4. Kindheit zwischen Eigenleben und Erziehung

Mit der gesellschaftlichen Einführung von Kindheit in der Moderne (s.o.), der Ermöglichung eines eigenen Kinderraums, ist sowohl das entwicklungsoffene Eigenleben des Kindes gewachsen, sind aber genauso die erzieherischen Bemühungen um die Kinder verstärkt worden. In dieses Spannungsverhältnis zwischen Erziehung und Eigenleben ist die kindliche Bewältigungsthematik allgemein eingelassen.

Kindheit in der modernen Industriegesellschaft ist aber durch ein weiteres - sozialpädagogisch folgenreiches - Spannungsverhältnis strukturiert. Häufiger als offiziell zugegeben haben Kinder bei uns den Widerspruch zwischen gesellschaftlich hochgehaltener Kinderfreundlichkeit und alltäglich neu entstehender, aber nicht eingestandener und daher tabuisierter, Kinderfeindlichkeit auszuhalten. Diese *strukturelle* Kinderfeindlichkeit steckt in der Art und Weise, wie die Wohnumwelten in den modernen Städten eingeengt, funktionalisiert und segregiert sind. Sie ist aber auch oft das Resultat der Überforderung von Familien und der mangelnden lebensweltlichen Öffnung der Schulen.

Kinder sind direkter und wehrloser als andere Altersgruppen der *manifesten* Gewalt innerhalb und außerhalb der Familie ausgesetzt (vgl. dazu Zehnter Kinder- und Jugendbericht 1998, S. 108ff.). Insofern hört auch die Moderne „die Kinder weinen" (de Mause). Manifeste Gewalt gegen Kinder ist aber kein bloßes Relikt der Kindheitsgeschichte (s.o.), sondern ist im besonderen Dilemma der modernen Arbeitsteilung angelegt: Emotionale und körperliche Macht über Kinder wird für manche zum Selbstwertbezug in einer Gesellschaft, die den Menschen zur Selbstverwirklichung antreibt, ihn aber immer weniger außerfamiliale Möglichkeiten der Selbstwertschöpfung einräumt.

Deshalb sind „Erwachsene [...] gegenüber Kindern zur Macht verführt. Seit je ist in der pädagogischen Tradition die Gefahr diskutiert worden, daß die Erwachsenen [...] ihre Position und ihren Vorsprung an Alter, an Erfahrung, an Wissen ausnützen, um die Erfahrungen und Selbständigkeiten der Kinder zu unterdrücken" (Thiersch 1986, S. 124). Diese scheinbare anthropologische Konstante ist in unserer Gesellschaft zum Tabu des Archaischen und Privaten geworden, nur zögernd wird sie Ende des 20.Jahrhunderts als dunkle Seite der Moderne erkannt.

Ich habe diese Darstellung der Brüche und Widersprüche, die in der modernen Kindheit liegen, bewußt so grell gezeichnet, um die sozialpädagogische Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern - über ihre Kodifizierung im Kin-

der- und Jugendhilfegesetz (KJHG) hinaus - zu betonen. Angesichts der Problembelastungen, die vor diesem Hintergrund für manche Kinder früh entstehen können - in den 90er Jahren entwickelte sich in Deutschland sogar wieder ein (freilich kontroverser) Diskurs zur Kinderarmut (vgl. Klocke/Hurrelmann 1998, Zehnter Kinder- und Jugendbericht 1998) - ist für mich das Konzept Lebensbewältigung, wenn auch in einem sozial eingeschränkteren Sinn als bei der Jugend, auf den Zugang zu Kindern anwendbar. Sozialpädagogische Arbeit mit Kindern ist damit nicht nur entwicklungspädagogische und kinderkulturelle Arbeit, sondern auch schon erzieherische Hilfe zur Lebensbewältigung.

4.1 Kindheit aus sozialpädagogischer Sicht

In einer neueren Kritik der Sozialisationsforschung und Pädagogik des Kindesalters wird nun behauptet, daß die pädagogische Sicht auf die Kinder zwangsläufig eine generationshierarchische sei, weil sie das Kind aus der Logik der entwicklungsorientierten Erziehung heraus hauptsächlich in den Status des unmündigen und noch nicht fertigen Objekts von Erziehung stellen müsse, Kinder mithin nur als „bloße Rezipienten der Erwachsenenkultur" und nicht als „Produzenten ihres Lebenszusammenhangs" (Honig/Leu/Nissen 1996, S. 11) erschienen. Gefordert wird demgegenüber eine sozial dekonstruierende Herangehensweise, welche die traditionellen pädagogischen Hegemonialdefinitionen der Kindheit aufbrechen und den Weg zu einer soziokulturell eigenständigen Kinderwelt finden kann. Es scheint, als hätten die SozialisationsforscherInnen zu Wende des 20. Jahrhunderts eine Kinderbewegung ausgerufen. Wenn wir uns an den Prolog erinnern, so drängt sich durchaus der Eindruck auf, daß heute die Generationsbewegungen, zumindest im Hinblick auf die Authentizität des Kindseins, von der Forschung *interpretiert* werden, während sie zur letzten Jahrhundertwende von den Jugendlichen selber gemacht wurden.

Diese kleine Karikatur soll nicht die Absichten der modernen Kinderforschung der 90er Jahre desavouieren, sondern eher das Mißtrauen ausdrücken, das wir als SozialpädagogInnen gegenüber einer so vehement auf die Authenzität und Selbständigkeit des Kindes pochende Kinderforschung haben müssen. Denn seit der Jugendkulturdebatte und entsprechender Euphorie in der Jugendforschung in den 70er und 80er Jahren, von der sich die sozialpädagogische Jugendarbeit hat nachhaltig anstecken lassen, sind wir gebrannte Kinder. So wie damals das Problem entstanden ist, daß Jugendkultur sich unter der Hand der Jugendkulturforschung verselbständigt und die Generationen- und Integrationspannung des Jugendalters in den Hintergrund gedrängt wurden, wo sie aber weiter eine soziale Wirklichkeit des Jugendalters darstellen, so sehe ich auch heute wieder die Gefahr, daß einseitig und undialektisch auf Authenzität insistierende Kinderforschung die *gesellschaftliche* Wirklichkeit des Kindesalters in der Spannung zwischen Eigenleben und Erziehung des Kindes unterläuft. Zumal die neuere Konzeptionsdiskussion zur Soziologie und Sozialisation der Kindheit ausdrücklich den pädagogischen Zugang - als der Eigenständigkeit der Kinder widersprechend - zurücksetzt (Zinnecker 1995). Daß dabei der sicher pädagogisch besetzte - aber für die moderne Erkenntnis der gesellschaftlichen Freisetzung des Kindes epochale - Entwicklungsbegriff sehr einseitig als Defizitbegriff kritisiert wird (Honig/Leu/Nissen 1995) und nicht die vielfältigen reformpädagogischen Ansätze, Entwicklung in der Kindheit als personalen und sozialen Eigenbezug zu fassen, beachtet werden, macht die Sache für die Sozialpädagogik nicht leichter.

Ebenso gravierend scheint mir, daß mit der Zentrierung der Kindheitsdiskussion der 90er Jahre auf eine eigenständige Kinderkultur die wachsende Ambivalenz der Vergesellschaftung von Kindheit in der individualistischen Postmoderne übergangen wird, bzw. die kinderkulturellen Befunde gesellschaftlich schwer rückgebunden werden können. Denn einerseits hat sich das soziokulturelle Eigenleben der Kinder verbreitert und in seinem sozialen Eigensinn verfrüht, andererseits ist die Refamilialisierung der Kindheit nicht zu übersehen: Die Eltern-Kind-Beziehungen sind aber oft überfordert (bis hin zu Gewalt gegen Kinder), und die Kindheit wird schon früh vom Konsum vereinnahmt. Insofern scheint mir nicht die autonome Kinderkultur, sondern der frühe Zwang zur Bewältigung einer ambivalenten Kindheit kennzeichnend für die „neuen Kinder" zu sein.

Deshalb scheint mir der Ansatz von R. Leu in dieser Diskussion am anschlußfähigsten, weil er die Frage der „Selbständigkeit" zur Gretchenfrage der Kinderforschung erklärt, und diese als Prozeß der Identitätsfindung - in der Spannung von Selbstwertschöpfung und sozialer Anerkennung - thematisiert. Wenn wir uns in diesem Zusammenhang an den zentralen Hinweis von G. Noam erinnern (1994), nach dem das Selbst eingebunden ist in die jeweiligen Lebenserfahrungen des Menschen, dann sind die Kinder in ihrer aktuellen Erfahrung von sich selbst und in dieser damit verbundenen, subjektiv erlebten Selbständigkeit zu betrachten. Die Erfahrung des Selbst ist aber nur in der Auseinandersetzung mit der Umwelt möglich, in die Definitionen von Kindheit und Umgangsmuster mit Kindern eingelassen sind. Selbständigkeit entwickelt und konstituiert sich also vor allem auch in - gesellschaftlich vermittelten (s.u.) - sozialräumlichen Aneignungsprozessen. Dies wiederum ist ein Ansatz, den wir in der sozialpädagogischen Praxis schon seit geraumer Zeit (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1990, Deinet 1992) diskutieren und der in den Kinderhäusern und Abenteuerspielplätzen inzwischen seine Tradition hat: Selbständigkeit *entsteht* im sozialräumlichen Aneignungsprozeß, indem Kinder die Chance haben, sich in ihre räumliche Umwelt im Verhältnis zu anderen einzubringen, sich dort wiederfinden und diese Umwelt auch aus ihrer Befindlichkeit heraus und im Bezug zu anderen gestalten zu können. Wir haben ja diese Sozialräumlichkeit zu einer der Grundthematiken dieser Einführung gemacht und werden sie über die Jugend bis ins Alter wiederfinden. Was die Selbständigkeit in der Kindheit anbelangt bleibt also festzuhalten, daß sich in den sozialräumlichen Aneignungsmöglichkeiten die Voraussetzungen für das Selbständigwerden von Kindern bilden.

