bezugnahme auf Ernst Haeckels biogenetischem Grundgesetz. Bei Key zeigt sich die im Zeitalter der Anfänge der Sozialen Fürsorge dominante Verknüpfung von Erziehung und Evolution als Theorie der Perfektionierung und der Hervorbringung des neuen Menschen (Brumlik 2000; vgl. Lepp u.a. 1999). Micha Brumlik bezeichnet Key ebenso wie die US-Amerikanerin Jane Addams, Begründerin des sozialpädagogischen Projektes Hull-House, als Reformdarwinistin. Ohne Zweifel ist der Einfluss des Darwinismus ab dem ausgehenden 19. Jahrhundert nicht nur für Fragen der Erziehung, der Anthropologie und der Kinder- und Jugendpsychologie von großer Bedeutung. Darin zeigen sich zum einen eine starke Orientierung an naturwissenschaftlichen Denkmustern und zum anderen die Hoffnung, Phänomene der Modernisierung bewältigen zu können. Ein interessantes Beispiel dafür ist die frühe grundlegende Studie des Psychologen *Wilhelm Preyer* (Preyer 1881/1989). Aufschluss über dessen relativ breite Wirkung und Rezeption geben die dokumentierten Tagebuchaufzeichnungen von Eltern, die sich an den Vorgaben Preyers orientierten. Bekannt, vielfach erwähnt und bearbeitet sind dabei die ab 1904 geführten Tagebücher des Ehepaares Scupin über ihren Sohn Ernst Wolfgang (Scupin/ Scupin 1907; 1910; 1931). Im Vorwort

des dritten Bandes über den Schuljungen schreibt der Herausgeber Adolf Busemann, dass das Tagebuch eine Bereicherung gerade auch für die Erziehungswissenschaft sei, weil diese dem Leben dienen wolle und deshalb vom „Gange der Natur“ zu lernen habe (Busemann in Scupin 1931, 5). Mit Preyer beginnt die Ausdifferenzierung von Kinder- und Jugendpsychologie, was dann in Deutschland und Österreich zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts u. a. durch Stern in Hamburg und die Bühlers in Wien fortgeführt und weiter ausdifferenziert wurde (Dudek 1990).

Das Psychologische Laboratorium in Hamburg war unter der Leitung von William Stern ein Zentrum der Kinder- und Jugendpsychologie (Zinnecker 1978/1998). In einem Nachruf für seine Mitarbeiterin *Martha Muchow* betonte Stern 1933, sie sei wie wenige berufen gewesen, in die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen einzudringen (zit. bei Zinnecker 1978/1998). Muchows für die Kindheitsforschung wichtige Studien waren nicht zuletzt durch den Einfluss der Hamburger Volksheimbewegung sozialpädagogisch motiviert und repräsentieren das bis 1933 zunehmende Interesse an der Lebenswelt des Arbeiterkindes, und zwar nicht nur von Seiten der sozialdemokratischen Kinderfreundebewegung oder der kommunistischen Erziehungstheoretiker wie Edwin Hoernle (Andresen 2006; 2014). Martha Muchow hielt das Wissen von den Inhalten der „gelebten Welt“ gerade für die sozialpädagogische Praxis für zentral. „Es besteht immer wieder, ganz besonders in der fürsorgerischen Praxis eine bedeutende Schwierigkeit für die Arbeit darin, dass der Fürsorgende und der Hilfsbedürftige, auch der erwachsene, in verschiedenen „Welten“ leben, und dass auch die Hilfsbedürftigen, je nach dem Lebenskreis, in dem sie stehen, untereinander noch wieder ganz verschiedene „Welten“ haben.“ Muchow erforschte den Raum, in dem das Großstadtkind lebt, den es erlebt und schließlich den Raum, den das Kind lebt (Faulstich-Wieland/Faulstich 2012). Damit grenzte sie sich eindeutig von der dominierenden Begabungsforschung ab und ging neue Wege, indem sie der Strukturgesetzlichkeit der kindlichen Welt eine zentrale pädagogische Relevanz einräumte. Dafür bezog sie sich einerseits auf die Psychologie Sterns und andererseits auf die „Umweltlehre“ des Biologen Jakob von Uexküll. Muchows Studie öffnete neue Perspektiven auf das Kind in seiner Welt, die eben keinesfalls mit der des Erwachsenen identisch ist. Vielmehr überlagere, so Muchow, der Lebensraum des Kindes den des Erwachsenen bzw. durchwachse ihn. Interessant ist dabei nicht zuletzt das Ziel Muchows, vor allem Fürsorgern vertieftes Wissen über ihre Klientel zu vermitteln. Damit einher ging die Überzeugung der Wissenschaftlerin, dass man im Interesse der Kinder parteilich sein müsse. Diese Parteilichkeit etwa für die Durchsetzung der Kinderrechte birgt nach wie vor Konfliktpotenzial innerhalb der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung.