An dieser Stelle ist es noch einmal notwendig zu zeigen, daß die sozialpädagogische Praxis der Kinderarbeit und der Kinderhäuser längst ihre Erfahrungen in diesem Spannungsbogen von sozialräumlicher Aneignung und Selbstwertentwicklung in offenen Kinderkulturen gemacht hat. Um so ärgerlicher ist es, daß die akademische Sozialisations- und Kinderforschung - außer, daß sie immer wieder SozialarbeiterInnen *„abschöpft"* - diese Erfahrungen, auch wenn sie in den sozialpädagogischen Zeitschriften und Praxisberichten hinreichend dokumentiert sind, nicht aufnimmt und damit auch nicht anerkennt. Vieles von dem, was uns in den 90er Jahren in den verschiedenen Kinderforschungsreihen der Verlage ins Haus gebracht wird, ist den praktizierenden SozialpädagogInnen längst geläufig: Sei es nun die Erkenntnis, daß Kinder im Umgang miteinander ihre eigenen Normen und Verkehrsformen entwickeln, früh Geschlechterstereotype einsetzen, Beziehungsmanagement betreiben und als Konsumkids gelernt haben, mit Wahlmöglichkeiten umzugehen und überraschende Optionen aus ihrem Kindsein heraus zu formulieren imstande sind. Vor allem wird man in der sozialpädagogischen Kinderarbeit, auch wenn es dort inzwischen zu Selbstverständlichkeit gehört, auf die soziokulturelle Eigenständigkeit der Kinder zu setzen und sich als Anwalt der Rechte des Kindes zu verstehen (auch eine alte sozialpädagogische Diskussion), nie die ambivalente Grundspannung von Kindsein und öffentlich definierter und regulierter Kindheit aus dem Auge verlieren. Man stelle sich doch einmal die Topografie eines Abenteuerspielplatzes in einer Trabantenstadt vor: Die Kinder erproben ihre sozialräumlichen Aneignungsmöglichkeiten in immer wieder fragiler Gegenseitigkeit und in wechselnder Beziehung zu den SozialpädagogInnen. Gleichzeitig sehen diese die unterschiedlichen Herkunftsfamilien der Kinder im Geiste auf dem Platz mitwirken und spüren im Rücken den Druck einer kinderfeindlichen - weil ihre Segregations- und Isolationsprobleme auf den Rücken der Kinderarbeit abladenden - Wohngebietsöffentlichkeit.

Die sozialarbeiterische Praxis ist also täglich mit der *Wirklichkeit* der gesamten Spannungsmenge von eigenständiger Kinderkultur, vergesellschafteter Kindheit, institutionellem Erziehungshintergrund und lokaler Kontrollöffentlichkeit konfrontiert. In dieser Spannungsmenge muß auch fürderhin Kindheit erschlossen werden, sollen sozialpädagogisch verwertbare Perspektiven herauskommen. Die Kunst der teilnehmenden Beobachtung (Krappmann/Oswald 1995), die von Kinderforschern gefordert wird, um die selbständigen Ausdrucksformen von Kindern zum Zuge kommen zu lassen und die traditionelle adultistische Voreingenommenheit gegenüber den Kindern zurückzudrängen, haben viele SozialpädagogInnen in stetiger Selbstprofessionalisierung entwickelt. Sie haben auch vieles von den Kindern zurückgespiegelt bekommen - ohne aufwendige Untersuchungsarrangements - weil sie Teil der Kinderwelt waren und sind. Sie werden nur viel zu selten danach gefragt und haben in ihrem institutionell vielfältig bedrängten Alltag kaum Möglichkeiten sich - über diesen und ihre Einrichtungen hinweg - über ihre Erfahrungen, Beobachtungen und Empfindungen mit und in dieser Kinderkultur zu verständigen. Hier hat die Sozialwissenschaft die Aufgabe, den regionalen Diskurs für und mit diesen Praktikern zu ermöglichen, um ihr Wissen aus der Alltagsborniertheit der Arbeit herauszufiltern, kommunikationsfähig und verallgemeinerbar zu machen - und den Praktikern so wieder zurückzugeben. Wo dies geschieht und das Professionswissen einer Region als sozialwissenschaftliche Empirie anerkannt wird, lassen sich aktivierende Formen sozialpädagogischer Forschung in Kooperation mit der Praxis entwickeln, in denen die Verfügbarmachung eigenaktivierten Wissens, sowie die damit verbundene Fähigkeit zur kritischen Adaption (sozialwissenschaftlich) fremd erhobenen Wissens im Vordergrund steht und nicht das ehrfürchtige Warten auf die jeweils neueste Kinderstudie.

Natürlich sprechen wir in der Sozialpädagogik vom außerschulischen Bereich und wissen zu gut, daß sich Kinderkulturen im Sozialraum Schule (vgl. Böhnisch 1995) nicht so entfalten *können*. Deshalb ist bei allen Anstößen für eine kinderkulturorientierte Schulung von Lehren und Lehrerinnen (Zinnecker 1995) zu bedenken, daß die Schule in ihrer hoheitlichen Verfassung nie in Kinderkultur aufgehen kann, will und soll sie *Schule* bleiben (Hänsel 1994). LehrerInnen werden immer die Spannung auszuhalten haben zwischen der funktionalen Lehrerrolle und dem personal-sinnlichen Lehrersein (vgl. zu diesen Begriffen Böhnisch 1996), aus dem heraus sie sich den Kindern auch alltäglich *zuwenden* müssen.

Die folgende sozialpädagogische Darstellung von Kindsein und Kindheit wird sich also in der Konsequenz dieser kritischen Vergewisserungen darum bemühen, die Erfahrungen der sozialpädagogischen Praxis - ob als Material verfügbar oder von mir erworben und geteilt - im Zusammenspiel mit der Kinderforschung zum Zuge kommen zu lassen.

4.2 Die Individualisierung der Kindheit

Die gesellschaftliche Individualisierung hat auch vor den Kindern nicht halt gemacht. Die früher in die traditionalen Sozialmilieus eingebetteten Familien mit ihren gleichermaßen starren wie verläßlichen Partner-, Elternschafts- und Kindheitsmustern haben heute ein Großteil ihrer Selbstverständlichkeit eingebüßt. Die überkommenen Familienmuster scheinen nicht mehr die unbefragte normsetzende und prägende Kraft für die Familienmitglieder zu haben. So wie sich das Verständnis von Partnerschaft heute für viele nicht mehr selbstverständlich aus der Elternschafts- bzw. Familienfunktion ableitet, so geht auch das Kindsein nicht mehr so ohne weiteres in der Familie auf.

Die Familie gerät auf ihre Weise in den Sog der Individualisierung und Biografisierung. Traditionell ist sie Generationenmilieu, geprägt durch die überkommene Selbstverständlichkeit der Generationenhierarchie von Eltern und Kindern. Aber Kinder heute sind immer weniger Kinder im Schatten eines unbefragten Generationsvorsprungs ihrer Eltern. Sie geben sich eher als Subjekte, die auch neben der herkömmlichen Kinderrolle leben und sich damit gegenüber

den pädagogischen Aufforderungen der Eltern zumindest partiell immunisieren können. Sie fühlen sich in einer eigenen Welt, die ihren Platz beansprucht, gleich oder ähnlich der des Vaters und der der Mutter. Sie entwickeln eigene Sorgen, haben ihre sozialen Träume und sind bedrückt, wenn die Familie oder Bekannte in soziale Schwierigkeiten geraten (Petri 1996). Sie entwickeln aber auch den Habitus selbständiger Kunden und Adressaten des Medien- und Konsummarktes, lassen sich nicht nur auf das vertrösten, was ihnen in den Augen der Erwachsenen erst später zukommt. Sie beobachten Eltern und Erwachsene, wie diese auf Kinderwünsche reagieren und wie sie selbst miteinander umgehen. Die Familien heute sind für Kinder Orte der Interessenaushandlung geworden. Trotzdem bleiben sie die vertrauten Räume für die emotionalen Wechselbäder von Distanz und Nähe zu den Eltern, denen Kinder und Jugendliche aus der unausweichlichen Entwicklungslogik des Aufwachsens heraus ausgesetzt sind.