Ein interessanter Vorläufer Muchows und zugleich ihr Vorbild für die Großstadtstudie war der Schuldirektor Ernst Goldbeck mit seinem Buch über „Die Welt des Knaben“ (Goldbeck 1926). Trotz der von Goldbeck bereits im Titel angelegten Geschlechterpolarisierung, scheint der Autor unentschlossen, ob man von getrennten Mädchen- und Knabenwelten sprechen müsse oder ob die Annahme der Wesensverschiedenheit nicht zu relativieren sei. Muchow kann in ihrer Studie zeigen, dass es eher soziologisch zu erklärende Unterschiede der Geschlechter in der Lebensraumeignung gibt. Goldbeck schreibt in seiner Einleitung: „Ich habe stets den Eindruck, als kämen bei den Mädchen schließlich Erscheinungen zutage, die den bei den Knaben auftretenden recht ähnlich sind, aber alle unterschieden sie sich doch irgendwie in einer nicht recht ausdrückbaren Weise. So habe ich mich denn trotz mehrfacher Abmahnungen entschlossen, diese Frage in der Schwebe zu lassen und immer nur von Knaben zu sprechen, wo man vielleicht ebensogut Mädchen meinen könnte.“ (Goldbeck 1926, 12). Während Muchow die pädagogische Brauchbarkeit ihrer Studien anstrebte, ging es Goldbeck zunächst um die Vermittlung einer Einsicht, der Einsicht in den tiefen Sinn, der dem übermütigen Treiben der Knaben und, wie der Autor betont, wohl auch der Mädchen innewohne (Goldbeck 1926, 113).

Auffällig an diesen Untersuchungen ist die Intention, die Welt des Kindes zu verstehen und als eine von den Erwachsenen und den Jugendlichen unterschiedene, aber nicht minder sinnstiftende und strukturierte Welt aufzufassen. Darüber hinaus sollte aber der durch Beobachtung, Teilnahme und Befragung methodisch gestützte Erkenntnisprozess handlungsleitend für die pädagogische Praxis und hier v.a. für die sozialpädagogische Praxis werden. Insofern erweist sich dieser Diskurs zwar als vom reformpädagogischen Blick auf das Kind geprägt, aber gleichwohl durch empirische Studien über die Lebenswelt des Kindes geerdet. Darüber hinaus zeigt sich die Anlehnung an die psychologische Kinder- und Jugendforschung und die daraus resultierende Anlehnung an entwicklungspsychologische Kriterien.

Hans Thiersch greift das Lebensweltkonzept am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts schließlich wieder auf und macht es für die Sozialpädagogik stark (Thiersch 1992; 1995). Während bei Thiersch der Begriff des Leidens von zentraler Bedeutung für den Diskurs über das „Jahrhundert der Sozialpädagogik“ ist, scheint für die oben diskutierte Auseinandersetzung über Kinder, Kindheit und Sozialpädagogik (im weitesten Sinne) im ersten Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts nicht das Leiden, sondern die Suche nach Sinn und Sinnstrukturen im Fokus der Aufmerksamkeit zu stehen. Bernfeld, Muchow und Goldbeck lesen sich als Versuch, die Spannung zwischen dem modernen Individuum und der modernen Gesellschaft von den subjektiven Sinnkonstruktionen her zu bewältigen. Kinder erscheinen als kom-