Diesem innerfamilialen Individualisierungsprozeß scheint im außerfamilialen Bereich eine teilweise Auflösung der traditionellen, kompakten Kindermilieus in den Wohnumwelten mit ihren festen Ablauf- und Spielritualen, der traditionellen Verläßlichkeit ihrer Kinderkultur, zu entsprechen:

> „Wenn die außerhäuslich gelegenen Besuchsorte, wie Treffpunkte mit Spielkameraden, Wohnungen von Freunden und Freundinnen oder Einkaufs- und Freizeitstätten aufgesucht werden sollen, müssen darüber Absprachen erfolgen. Das heißt, Kinder scheinen heute früher ihre Bedürfnisbefriedigung zu organisieren und die Rahmenbedingungen dafür auszuhandeln. Dafür muß ein hohes Maß an Mobilität, Flexibilität und Ausdauer vorausgesetzt werden. Diesbezüglich kann von einer frühzeitigen Selbständigkeit der Kinder gesprochen werden, denn Autonomieerfahrungen haben eine Chance, die in der Möglichkeit des Aushandelns von gemeinsamen Aktivitäten und des dafür erforderlichen Zeitrahmens bestehen." (Hopf 1989, S. 90)

Diese über das Aushandeln schon im Kindesalter erwerbbaren Fähigkeiten und Kompetenzen können sich in der Regel aber nur vor einem ökonomisch gesicherten und kulturell entwickelten familialen Hintergrund entfalten. Wenn uns SozialpädagogInnen von Kindern aus sozial schwachen, im Wohnquartier isolierten Familien berichten, so reden sie vom Gegenteil: Diese Kinder finden im Kinder- und Jugendhaus den einzigen außerfamilialen Ort, an den sie sich klammern; sie haben weder von ihren Eltern die Unterstützung noch selbst die Fähigkeit, sich sozialräumlich aktiv zu bewegen, Treffpunkte aufzutun. Helga Zeiher (1983) beschreibt dies als „passive Verinselung" von Unterschichtfamilien und ihrer Kinder. Sie haben nicht gelernt, etwas für sich kommunikativ auszuhandeln, eher haben sie die Erfahrung gemacht, daß man Situationen, in denen man nicht mehr weiter weiß, mit Gewalt wenigstens zeitweise auflösen kann. Das bedeutet: Mit der Individualisierung tritt auch die „soziale Segregation" - die sozialräumliche Ausgrenzung und Zurückweisung der sozial und kulturell Benachteiligten - in neuem Gewande auf. Diese Tendenzen sozialer

Segregation sind heute nicht so ohne weiteres am Auftreten der Kinder sichtbar; die „Schmuddelkinder" aus den ab- und ausgegrenzten unteren Sozialmilieus früherer Jahre gibt es wohl so nicht mehr. Fühlten sich die Kinder in diesen Milieus oft auch aufgehoben, so ist heute das einzelne Kind in seiner sozialen Benachteiligung stärker auf sich gestellt, muß schauen, wie es damit zurechtkommt. Auch hier entwickeln sich Formen der Bewältigungskompetenz, des Sich-Durchschlagens, die SozialpädagogInnen in Jugendhäusern immer wieder verblüffen.

Dieser frühe biografische Zwang zur Selbstbehauptung ist täglich sichtbar und hat viele Erscheinungsformen: kindliches Rückzugsverhalten, emotionale Schwankungen, Aggressivität, aber auch Gewalttätigkeiten seitens der Kinder. Winnicott (1988) sieht in solchem „antisozialen Verhalten" Versuche, auf sich aufmerksam zu machen. Das Grundkonzept einer sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern heißt deshalb auch immer: Kindern müssen eigene Räume zum Ausleben ihrer Kindheit eröffnet werden; Räume, die nicht abgeschirmte pädagogische Schonräume sind, sondern die in die alltägliche sozialräumliche Umwelt übergehen können, ohne daß sie von ihr überformt und erdrückt werden. Erlebnis- und Erfahrungsräume, in denen Kinder aus sich selbst herauskommen und andere Erfahrungen mit Erwachsenen machen können als in ihrer Wohnumwelt, in denen sie ihre Grundbedürfnisse nach Bewegung und emotionaler Zuwendung auch außerhalb des familialen Rückzugsraums befriedigen können, in denen sie früh lernen können, mit Konflikten umzugehen, deren Austragung ihre überforderten Eltern in der Regel scheuen. Diese Überforderung vieler Eltern, aber auch oft der Nachbarschaft und der Öffentlichkeit im Stadtviertel oder im Dorf ist es, welche dazu führt, daß sich Kinder - im sozialräumlichen Sinne des Begriffs - abgeschoben fühlen, daß sie Räume brauchen, die ihrem Eigenleben entgegenkommen, die aber nicht sozial abgeschottet sind, also Kinderöffentlichkeiten sein können:

> „Kinder-Öffentlichkeit beginnt mit der Freisetzung der körperlichen Bewegungen und der Überwindung der gesellschaftlich vorgeschriebenen Raumeinteilung. Kinder brauchen, wenn sie ihre spezifische Sinnlichkeit vergegenständlichen, sich in ihr wiederfinden können sollen, eine deutlicher raumbetonte Öffentlichkeit als Erwachsene; sie brauchen Experimentiergelände, Plätze, ein offenes Aktionsfeld, in dem die Dinge nicht ein für allemal festgelegt, definiert, endgültig mit Namen versehen, unabänderlich durch Gebote und Verbote reglementiert sind" (Negt 1989, S. 18).

Kinder müssen aber auch erfahren können, daß sich die gesellschaftliche Umwelt - und sei es nur vertreten durch die SozialpädagogInnen - auf sie einläßt, sie positiv bestätigt. Die Kinderforschung, aber auch die Erfahrungen der SozialpädagogInnen sagen uns, daß eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung eine wesentliche Balance voraussetzt: Das Kind muß sich in seiner Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt sowohl auf die Welt der Erwachsenen, als auch auf die Eigenwelt beziehen können. Das Ausleben dieser Eigenwelt in diesem

Spannungsfeld zu ermöglichen, ist eigenständige Aufgabe einer Sozialpädagogik des Kindesalters geworden.

Aus dieser Sicht liegt die sozialpädagogische Kindheit quer zu den institutionellen Definitionen, welche Kinder in Vorschulkinder, Grundschulkinder usw. einteilen. Wir sind in diesem Kapitel aber trotzdem erst einmal dieser institutionellen Einteilung gefolgt, weil sie eine zentrale Dimension des Lebenslaufs der Kinder strukturiert. Der sozialpädagogische Blick dagegen geht über diese institutionellen Begrenzungen hinaus.

4.3 Bindung und Verlust im Kindesalter: Die frühe Bedeutung des Geschlechts

Das Aufwachsen von Kindern in den westlichen Industriegesellschaften ist von früher Kindheit an von tiefenspychisch unterlegten sozialen (Interaktions-)Prozessen geschlechtstypisch beeinflußt, was aber von den Beteiligten gar nicht so diskriminant wahrgenommen wird. Dabei sind es vor allem die Erwachsenen und Jugendlichen, welche den Kindern geschlechtsstereotypische Muster vermitteln. Denn die Kinder selbst verhalten sich im Grundschulalter bis hin zur (frühen) Pubertät im Durchschnitt gegenseitig nicht geschlechterdiskriminierend oder abwertend. Sie bewegen sich im Grundschulalter meist in geschlechtshomogenen Beziehungsgeflechten (vgl. dazu ausf. Krappmann/Oswald 1995) mit vielen „Interaktionen über die Geschlechtsgrenzen hinweg [...] wobei es insgesamt gleich viele Verletzungen auf beiden Seiten gab. Von einer Benachteiligung eines Geschlechtes kann insofern nicht gesprochen werden, insbesondere hat uns immer wieder erstaunt, wie die meisten Mädchen sehr souverän auch mit ruppigen Jungen umgehen“ (Oswald 1993, S. 129). Solche Befunde stützen die Annahme, daß Geschlechterungleichheit gesellschaftlich „gemacht“ wird (vgl. dazu Hagemann-White 1988), daß das in der Kinderkultur angelegte Gleichberechtigtsein den Kindern erst mit der Zeit gleichsam „ausgetrieben“ wird. Solche Befunde können über das Geschlechterverhältnis hinaus allerdings nichts darüber aussagen, wie Jungen „als Jungen“ und Mädchen „als Mädchen“ erzogen werden und geschlechtstypisch aufwachsen. Deshalb ist es für die Sozialpädagogik hier besonders wichtig zu *beobachten*, denn geschlechtstypischen Interaktionsverhalten zeigt sich in diesem Alter vor allem im räumlichen und habituellen Ausdrucksverhalten.