petente Akteure, die ihre Lebenswelt zu gestalten wissen und die darüber hinaus eigene Zeit und Raum – Konstruktionen vornehmen. Muchow fordert unmissverständlich, dass die Fürsorge an diese anknüpfen müsse. Ihre Lesart eines Handelns „vom Kinde aus“ könnte aus heutiger Sicht als ein Versuch interpretiert werden, Kinder und Kindheit zwischen Konstruktion und Leiblichkeit zu verorten. Damit löst sie zwar in keiner Weise die Paradoxien der Erziehung und der Generationenverhältnisse in modernen Gesellschaften, was Bernfeld zum Gegenstand seines „Sisyphos“ macht. Gleichwohl bietet Muchow heute Anknüpfungspunkte an die nach wie vor virulente Frage nach Raum und Zeit in der generationalen Ordnung, was die heutige Diskussion ihres Ansatzes legitimiert, aber nicht als weiteres Mosaik der Klassikerdebatte in der Sozialpädagogik verstanden werden sollte (vgl. u. a. Fatke 2000; Graf 2000; Kraft 1999; Niemeyer 1998).

5 Übergänge und Modernisierungsphänomene

Böhnisch fordert für eine sozialpädagogisch orientierte Kindheit die Einrichtung von Räumen zum Ausleben der Kindheit, zwar nicht als eng begrenzte pädagogische Schonräume, aber doch als gestaltete Räume, in denen Kinder außerhalb der Familie ihr Eigenleben leben, ihren Eigenwert erfahren und Beziehungen zu Erwachsenen aufbauen können (Böhnisch 1992, 147f.). Darüber, wie diese Gestaltung aussehen soll, gibt es keinen umfassenden Konsens. Das, was Kinder und Kindheit bedeuten, hängt von persönlichen Erwartungen wie von gesellschaftlichen Interpretationen und der Gestaltung bzw. der Mischung von privater und öffentlicher Verantwortung ab (Deutscher Bundestag 2013). Wenn gegenwärtig der Wandel von Kindheit charakterisiert wird, dann geschieht dies zumeist durch den Blick auf die veränderten Bedingungen des Aufwachsens. Durch den Ausbau von Ganztagschulen, durch die nahezu vollständige Einbeziehung der Drei- bis Sechsjährigen in Kindertagesstätten und durch den Rechtsanspruch für die Betreuung von Kindern unter drei Jahren und dem damit verbundenen Ausbau hat sich Kindheit gravierend verändert (ebd.). Zu einem „normalen Kinderalltag“ gehört die frühe Betreuung und Bildung außerhalb der Familie, und zwar für viele Stunden des Tages. Zu den Alltagsanforderungen in einer Familie mit Kindern gehören die Balancierungsleistungen zwischen der Erwerbstätigkeit der erwachsenen Familienmitglieder und die Herstellung eines gelingenden Familienlebens.

Doch die Vorstellungen über ein „normales Kinderleben“, über „normale Kindheiten“ einer Gesellschaft verhindern allzu oft den Blick auf die Heterogenität von Lebensverhältnissen, auf die Unterschiede von Jungen- und Mädchenkindheit, auf die Situation von Kindern aus Zuwandererfamilien

oder auf die von Kindern aus von Armut betroffenen Familien. Zudem ist zu berücksichtigen, dass auch in Zukunft die elterliche Fürsorge als Garantie für gelungene Integration in die Gesellschaft nicht ausreicht, sondern Kinder und auch ihre Eltern Unterstützung benötigen. Zu fragen wäre, wie zukünftig eine sozialpädagogisch orientierte Diskussion die Gestaltung der Kindheitsräume und -zeiten konzeptualisiert und wie sich die Konzepte in der sozialen Praxis niederschlagen. Zudem bleibt Honigs Frage, wie der Besonderheit von Kindern als Kinder und der Gleichheit von Kindern als Menschen gerecht zu werden ist, relevant und muss nicht zuletzt auch aus einem sozialpädagogischen Blickwinkel heraus betrachtet werden (Honig 1999).