Wir beginnen mit der Darstellung unseres geschlechtstypischen Orientierungsmodells bei den Jungen: Die durchschnittliche männliche Sozialisation in unserer Industriegesellschaft ist durch die Suche des Jungen nach männlicher Geschlechtsidentität im Bindungs-/Ablösungsverhältnis zur Mutter und in dem - mit diesem konkurrierenden, den Vater zugleich als äußeres Spiegelbild (Benjamin, 1993) suchenden - Verlangen nach dem „männlichen“ Vater (oder einer vergleichbaren männlichen Bezugsperson) bestimmt. Für den Jungen ist es aber schwer über den Vater - oder ähnlich nahe männliche Bezugspersonen - die

Alltagsidentifikation zu bekommen, die er braucht, um in ein ganzheitliches - Stärken und Schwächen gleichermaßen verkörperndes - Mannsein hineinwachsen zu können. Denn viele Väter sind ja nicht nur räumlich (z.B. über die Berufsrolle), sondern auch „mental“ abwesend, wenn sie zu Hause sind, sich aber wenig um die häusliche Beziehungsarbeit kümmern. Diese obliegt meist der Mutter, die sich dem Jungen in ihren Stärken *und* Schwächen zeigt. Die Schwächen des Vaters und seine alltäglichen Nöte des Mannseins, des Ausgesetztseins und der Verletzungen im Beruf werden dagegen für den Jungen nicht sichtbar. Das einseitige Vaterbild - verstärkt durch die „starken“ Männerbilder, die der Junge mit zunehmenden Alter über die Medien wahrnimmt - führen bei ihm in der Regel zur „Idolisierung“ des Mannseins und zur Antipathie und Abwertung gegenüber dem Gefühlsmäßigen, „Schwachen“. Die eigenen „weiblichen“ Gefühlsanteile, die er ja seit der frühkindlichen Verschmelzung mit der Mutter in sich trägt, kann er dagegen immer weniger ausleben. Das liegt aber nicht nur an der einseitigen Vateridentifikation, sondern auch am Verhalten der Mutter: Männlichkeit wird auch von der Mutter - im Blick auf die spätere „Gesellschaftstüchtigkeit“ des Sohnes - erzieherisch gefördert, in der gefühlsmäßigen Beziehung Mutter-Sohn aber zurückgewiesen.

Mädchen erhalten dagegen in ihrer Beziehung zur Mutter eher Möglichkeiten der Geschlechtsidentifikation; sie erfahren aber mehr restriktive und negative Geschlechtszuschreibungen und werden mehr im Verhalten kontrolliert und beschränkt (vgl. ausf. Bast 1988). Dem Jungen läßt die Mutter eher mal „was durchgehen“ (sie schlägt vielleicht die Hände über dem Kopf zusammen ob der „Wildheiten“ des Jungen, ist jedoch gleichermaßen stolz darauf). Dies bezieht sich vor allem auf die nach außen gerichteten, öffentlichen Verhaltenssegmente (laut sein, toben, Aggressivität, Zerstörung, Dominanz usw.). Bei Jungen und Mädchen fallen so die Möglichkeiten der Geschlechtsidentifikation und des Verhaltens auseinander. Bei Jungen finden sich Defizite in der Möglichkeit der Geschlechtsidentifikation, dagegen aber eine breite Palette an öffentlichen, „äußeren“ Verhaltensmöglichkeiten; bei Mädchen ist dieses Verhältnis eher umgekehrt.

Die Verstärkung des männlichen Verhaltens durch Eltern, Verwandte, Nachbarn ist aber kein unbedingter Vorteil für Jungen. Vielmehr bringt dies die Gefahr der ständigen Überforderung, männliches Idealverhalten zu zeigen, mit sich. Zudem versuchen Mütter nicht selten, in das Verhalten des Jungen das hineinzulegen, was ihnen durch die Abwesenheit des Vaters in ihrem Alltag an männlichem „Verhaltensgegenüber“ abgeht. Männliches Verhalten im Sinne des gesellschaftlich vorherrschenden männlichen Geschlechterrollenstereotyps wird also vom Jungen früh erwartet und über seine Umgebung „eingeübt“; aus sich selbst heraus hat er aber wenig Chancen, sich das Mannsein in seiner Ambivalenz von Schwäche und Stärke anzueignen.

In der frühen Kindheit identifiziert sich der Junge allerdings stark mit der Mutter und nimmt „weibliche“, „mütterliche“ Anteile in sich auf (bzw. eben An-

teile, die Frauen/Müttern zugeschrieben, zugewiesen und/oder von ihnen ausgedrückt werden). Zudem lernen Jungen - durch das Aufwachsen in und ihre frühe Teilhabe an weiblich dominierten Räumen (Kindergarten, Grundschule) - wie Frauen sind, was sie alltäglich machen. Jungen eignen sich so teils aktiv (handelnd), teils passiv (beobachtend) auch weibliche (d.h. wieder: eher den Frauen zugeschriebene) Eigenschaften und Kompetenzbereiche an.

Die bisher beschriebenen Prozesse geschlechtstypischer Identitätssuche beziehen sich ungefähr auf die Altersspanne von drei bis zehn/zwölf Jahren, wobei im frühen Alter die Geschlechtsunterschiede wahrgenommen, im späteren Kindesalter - hin zur Vorpubertät - die geschlechtshierarchischen Bewertungs- und Selbstwertvorgänge einsetzen (Bast 1988, S. 55ff). Allerdings ist dies kein eindeutiger Identifikationsprozeß, sondern dies alles verläuft durchaus ambivalent, wie schon Scheu (1977) am Beispiel der Geschlechteridentifikation von Mädchen im Bereich frühkindlicher Erziehung und später Düring (1993) für die Mädchenpubertät eindrücklich aufgezeigt haben. Mädchen leben *gleichzeitig* im Gefühl der Gleichwertigkeit und der Minderwertigkeit (des Weiblichen und der Frauenrolle), wobei sich das Gleichwertigkeitsempfinden mehr auf die gegenwartsbestimmende kinder- und jugendkulturelle Situation, das Minderwertigkeitsempfinden eher auf die antizipierte Rolle als Frau bezieht. Aber auch die Jungen geraten bei der späteren Suche nach männlicher Identität, die schließlich über die rein körperliche Definition hinausgehen muß, in eine ambivalente Konstellation: Sie müssen Eigenes von sich selbst, Kompetenzen, aber auch Wünsche und Identifikationsphantasien - vereinfacht: ihre weiblichen Anteile - beschränken, bekämpfen, unterdrücken.

Denn geschlechtsspezifisches Verhalten ist seit der Kindheit dadurch geprägt, daß über die Familie, die Schule, die soziale Umwelt und die Medien die gesellschaftlich gängigen Geschlechtsrollenmuster vermittelt und in der Interaktion mit den Kindern verstärkt werden. Dabei wird zwischen den personengebundenen Erfahrungen - die je nach Familienkonstellation unterschiedlich sein können - und den gesellschaftlichen Erfahrungen, die Kinder machen, unterschieden (vgl. Bilden 1991). Diese Unterscheidung ist wichtig, da es ja keineswegs an den Eltern allein liegt, in welches Geschlechtsrollenverhalten ihre Kinder hineinwachsen und manche Eltern sich wundern, warum ihre Kinder trotz elterlicher Versuche einer geschlechtsemanzipatorischen Erziehung traditionelle Geschlechterrollenstereotype übernehmen.

Kinder werden in eine Welt hineingeboren, in der das Männliche die Norm verkörpert, in der mithin Konkurrenz, Macht und männlich besetzte Positionen hoch bewertet und in einer unübersehbaren Selbstverständlichkeit anerkannt sind. Deshalb ist es nicht verwunderlich, daß Eltern in der Regel darauf achten, daß die Entwicklung ihrer männlichen Kinder ohne Abweichung von dieser gesellschaftlich gestützten (Männlichkeits-)Norm verläuft. Sie tun das - weil männliche Norm und herrschende Norm zusammenfallen - weniger aus einem reflektierten Geschlechterrollenverständnis heraus, sondern eben in der Absicht, ihren Jungen zur Gesellschaftstüchtigkeit zu erziehen. Schon hier werden die Weichen dafür gestellt, daß Jungen viel weniger als Mädchen lernen, sich in Frage zu stellen und auch weniger angehalten werden, auf andere Rücksicht zu nehmen. Die Gesellschaft verlangt nun einmal von den Männern Durchsetzungsvermögen, Konkurrenzfähigkeit. Jungen müssen sich deshalb für konkurrentes und rücksichtsloses Verhalten kaum verantworten, ihr Handeln wird anders - man könnte sagen gesellschaftlicher - ausgelegt als das der Mädchen, die eher persönlicher bewertet werden (Grabrucker 1985).

Daß die Stärken und Fähigkeiten der Mädchen schon in der Kindheit nicht sozial zum Zuge kommen, die Jungen wiederum nur geschlechtseinseitig erzogen werden, bleibt nicht ohne erheblichen Einfluß auf die Bewältigungskompetenzen und Bewältigungsmodi von Jungen und Mädchen in kritischen Alltagssituationen. Mädchen müssen ihre Schwierigkeiten nach innen aushalten, oft mit sich selbst ausmachen. Jungen können sie nach außen, meist ohne Rücksicht auf andere bis zur Gewalttätigkeit ausagieren (vgl. Willems/Winter 1990). Da sie aber in der eingeschlechtlichen Illusion des „besonderen Mann-Seins" aufwachsen, lernen sie nicht, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen, sind ihnen gegenseitige, kommunikative und kooperative Bewältigungsmuster eher fremd. Sie sind daher einer Kette von Scheinlösungen ausgesetzt, die so lange sozial gut zu gehen scheinen, solange die Umwelt das männliche Dominanzmuster stützt. Was aber in den Jungen vorgeht, was sie spüren, aber nicht erleiden können (dürfen), was ihnen an Bewältigungskompetenzen - gerade auch für später - abgeht, wird übergangen, kommt nicht zur Sprache. „Kleine Helden in Not", so lautet zutreffend der Titel eines anschaulich geschriebenen Sachbuches, in dem diese Szenerie der geschlechtsstereotyp versteckten Lebensuntüchtigkeit von Jungen plastisch geschildert wird (Schnack/Neutzling 1990).

4.4 Das Kind im Kindergarten

Der sozialpädagogische Zugang zum Kind beginnt in der Regel erst im Kindergarten- oder Vorschulalter. Auch im Achten Jugendbericht (1990) wird das so gesehen, indem die Jugendhilfe als familienersetzende Erziehung unter 3 Jahren „nur im Notfall" gewährt werden soll (S. 96). In der Regel sind in diesem Alter nicht die Kinder, sondern die Eltern die Adressaten der Jugendhilfe. Die Einrichtungen der Jugendhilfe vermitteln und unterstützen Formen der Tagespflege und der Eltern-Kind-Gruppen. Das klassische Entweder-Oder zwischen Familienerziehung und Fremdbetreuung ist dabei einer Perspektive gewichen, welche familienunterstützende Netzwerke in den Vordergrund stellt.

Mit dem Kindergarten setzt die Vergesellschaftung des Kindes, sein erstes Heraustreten aus dem privaten, sozialemotional strukturierten erzieherischen Kontext der Familie, ein. Wenn auch die Kindergärten noch in vielem lediglich Verlängerung des Familialen sind, so wirken doch Elemente der außerfamilialen Kindergruppe zurück in das Familienmilieu, genauso wie sich die familiale Erziehung nun über sich selbst und die Nachbarschaft hinaus am neuen sozialen

Kontext Kindergarten orientieren muß. Es beginnt eine deutliche soziale Ausdifferenzierung der Erziehungs- und Lebensbereiche der Kinder, deren unterschiedliche Bezugsgruppenformen und Zeitrhythmen von den Kindern bewältigt werden müssen.

Der moderne Kindergarten hat sich in seiner gesellschaftlichen Funktion seit der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zu seiner heutigen Allgemeinheit entwickelt. Kindheit wurde mit der Einbindung in das öffentliche Erziehungssystem auch zum öffentlichen Problembereich, aus Kindern in der Familie, die bisher weitgehend unbeachtet waren, sind Vorschulkinder geworden, als Bereich der vorschulischen Erziehung ist der Kindergarten gerade mit der Bildungsdiskussion der 70er Jahre in das öffentliche Interesse gerückt. Die Lern- und Entwicklungspsychologie gab in den 60er und 70er Jahren die Losung aus, daß die für ein Leben in der modernen Gesellschaft notwendigen Fähigkeiten - vor allem die Intelligenz - gerade in der Vorschulzeit geprägt werden. Die Pädagogik, die Medien, die Bildungspolitik und nicht zuletzt die Spielwarenindustrie übernahmen diese Parole.

Mit diesem Vergesellschaftungsprozeß wurde schon damals ein Spannungsverhältnis in der modernen Lebensphase Kindheit sichtbar, das gerade von den verschiedenen Gegenbewegungen zum öffentlichen Kindergarten artikuliert wurde: Kindheit könne nicht nur als Erziehungsphase pädagogisch aufgehen, sondern sei auch eine Lebensphase um ihrer selbst willen (authentische Kindheit). Während Kindheit als Erziehung also die Veranstaltungen beinhaltet, die mit Kindern in der Intention gemacht werden, etwas anderes aus ihnen werden zu lassen, als sie sind, erfaßt Kindheit als Lebensform dagegen all die „zwecklosen", weil nicht erzieherisch konzipierten Formen des Eigenlebens von Kindern. Sicher ist diese Unterscheidung analytisch. Man kann - so haben wir bereits eingangs dargestellt - in der Lebenswelt von Kindern nicht so ohne weiteres nach diesen Unterscheidungen getrennte Lebensbereiche ausmachen. Man kann aber immer wieder in Situationen bei Kindern und im Umgang mit Kindern beobachten, wie ihr Eigenleben durchbricht und die Situation strukturiert. In manchen Situationen kann man sogar sehen, wie Erziehung als intentionales Unternehmen folgenlos bleibt, während gerade die spontan inszenierten Ereignisse und Erlebnisse bei Kindern eine nachhaltig prägende Wirkung auf ihre Persönlichkeit haben.

Bestreben der Kinderpädagogik muß es also sein, eine Balance zwischen Kindererziehung und dem Eigenleben der Kinder, wie es sich aus der Familie heraus in das soziale Umfeld hinein entwickelt, herzustellen. Intention der Kindergartenbewegungen zu Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre war es, den Kindergarten zu einer sozialpädagogischen Institution zu machen, zu einem Ort sozialen Lernens und Lebens, in dem dieses Spannungsverhältnis von den Kindern ausagiert werden konnte. Der Kindergarten sollte nicht - wie in den schulpolitischen Absichten zur Elementarerziehung vielfach angelegt - ein Ort der kognitiven Verschulung werden, in dem dieses Spannungsverhältnis latent gehalten worden wäre, was damit immer wieder zu Bewältigungsproblemen bei den Kindern selbst geführt hätte. Lieber den Kindergarten gleich sozialpädagogisch strukturieren, das heißt diese möglichen Bewältigungsprobleme entschärfen, indem man ein Ausagieren dieser Spannungszustände zuläßt, als nachträglich eine Kindergarten-Sozialarbeit zu riskieren. Deshalb entstanden damals - ausgehend von sozialpädagogisch orientierten wissenschaftlichen Institutionen wie vor allem dem Deutschen Jugendinstitut in München (vgl. Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1975-79, Krenz 1991; Laewen/Neumann/Zimmer 1997) - curriculare Konzepte soziales Lernen für den Kindergarten. Soziales Lernen im sogenannten Situationsansatz wurde als Erwerb von Kompetenzen zur Bewältigung realer alltäglicher Lebenssituationen verstanden („Ich verlaufe mich in der Stadt", „Ich lerne verstehen, was in meiner Umgebung abläuft: Müllabfuhr, Geschäfte, Post", „ich bin allein zuhause", „ich bin im Krankenhaus" etc.). Die Situationsbausteine werden immer wieder erweitert und sollen in den Kindergärten nicht einfach so übernommen, sondern selbst gestaltet, variiert und ergänzt werden. Der Situationsansatz ist damit auch entsprechend unserem Bewältigungsansatz strukturiert: Kinder sollen früh lernen - vor allem in ihrem sozialräumlichen Aneignungsverhalten (s.u.) - handlungsfähig zu bleiben und dabei *als Kinder* ihr gesellschaftliches Umfeld erschließen und in ihm bestehen können.

> „Im Situationsansatz ist soziales Lernen nicht ein Lernbereich neben vielen, sondern wird als zentraler Bezug des Lernens verstanden, um den sich die anderen reihen [...]. Im Unterschied [...] zu den anderen didaktischen Ansätzen hob der Situationsansatz die Trennung zwischen Konstrukteur und Adressat auf. Die Erzieherinnen, Kinder und Eltern waren sowohl Mitwirkende als auch nach dem Konzept Handelnde, dadurch wurde erst die Orientierung an der Lebenswirklichkeit möglich, denn nur die situativ Betroffenen konnten wirkliche Schlüsselsituationen erkennen." (Berndt 1996, S. 34)

Indem das tägliche Leben zum Gegenstand des Lernens wurde, aber nicht vom Alltag separiert, sondern gleichsam über den Kindergarten ausgelebt, mußte sich der Kindergarten nach außen sozial erweitern, Beziehungen zu den Familien der Kinder aufnehmen, sich in die Gemeinde hinein öffnen und verlängern können. Viele Konzeptionen gingen über diese pädagogischen Öffnungsperspektiven hinaus. So stellte man sich Kindergärten auch als Kristallisationspunkte des öffentlichen und privaten Lebens in der Gemeinde vor, als soziale Räume, in denen neue Lebensformen sowohl in der Familie als auch zwischen den Familien hin zum Gemeinwesen erprobt werden sollten. Grundzüge dieser Vorstellung sind auch heute Allgemeingut der Diskussion um die Kindergartenerziehung geblieben. Diese über das Pädagogische hinausgehenden Vorstellungen von der Gemeinwesenorientierung über die soziale Vernetzung von Familien hätten aber vorausgesetzt, daß die Familien dieses erweiterte sozialpädagogische Programm auch von ihren alltäglichen Motiven und Interessen her teilen können, daß sie auch als Eltern ihren lokalen Lebenszusammenhang

zu einem hohen Teil über den Kindergarten vermittelt sehen. Die Praxis zeigte aber, daß die Bedeutung des Kindergartens für viele Eltern - vor allem wenn sie sozial benachteiligt sind - weit unter dieser pädagogischen Zielvorstellung liegt. Kindergärten werden oft einfach deshalb geschätzt, weil sie die Fürsorge um die Kinder für eine Zeit des Tages abnehmen - dazu noch mit dem Versprechen, daß das Kind etwas lernt und sich wohlfühlt. Woher sollte die Zeit, die Aufmerksamkeit, aber auch die aus eigener Tradition und Erfahrung entstandene Kompetenz bei den Eltern kommen, um sich mit der Kinderkultur des Kindergartens kritisch und produktiv auseinanderzusetzen, ihn sozial zu erweitern? Heute sehen wir, daß sich der Kindergarten als Regeleinrichtung der Versorgung und Erziehung deswegen durchgesetzt hat, weil er die Eltern in beiden Dimensionen - Erziehung und Lebensform - von der Aufgabe entlastet, ihre Kinder in der offenbar so wichtigen Phase vor der Schule zu fördern und ihnen einen sozialen Zusammenhang zu bieten.