Können wir auf den Anspruch, Kindern unterschiedlichen Alters, Säuglingen, Klein-, Vorschul- und Grundschulkindern, Zeit zu gewähren und Räume zu öffnen, für ihr Menschsein als Kindsein, ernsthaft verzichten? Oder anders gefragt: Bleiben wir hoffnungslos dem Mythos des heiligen Kindes, der romantischen Sehnsucht nach Unschuld und Schutz und der eigenen, seit Kindertagen erfahrenen Triebunterdrückung verhaftet, wenn wir auch im 21. Jahrhundert Kindheit als Moratorium diskutieren? Hier wird die These vertreten, dass wir weiterhin gehalten sind, wie Brumlik es für die Gerechtigkeit zwischen den Generationen formulierte, die Neuankömmlinge zum Bleiben zu bewegen und durchaus im Sinne einer advokatorischen Ethik zu handeln (Brumlik 1992; 1995). Zu fragen wäre dann jedoch, ob wir den Paradoxien moderner Erziehung entkommen können, die Ambivalenz von Moratoriumskonzepten aushalten und ob es gelingt, Kindheit so zu gestalten, dass nicht nur Pädagogisierung und Isolierung im Vordergrund stehen (Andresen/Koch/König 2015). Eine sozialpädagogisch verortete Theorie der Kindheit kommt jedenfalls nicht darum herum, auch nach Gerechtigkeit und Glück in der generationalen Ordnung des Sozialen zu fragen. Sie könnte diese Anfrage nicht zuletzt wiederum mit Bezug auf Rousseau und dessen Polemik gegen die korrupte Gesellschaft stellen. Kindheit als Moratorium zu konzipieren, schließt die Akzeptanz des Kindes als Subjekt, als kompetenten Akteur, keineswegs aus, vielmehr ist zu überlegen, ob das Konzept nicht sogar die Anerkennung der Einzigartigkeit des Kindes voraussetzt. Honig stellt die Anerkennung von Kindern als Akteuren zu Recht in einen politischen Kontext und artikuliert die darin verborgene Forderung, Kinder als Seiende auch politisch in ihrer Kompetenz anzuerkennen. Dies korrespondiert mit dem Zugang der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, die an Kindern eben nicht als zukünftige Erwachsene interessiert ist, sondern nach den „Personen aus eigenem Recht“ fragt (Honig 1999, 157ff.). Die wissenschaftlichen Konsequenzen liegen u. a. in der Methodik, die politischen in Fragen der Partizipation von Kindern an öffentlichen, sie betreffenden Entscheidungen.

Kindheit neu zu denken, hieße demnach, historische Mythenbildung zu entlarven, sozialgeschichtlich zu argumentieren, das Generationenverhältnis angesichts moderner Widersprüchlichkeiten gegebenenfalls neu zu rahmen und dabei den Zusammenhang von Leiblichkeit und Konstruktion zu beachten. Kinder neu zu denken, erfordert die Bereitschaft und Fähigkeit, ihre Kompetenzen anzuerkennen und zu fördern, ohne ihr Anrecht auf Zeit und Raum sowie ihre Verletzlichkeit in der sozialen Ordnung zu ignorieren.

Literatur zur Vertiefung

- Andresen, Sabine/Diehm, Isabell (2006): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. Wiesbaden.
- Baader, Meike S./Eßer, Florian/Schröder, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt/M./New York.
- Ben-Arieh, Asher/Casas, Ferran/Frønes, Ivar/Korbin, Jill E. (Eds.) (2014): Handbook of Child Well-Being. Theory, Indicators, Measures and Policies. Dordrecht/Heidelberg/New York/London.