Es wäre auch im Anspruch an den Kindergarten überzogen, ausgerechnet diesen vorgelagerten und sozial sensiblen Zwischenbereich zwischen Familie und kommunaler Umwelt zum Zentrum der Gemeinwesenorientierung machen zu wollen. Wenn es schon nicht gelungen ist, die Schule zur Gemeinwesenschule zu entwickeln, wenn Projekte der stadtteilbezogenen Gemeinwesenarbeit immer wieder erkennen müssen, daß sie der, von der ökonomischen Logik der Stadtentwicklung induzierten Dynamik sozialer Segregation, Verinselung und Isolation meist hinterherhinken, wie soll nun der Kindergarten das bequeme Kaninchen aus dem Gemeinwesenhut sein? Gerade die Kindergartenpädagogik sollte in diesem Falle mehr soziologisch analysierend denn programmatisch einverständlich mit der Elternteilnahme am Kindergartengeschehen umgehen. Erfahrungen aus städtischen und ländlichen Gebieten zeigen, daß elterliches Engagement für das Weiterkommen und die Versorgung der eigenen Kinder nicht gleichzusetzen ist mit Gemeinwesenorientierung im Sinne eines öffentlichen Engagements für die Gemeinde, das über die in den Kindergarten hinein verlängerten familialen Eigeninteressen am Fortkomen der Kinder hinausgeht. Diese Sicht teilt auch nun der Zehnte Kinder- und Jugendbericht (1998, S. 192f.). Erkundungen der Kindergartengruppen im Gemeinwesen haben nicht gleich Gemeinwesenarbeitscharakter, sondern sind notwendige pädagogische Öffnungen des Kindergartens (im Sinne des Situationsansatzes), damit die Kinder sozialräumliche Kompetenzen erwerben und mehr von der Erwachsenenwelt außerhalb ihrer Familie erfahren können. So gesehen sind die Elternbegegnungen und gemeinsamen Aktivitäten pädagogische Netzwerke unterhalb der Gemeinwesenebene, in denen gegenseitige Information und Entlastung in Sachen Elternschaft möglich ist. Auf dieses pädagogische Netzwerk als Perspektive der sozialräumlichen Öffnung des Kindergartens sollten sich die SozialpädagogInnen im Kindergarten konzentrieren können.

Die sozialräumliche Öffnung des Kindergartens kann diesen zwar entlasten, die Spannung zwischen Erziehung und Eigenleben muß er aber in seinen Mauern selbst ausbalancieren. Der Kindergarten hat hier eine eigene Kindergartenkultur

ausgebildet. Es ist ein Zusammenhang von Gruppe, Spiel, Lernen, Festen, räumlichen Arrangements wie Bastel-, Puppen- und Medienecken und ökologischen Gartennischen. Diese Kindergartenkultur setzt sich aus religiösen Traditionen, alten und neuen Kinderspielen, sozialpädagogischer Professionalität der Erzieher und Erzieherinnen, Sitte und Brauchtum des Kindergartenträgers zusammen. Jeder Kindergartenkultur liegt eine Vorstellung von einer durchschnittlichen Lebensform des Kindes zugrunde, die eben kindergartenspezifisch ist, das heißt wohl selten in der Realität der Familien ihre Entsprechung findet. Wir können auch sagen: Der Kindergarten versucht die Spannung zwischen Erziehung und Eigenleben so auszubalancieren, daß er eine eigene Kinderkultur entwickelt, die mit der Erziehungsfunktion des Kindergartens vereinbar ist. Er soll Kinder in ihrer sozialen Entwicklung unterstützen, auf Gruppenfähigkeit achten, die verschiedensten sozialräumlichen Kompetenzen fördern. Die pädagogische Bedeutung des Kindergarten läßt sich vor allem im Vergleich zur Familie ermessen. Der Kindergarten bietet den Kindern die erste anhaltende Lockerung der bisher engen Familienbindung und einen frühen Zugang zur Gleichaltrigenkultur: „Wir glauben, daß durch Identifizierung mit den anderen Kindern, die die Kindergärtnerin in gleicher Weise lieben und von ihr geliebt sein wollen, die ersten Keime des Zusammengehörigkeitsgefühls gebildet werden“ (Wolffheim 1973, S. 110). Entwickelt sich hier die soziale Selbständigkeit der Kinder - als Prozeß gegenseitiger Wertschätzung vermittelt durch die Kindergärtnerin - so wird in der psychoanalytisch orientierten Kinderpädagogik betont, daß das Selbst des Kindes, sein gefühltes und erlebtes Kindsein seine ersten außerfamilialen Konturen erhält. Das Kind erhält Raum, sich von der Familie auch einmal distanzieren, die Lockerung der Familienbindung erleben zu können. Die innerfamilialen triebbesetzten Bindungs- und Verlustkonstellationen in denen das Kind steht, können entlastet werden, wenn sich das Kind im Kindergarten auch mit anderen Erwachsenen als den Eltern identifizieren kann. Der Kindergarten ist also nicht nur ein situationsstrukturierter Sozialraum in dem sich Aneignungskompetenzen entwickeln könen (s.u.), sondern genauso Ort der Entwicklung des Selbst. Auch hier entscheidet sich - im Sinne A. Gruens - ob das Kind aus sich heraus sich ausdrücken und mitteilen kann, oder ob es durch frühe Anpassungsforderungen und -situationen in seinen Selbstäußerungen unterdrückt wird. Das pädagogische Medium dafür ist das freie Spiel, in dem Triebbedürfnisse befriedigt, Gefühle ausgedrückt und somit auch Lebenseindrücke (und damit soziale Umwelt) bewältigt werden können:

> „Die Kindergärtnerin sollte die Kinder überwiegend allein spielen lassen und sich zurückhalten, da Kinder sehr schnell begreifen, welche Wünsche Erwachsene an ihr Spielen haben und bald auch nur das spielen, sich also anpassen. Außerdem geht durch das häufige Mitspielen von Erwachsenen dem Kind die Fähigkeit, seine Phantasien darzustellen, verloren. Ursache ist die Tatsache, daß ein Erwachsener, so sehr er versucht sich in das kindliche Spiel hineinzuversetzen, doch immer ein Erwachsener bleiben wird.“ (Berndt 1996, S. 26)

So entwickelt sich früh die Befindlichkeits- und Betroffenheitsdimension (Kindsein) der Lebensbewältigung und das macht den Kindergarten zu einem sozialpädagogisch anspruchsvollen Ort. Deshalb braucht es auch eine pädagogische Professionalität, in der die Kompetenz der ErzieherInnen so definiert ist, daß sie sich selbst in einer Spannung zum Kind begreifen, die immer wieder neu reflektiert und in der pädagogischen Interaktion erlebt werden muß. Auch KindergärtnerInnen als Erwachsene sind geneigt, Kinder als abhängig und ohne eigene Antriebe zu betrachten. Deshalb müssen sie selbstreflexive Fähigkeiten entwickeln, um ihr Kinderbild - das ihre pädagogischen Handlungen zwangsläufig bestimmt - immer wieder überprüfen zu können. Denn daß die selbsttätige Entfaltung des Kindes davon abhängt, inwieweit Erwachsene dafür Räume öffnen und veränderbare Möglichkeiten bereitstellen, haben schon die Klassiker moderner Kindergartenpädagogik - Montessori und Fröbel - entdeckt.

Die sozialpädagogische Balance zwischen Erziehung und Eigenleben, die der Kindergarten in sich herstellt, ist heute in dem Maße gefährdet, in dem mit der pluralistischen Entwicklung der 80er und 90er Jahre andere Medien breiter und intensiver werden, die Kindheit definieren und mit ihren Definitionen in ein Spannungsverhältnis zum Kindergarten treten. Die Konsummedien der Kinderindustrie haben die Kinder als autonome und kompetente Personen entdeckt. Diese verhalten sich auch so gegenüber den Angeboten dieser Industrie. Deshalb zielt Werbung für Kinder heute darauf ab, die Kinder selbst zu animieren, daß ihnen ihre Eltern etwas kaufen. Diese von der Konsumwerbung erzeugte Wirklichkeit ist eine *parasoziale*, d.h. die Kinder werden zwar in ihrem wirklich erlebten Eigensinn angesprochen, die daran anknüpfende, über das Konsumbedürfnis vermittelte Selbständigkeit ist aber von der Werbung suggeriert. Die Konsumwerbung pickt sich also das Segment eigensinnigen Kindseins aus dem Kinde heraus und versteht es, diesen Ausschnitt zu manipulieren. Früher war es noch so, daß die Werbeindustrie die Eltern motiviert hat, ihren Kindern etwas zu kaufen.

Daß auch im Binnenraum des Kindergartens noch manches zu verändern ist, zeigt der Blick auf die geschlechtsspezifische Seite der Vorschulerziehung. Zwar würden sich die modernen KindergärtnerInnen dagegen wehren, wenn man ihnen unterstellte, sie würden Mädchen und Jungen anders erziehen. Sicher gibt es noch genug Reste von Rollenstereotypen und geschlechtsspezifischen Alltagstheorien, die in das Erzieherverhalten einfließen. Aber generell wird betont: Mädchen und Jungen werden bei uns gleich behandelt. Wenn wir uns nun aber im Kindergarten sozialräumlich vergewissern, so fällt oft auf: Die Mädchen werden im Kindergarten eher kleinräumig am Tisch beschäftigt, sie sind die ruhenden Pole im Kindergarten. Die Jungen toben in der Regel mehr herum, sie sind unruhiger (vgl. Kerber 1991; B. Winter 1991). Die Erzieherinnen meinen, die Jungen bräuchten das eher, ohne damit aber eine Geschlechterrollendiskriminierung verbinden zu wollen. Die Mädchen werden von ihnen sogar oft positiver bewertet, weil sie den pädagogischen Alltag im Kindergarten überschaubar halten. Die sozialräumliche Beschränkung des Elternhauses setzt

sich also für die Mädchen im Bereich des Kindergartens fort, die selbstverständliche Stereotypisierung des externalisierten Rollenverhaltens - ohne zu fragen, ob sie damit nicht einseitig festgelegt werden - für die Jungen. Wir werden an späterer Stelle in dieser Einführung zeigen, welche zentrale Bedeutung das Geschlechterrollenverhalten für die Lebensbewältigung hat. Sozialpädagogisch orientierte Kindergartenerziehung sollte hier durch erste Versuche der Rollenerweiterung für Mädchen und Jungen - und nicht durch einfache Verlängerung der familialen Rollenstereotype - einen Raum für die Einübung geschlechtsspezifischer Bewältigungskompetenzen bieten können. Daß hier noch viel aufzuarbeiten ist, darauf macht allein schon der noch unterentwickelte Forschungsstand in diesem Bereich aufmerksam (vgl. Colberg-Schrader/v. Derschau 1991).

4.5 Schulkinder

Der Eintritt in die Grundschule bedeutet für die Sechs- bis Siebenjährigen einen deutlichen biografischen Einschnitt und wird deshalb allgemein als Beginn einer neuen Kindheitsphase angesehen. Für diese Phase hat sich die Vorstellung einer Altersspanne von 6-12 Jahren und die Bezeichnung 'mittlere Kindheit' eingebürgert. Es ist aber sinnvoll, diese Phase noch einmal in die Altersgruppe der Grundschulkinder (6 - 9/10 Jahre) und der älteren Kinder oder Kids (9- bis 14jährige) zu unterteilen. Denn die Grundschulphase hat ihre eigenen und dazu noch sehr kindlichen Spannungszustände und Bewältigungsprobleme; die Grundthematik des Kindesalters, Erziehung und Eigenleben, erhält in dieser Zeit ihre deutlichste Akzentuierung. In die Phase der Neun- bis Vierzehnjährigen dagegen reicht schon die Verfrühung der Jugendphase herein, die nicht mehr durch die Durchgängigkeit des Kindseins charakterisiert ist, wie dies für das Grundschulalter der Fall ist.

Mit dem Schuleintritt erfahren die Kinder eine Erweiterung ihres sozialen Umfeldes; der Schulweg ist wesentlich eigenbestimmter, also nicht mehr so abhängig von der Elternaufsicht wie der Kindergartenweg, die eigenen Spielräume in der Entfernung zur Wohnung werden vielfältiger und selbstverständlicher. Das Hauptsächliche aber ist: Die Kinder „müssen" in die Schule gehen, sie bestimmt ab sofort die Zeitstruktur des Kinderalltages, sie zwingt die Kinder, sich an ihre strikten und bis ins Kleinste geregelten Organisationsformen anzupassen. Die Schule bringt eine neue Struktur in die Spannung von Erziehung und Eigenleben. Was in der Schule gelernt wird, gelernt werden soll, ist für das künftige Leben in der Gesellschaft unverzichtbar: Lesen, Schreiben, Rechnen, seinen Körper beherrschen, sich einfügen; arbeiten, auch wenn man keine Lust dazu hat, aber auch versuchen, für eine beliebige Arbeit, die einem vorgesetzt wird, doch noch Lust zu bekommen. Dies alles kann man nur in der Schule lernen. Einzelne Fertigkeiten mögen Kinder sich auch anderswo aneignen, die Einübung in eine „rationale Lebensführung" aber, wie sie von den Menschen in der modernen Industriegesellschaft verlangt wird, findet nur in der Schule statt.

Auch die Eltern sind früh von dieser Zukunftsweisung der Schule ergriffen. Schon in der dritten Grundschulklasse wird spekuliert, ob das Kind wohl geeignet für weiterführende Schulen ist, stehen Eltern unter einem Zukunftstrauma: ihr Kind könne angesichts von Bildungs-, Aufstiegs- und späteren Arbeitsplatzkonkurrenzen nicht früh genug gefordert werden und für das spätere Leben gerüstet sein. Gleichzeitig aber würden auch viele dieser Eltern ihren Kindern mehr Raum und Ruhe für das kindliche Eigenleben lassen. Sie befinden sich daher in einem permanenten Zwiespalt, den sie zwar nicht direkt, aber doch latent und spürbar an die Kinder weitergeben. Die Schule läßt sie in der Regel mit diesem - von ihr maßgeblich produzierten - Zwiespalt allein. Wenn man dann noch dazurechnet, daß viele Kinder schon früh einen vollen Terminkalender haben (Flöten, Ballett, Sportverein etc.), das heißt auch ein Teil ihrer Freizeitaktivitäten in Zeit und Ablauf genormt ist, so kommt man zu einer Konstellation des Kinderalltags, die unter einer vielfachen Spannung steht: Zeitnormierung und Lerngeschwindigkeitsdruck durch die Schule, spürbarer Leistungszwiespalt seitens der Eltern, Terminnot der organisierten Kinderfreizeit, Terminkonkurrenz seitens Vater und Mutter. Die Spannung, die in dieser Konstellation liegt, ist wohl auch gemeint, wenn David Elkind (1981) vom „gehetzten Kind" spricht. Angesichts dieser Entwicklung sollten sozialpädagogische Angebote für Kinder so gestaltet sein, daß sie nicht noch mehr Normierungen draufsetzen, sondern bewußt Räume für kindliches Eigenleben, freies Spielen und offene Gruppenerlebnisse bieten. Dies ist der *erste sozialpädagogische Zugang* zur Bewältigung von Schule.

Aber zurück zu dem, was die Schule den Kindern abverlangt. Schon das bloße In-die-Schule-gehen-müssen ist eine Form rationaler Lebensführung: Schule ist bürokratisiert, verrechtlicht, verfachlicht, man muß sich an diese Prinzipien früh anpassen. Sie ist auf Vermittlung von Kompetenzen ausgerichtet, die meist erst später im Erwachsenenleben ihren Sinn erhalten. Die Kinder überblicken die Zukunftsorientierung der Schule nicht, sie erleben nur die „Lerngeschwindigkeitsnormen" (Zeiher), welche die Schule setzt, „indem sie Stoffmengen und Ziele in den Zeiteinheiten Unterrichtsstunde und Schuljahr vorgibt. So wird das aktuelle Leben der Kinder dem Bildungsziel, also einer Zukunftsvorstellung unterworfen. Im linearen Zeitdenken verliert die Gegenwart ihre Eigenständigkeit. Kindheit erscheint dann nur noch als Durchgangsphase" (Zeiher 1989, S. 108). Die Schule ist also von ihrer institutionellen Logik her zukunftsorientiert. Das Leben der Kinder außerhalb der Schule, vielleicht auch unter den Schulbänken, ist dagegen gegenwartsorientiert. Dieses Spannungsfeld von gegenwartsorientiertem Leben und zukunftsorientierter Schule, welche den Schüleralltag beherrscht, muß von den Kindern immer wieder emotional und sozial ausgeglichen werden. Dies ist der *zweite sozialpädagogische Zugang zur Bewältigung von Schule*: Für die meisten Kinder stellen sich hier zwar keine großen Bewältigungsprobleme, die Spannungen können schlecht oder recht von den Familien aufgefangen werden. Doch es gibt Kinder, die dies nicht bewältigen können, bei denen die Familien schon sehr früh in der Grundschule nicht

imstande sind, die Balance zwischen Schule und außerschulischem Leben zu stützen. Dazu gehören insbesondere ausländische Familien, so sie einen spezifischen Kulturkonflikt zu bewältigen haben. Es trifft aber auch Familien, in denen der unterschiedliche Arbeits- und Zeitrhythmus der Elternteile das Kind kaum zum Zuge kommen lassen, Familien, die desorganisiert sind und deshalb dem Kind selbst noch emotionale Energie abziehen, die es eigentlich bräuchte, um sich für die Schule zu regenerieren.