Literatur

- Alanen, Leena (1997): Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 17, 162-177.
- Andresen, Sabine (1994): Ellen Key – Pädagogin und Frauenrechtlerin zwischen Tradition und Moderne. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Heft 3, 249-262.
- Andresen, Sabine (1997): Mädchen und Frauen in der bürgerlichen Jugendbewegung. Soziale Konstruktion von Mädchenjugend. Neuwied/Berlin.
- Andresen, Sabine (2000): „Die Kindheit im Sozialismus ist eine glückliche Zeit.“ Vom Wandel des Kindheitskonzeptes in der DDR und seiner Bedeutung für sozialpädagogisches Denken. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Heft 2, 120-134.
- Andresen, Sabine (2005): Einführung in die Jugendforschung. Darmstadt.
- Andresen, Sabine (2006): Sozialistische Kindheitskonzepte. Politische Einflüsse auf die Erziehung. München/Basel.
- Andresen, Sabine (2014): Childhood Vulnerability: Systematic, Structural, and Individual Dimensions. Child Indicators Research 7 Issue 4, pp 699-713.
- Andresen, Sabine/Gerarts, Katharina (2014): Reconstructing Children's Concepts: Some Theoretical Ideas and Empirical Findings on Education and the Good Life. In: Stoecklin, Daniel/Bovin, Jean-Michel (Eds.): Children's Rights and the Capability Approach. Heidelberg/New York/London pp. 85-109.
- Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (Hrsg.) (2015): Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. Weinheim.
- Ariès, Philippe (1992): Geschichte der Kindheit. München.
- Baader, Meike Sophia (1996): Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Becker-Schmid, Regina/Knapp, Gudrun Axeli (Hrsg.) (1995): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt/M./New York.
- Ben-Arieh, Asher/Casas, Ferran/Frønes, Ivar/Korbin, Jill (Eds.) et al (2014): Handbook of Child Well-Being. Theory, Indicators, Measures and Policies. Dordrecht/Heidelberg/New York/London.

- Bernfeld, Siegfried (1991): Theorie des Jugendalters. Schriften 1914-1938. In: Sämtliche Werke Band 1. Hg. von Ulrich Herrmann. Weinheim/Basel.
- Bernfeld, Siegfried (1994): Jugendbewegung und Jugendforschung. Schriften 1909-1930. In: Sämtliche Werke Bd. 2. Hg. von Ulrich Herrmann. Weinheim/Basel.
- Bernfeld, Siegfried (1996): Sozialpädagogik. Schriften 1921-1933. In: Sämtliche Werke Bd. 11. Hg. von Ulrich Herrmann. Weinheim/Basel.
- Bernfeld, Siegfried (1996/1921): Kinderheim Baumgarten – Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In: Sämtliche Werke, Bd. 11, 9-157.
- Bernfeld, Siegfried (1996/1926): Gibt es eine Altersgrenze für „Schwererziehbarkeit“? In: Sämtliche Werke, Bd. 11, 169-173.
- Betz, Tanja. (2009): „Ich fühl' mich wohl!“ - Zustandsbeschreibungen ungleicher Kindheiten der Gegenwart. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4 Heft 3, 457-470.
- Betz, Tanja/Andresen, Sabine (2014): Child Well-Being. Potenzial und Grenzen eines Konzepts. Einführung in den Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik 60 Heft 4, 499-505.
- Böhnisch, Lothar (1992): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. Weinheim/München.
- Böhnisch, Lothar (1997): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim/München.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim/München.
- Brumlik, Micha (1992): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Bielefeld.
- Brumlik, Micha (1995): Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin.
- Brumlik, Micha (2000): Pädagogik des Perfektionismus: Ellen Key. In: Baader u.a.: Ellen Keys reformpädagogische Vision, 42-54.
- Bühler-Niederberger, Doris/Hungerland, Beatrice/Bader, Arnd (1999): Minorität und moralische Instanz – der öffentliche Entwurf von Kindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Heft 2, 128-150.
- Busemann, Adolf (1931/1950): Pädagogische Jugendkunde. Eine Einführung. Frankfurt/M./Bonn.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.
- Deutscher Bundestag (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Drucksache 17/12200. Berlin.
- Dudek, Peter (1990): Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich. Opladen.
- Fatke, Reinhard (2000): Der „Heros makelloser Menschenliebe“ und die „schmutzige Lebenswelt“. Pestalozzi und die heutige sozialpädagogische Theoriebildung. In: Neue Pestalozzi Blätter. Zeitschrift für pädagogische Historiographie. Heft 1, 9-17.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (2012): Lebenswege und Lernräume - Martha Muchow: Leben, Werk und Weiterwirken. Weinheim.
- Fegter, Susann (2012): Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit. Wiesbaden.
- Gläser, Johannes (1961): Vom Kinde aus. In: Gläss, Theo (Hrsg.): „Pädagogik vom Kinde aus“. Aufsätze Hamburger Lehrer. Weinheim.
- Goldbeck, Ernst (1926): Die Welt des Knaben. Berlin.
- Göppel, Rolf (2007): Aufwachsen heute: Veränderungen der Kindheit - Probleme des Jugendalters. Stuttgart.
- Graf, Martin (2000): Der Blick vom Diwan aufs Baugerüst. Zum Bedürfnis nach Klassikern in der Sozialpädagogik. In: Neue Pestalozzi Blätter. Zeitschrift für pädagogische Historiographie. Heft 1, 17-25.
- Gstettner, Peter (1981): Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung. Reinbek.
- Herrmann, Ulrich (1987): „Neue Schule“ und „Neue Erziehung“ – „Neue Menschen“ und „Neue Gesellschaft“. Pädagogische Hoffnungen nach dem ersten Weltkrieg in Deutschland. In: Ders.

- (Hrsg.): „Neue Erziehung“ „Neue Menschen“. Erziehung und Bildung zwischen Kaiserreich und Diktatur. Weinheim/Basel, 11-35.
- Hetzer, Hildegard (1932): Kindheit und Armut. Leipzig.
- Hetzer, Hildegard (1948): Kind und Jugendlicher in der Entwicklung. Hannover.
- Hobsbawm, Eric (1995): Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München.
- Honegger, Claudia (1991): Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaft vom Menschen und das Weib. Frankfurt/M./New York.
- Honig, Michael-Sebastian (1996): Normative Implikationen der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Heft 1, 9-25.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt/M.
- Honig, Michael-Sebastian (2000): Sind Kinder Subjekte? Ellen Keys doppelte Erbschaft in der Kindheitsforschung. In: Baader u. a.: Ellen Keys reformpädagogische Vision, 251-273.
- Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.) (1999): Aus der Perspektive von Kinder? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim/München.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1981): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt/M.
- Keim, Wolfgang (2000): Die Eliminierung „rassisch“ unerwünschter Kinder im „Jahrhundert des Kindes“ – Rückfragen an die deutsche Pädagogik. In: Lingelbach, Karl-Christoph/Wolfgang Keim (Hrsg.): Das Jahrhundert des Kindes? Jahrbuch für Pädagogik 1999, 55-83.
- Kelle, Helga (1999): Geschlechterterritorien. Eine ethnographische Studie über Spiele neun- bis zwölfjähriger Schulkinder. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 2, 211-229.
- Key, Ellen (1992/1902): Das Jahrhundert des Kindes. Studien. Neu herausgegeben mit einem Nachwort von Ulrich Herrmann. Weinheim/Basel.
- Kraft, Volker (1999): Erziehung im Schnittpunkt von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, 531-547.
- Langeveld, Martinus J. (1956): Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen.
- Lenzen, Dieter (1985): Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Reinbek.
- Lepp, Nicola/Roth, Martin/Vogel, Klaus (Hrsg.) (1999): Der Neue Mensch. Obsessionen des 20. Jahrhunderts. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung im Deutschen Hygiene Museum Dresden vom 22. April bis 8. August 1999.
- Lichtblau, Klaus (1996): Kulturkrise und Moderne um die Jahrhundertwende. Zur Genealogie der Kultursoziologie in Deutschland. Frankfurt/M.
- Lippitz, Wilfried (1999): Selbstständige Kinder im Kontext ihrer Lebenswelten. Phänomenologisch-pädagogische und sozialwissenschaftliche Interpretationen. In: Seibert, Norbert (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten. Eine mehrperspektivische Annäherung. Bad Heilbrunn, 65-103.
- Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.) (1984): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Königstein/Ts.
- Meyer-Drawe, Käte/Waldenfels, Bernhard (1988): Das Kind als Fremder. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 64, 271-287.
- Mittendorf, Fritz (1906): Pädagogischer Frühling. Braunschweig.
- Moravia, Sergio (1989): Beobachtende Vernunft. Philosophie und Anthropologie in der Aufklärung. Frankfurt/M.
- Moravia, Sergio (1996): Der Aufschwung der Humanwissenschaften im 18. Jahrhundert. In: Hager, Fritz-Peter/Tröhler, Daniel (Hrsg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996. Bern/Stuttgart/Wien, 143-165.
- Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich (1935/1998): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Neuherausgabe mit biographischem Kalender und Bibliographie Martha Muchow. Herausgegeben und eingeleitet von Jürgen Zinnecker. Weinheim/München.
- Müller, Burkhard (1992): Sisyphos und Tantalus – Bernfelds Konzept des „Sozialen Ortes“ und seine Bedeutung für die Sozialpädagogik. In: Hörster/Müller, Jugend, Erziehung, 59-75.

- Neubauer, Georg/Sünker, Heinz (Hrsg.) (1993): Kindheitspolitik international. Opladen.
- Niemeyer, Christian (1998): Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim/München.
- Oelkers, Jürgen (1983): Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken. In: Zeitschrift für Pädagogik 30, Heft 5, 801-816.
- Preyer, Wilhelm (1881/1989): Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den besten Lebensjahren. Leipzig.
- Richter, Dieter (1987): Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt/M.
- Rohrscheidt, Kurt v. (1903): Kinderschutzgesetz. Berlin.
- Rousseau, Jean-Jacques (1997/1962): Emile oder von der Erziehung. Emile und Sophie oder die Einsamen. Düsseldorf/Zürich.
- Scholz, Gerold (1994): Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit. Opladen.
- Schröer, Wolfgang (1999): Sozialpädagogik und die soziale Frage. Der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900. Weinheim/München.
- Schultheis, Klaudia (1998): Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung. Weinheim.
- Schweizer, Herbert (2007): Soziologie der Kindheit: verletzlicher Eigen-Sinn. Wiesbaden.
- Scupin, Ernst/Scupin, Gertrud (1907): Bubi's erste Kindheit. Ein Tagebuch. Leipzig.
- Scupin, Ernst/Scupin, Gertrud (1910): Bubi im vierten bis sechsten Lebensjahre. Ein Tagebuch über die geistige Entwicklung eines Knaben während der ersten sechs Lebensjahre. Leipzig.
- Scupin, Ernst/Scupin, Gertrud (1931): Lebensbild eines deutschen Schuljungen: Tagebuch einer Mutter ... Mit Abbildungen, Kinderzeichnungen und Schriftproben. Leipzig.
- Sünker, Heinz (1991): Das Kind als Subjekt. Notizen zu Kindheit und Kinderleben heute. In: Widersprüche, Heft 38, 7-20.
- Thiersch, Hans (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim/München.
- Thiersch, Hans (1995): Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit. Weinheim/München.
- Ullrich, Heiner (1999): Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Bad Heilbrunn/OBB.
- Waksler, Frances C. (1991): Studying the social worlds of children. In: Sociological readings. London u. a.
- Wittels, Fritz (1927): Die Befreiung des Kindes. Stuttgart/Berlin/Zürich.
- World Vision (2007). Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Survey. Wissenschaftliche Leitung: Klaus Hurrelmann und Sabine Andresen. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- World Vision (2010). Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Survey. Wissenschaftliche Leitung: Klaus Hurrelmann und Sabine Andresen. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- World Vision (2013). Wie gerecht ist unsere Welt? Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Weinheim. Beltz.
- Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1998/1978): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Neuausgabe mit biographischem Kalender und Bibliographie Martha Muchow. Weinheim/München.
- Zitelmann, Maud (2000): Das „Wohl des Kindes“ – Zur Entwicklung des Kindschaftsrechts im zwanzigsten Jahrhundert. In: Baader u. a.: Ellen Keys reformpädagogische Vision, 234-251.