In die Schule gehen bedeutet für das Kind, daß es zum ersten Mal im Leben mit einem rigiden Fahrplan für den zeitlichen Ablauf des Alltags konfrontiert wird. Es muß sich diesem Fahrplan anpassen, es lernt die Unterschiede zwischen (Schul-)Arbeit und Freizeit kennen, es muß die persönlichen Eigenschaften erwerben, die für das Einhalten dieses Fahrplans notwendig sind: pünktlich und zuverlässig sein, vorausschauend planen können. Aus der Schule heraus entwickelt sich ein rationaler Umgang mit der Zeit. Man lernt Bedürfnisse aufschieben, sieht mit der Zeit, daß nicht alles auf einmal geht, beginnt, Prioritäten zu setzen. Die Schule treibt dem Kind die unmittelbare, sinnlich-ganzheitliche Gebrauchswertorientierung aus. Sein allgemeiner Bezug zur Umwelt mit ihren materiellen und symbolischen Gegenständen wird nun abstrakter. Das Kind muß sich Objekte vorstellen können, es muß Interessen und Motivationen an Objekten entwickeln, auch wenn sie gegenüber konkreten Situationen und Bedürfnissen unabhängig, also abstrakt sind. Solche Formen der Rationalisierung sind für das Kind doppeldeutig: Sie bringen ihm einerseits einen enormen Zuwachs an Handlungsmöglichkeiten, sie bedeuten jedoch andererseits einen Verlust an Freiheit und Spontaneität, an Unmittelbarkeit, Körperlichkeit und Sinnlichkeit. Natürlich umfaßt die Schule nicht den ganzen Alltag der Kinder; außerhalb der Schule, aber auch in der Schule selbst entfalten sie ihre Eigensinnigkeiten und Ansprüche, die mit der Individualisierung der Kindheit zunehmen und einen gewissen Veränderungsdruck auf den Schulalltag selbst ausüben (Fölling-Albers 1993). Trotzdem liegt der Rationalisierungsdruck der Schule weiter über vielen Bereichen des Kinderalltags.

Denn die Schule unterscheidet sich vom Kindergarten vor allem dadurch, daß sie zwar auch Kinder aufbewahren, sie beschäftigen und ihnen Kompetenzen für den aktuellen Alltag mitgeben kann, daß diese Leistungen der Schule aber, anders als beim Kindergarten, Nebenprodukte sind. Im Vordergrund stehen die institutionellen und organisatorischen Anforderungen, welche die Schule an die Kinder hat. Auch unter diesem Aspekt können durch die Schule Bewältigungsprobleme entstehen. Dies ist *der dritte sozialpädagogische Zugang zur Bewältigung von Schule*. Daß diese Diskrepanz im Alltag ausgeglichen wird, daß das Schülerleben normalisiert wird, dafür ist die Schule auf eine andere Welt angewiesen: auf Erfahrungen, Erlebnisse, soziale Unterstützungen in den Familien, in den Kindergruppen der Jugendverbände, und wiederum, wenn dies nicht vorhanden ist oder nicht ausreicht, auf gezielte sozialpädagogische Angebote offener Kinderarbeit.

Die Schule setzt die Maßstäbe, welche Art von Lebensführung notwendig ist, um ein guter Schüler, eine gute Schülerin zu sein. Vom Frühstück bis hin zur Gestaltung des Abends kann die Schule Empfehlungen geben, unterscheiden, was für eine positive Schülerkarriere geeignet und was ihr abträglich ist. Was allerdings Leben für sich, Eigenleben bedeutet, bleibt in der Schule ausgeklammert. Die Schule orientiert sich nicht am Alltagsleben des Schülers, sondern an der Schülerrolle, an den über Lehrpläne, Jahrgangsklassen und Leistungsstandards vermittelten Verhaltenserwartungen und Regelvorgaben. In der Schülerrolle sind die Kinder, die sonst in ihrem Eigenleben so unterscheidbar sind, austauschbar. Für die Schule ist diese Rollenperspektive funktional; die Kinder werden dadurch vergleichbar und - im Sinne des Leistungs- und Auslesesystems Schule - in der Konkurrenz mit anderen bewertbar.

Wir haben drei sozialpädagogische Zugänge zur Schule herausgearbeitet. Die Sozialpädagogik beschäftigt sich nicht mit der Schülerrolle, sondern mit dem „Schülersein" (Schefold 1987), mit dem durch die Schule strukturierten Alltagsleben des Kindes. Sozialpädagogik muß damit auch zwangsläufig die Schule als alltäglichen Lebenszusammenhang begreifen. Damit gewinnt sie ihren eigenständigen Blick auf die Schule. Schule muß vom Kinderalltag her bewältigt werden. Ob dies gelingt, hängt davon ab, welche Möglichkeiten die Kinder haben, die soziale Reproduktion ihres Schülerseins alltäglich zu leisten. Die Schule selbst bringt diese soziale Reproduktion nicht zustande (vgl. dazu Prüß/Bettmer 1996), denn sie ist als primär funktionales System konzipiert. Das Soziale ist in diesem System ein eher nachrangiger Aspekt. Die Schule ist in der Regel nicht in der Lage, das Ausmaß der Lern- und Leistungsfähigkeit wiederherzustellen, also zu reproduzieren, das sie verbraucht: Erfahrung, soziale Beziehung, Motivationen für Leistungen und Sozialverhalten. „Soziale Reproduktion des Schülerseins" bedeutet deshalb mehr, als nur 'Schulfähigkeit' im engeren Sinne (Intelligenz, Sozialverhalten, Sprache, Ich-Kontrolle) wiederherzustellen. Denn gerade in der außerschulischen Lebenswelt Jugendlicher müssen Identifikationen, Leitbilder, Motive und soziale Beziehungen entwickelt und gestützt werden, damit der soziale Austausch zwischen alltäglicher Lebenswelt und schulischen Anforderungssystemen gewährleistet ist" (Schefold 1987, S. 197). Das Schülersein ist also ein von der Schule bestimmter und damit in gewissem Sinne beschränkter Alltag, der ausgleichende und entschädigende Erlebnisse und soziale Beziehungen verlangt, um einen gesamten Lebenszusammenhang für die Kinder herstellen zu können. Hier können außerschulische Hilfen und Angebote der Sozialpädagogik eine soziale und kulturelle Erweiterung darstellen. Aber es gehört auch in die Zuständigkeit der Sozialpädagogik, daß die Bewältigungsprobleme, die im Schülersein stecken, öffentlich gemacht werden und daß darauf insistiert wird, daß die Schule selbst lernt (Rolff 1993), sich als Sozialraum zu öffnen und zu gestalten (vgl. zur Diskussion um die Öffnung der Schule: Schmitz 1995).

Die Bewältigung des Schülerseins ist - von LehrerInnen meist nur unzureichend wahrgenommen - auch signifikant durch das Mädchen- und Jungesein bestimmt:

> „Seitens der Lehrpersonen wird den Jungen mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Jungen bekommen mehr Lob und mehr Tadel, mehr Blickkontakt, mehr räumliche Nähe, mehr Rückfragen und Rückmeldungen als Mädchen. Dies korrespondiert wohl damit, daß Jungen in gemischten Klassen das Unterrichtsgeschehen beherrschen. Jungen reden durchschnittlich öfter und länger als Mädchen, sie unterbrechen häufiger und schreien wesentlich öfter ungefragt dazwischen. Ihre Wortmeldungsinhalte beziehen sich oft nicht direkt auf das Thema. Jungen (bzw. ein Teil der Jungen) stören so im Durchschnitt häufiger den Unterricht, sie sind lauter und verhalten sich allgemein 'disziplinloser' als Mädchen [...]. Jungen erhalten in der Regel zwei Drittel der Aufmerksamkeitszeit des Unterrichts." (Enders-Dragässer/Fuchs 1988, S. 22)

In der Unterrichtsplanung wird das Jungenverhalten als „gegeben" vorausgesetzt. Da in der Schule der Grad der Kontrolle über die Klasse ein wichtiger Gradmesser für die berufliche Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern ist, (das wird von den Lehrenden selbst so wahrgenommen und bewertet), und LehrerInnen sich oft in ihrer Überzeugung einig sind, daß Disziplinstörungen vor allem von Jungen ausgehen, ist diese geschlechtstypische Verzerrung des Unterrichts allgemein verbreitet. Dabei nehmen vor allem zwei Erwartungen Einfluß auf das Lehrerverhalten:

- Es wird vermutet, daß Jungen einfach „von Haus aus" aggressiver, unruhiger sind und weniger bereit, sich unterzuordnen, daß sie mehr reden und trotziger sind als Mädchen (dieses „von Haus aus" ist ein alltagsprachliches Indiz für die subjektiv definierte Verlängerung des Geschlechterverhaltens aus der Familie heraus). Die Gefahr, daß der Unterricht zusammenbrechen könnte, geht - nach Lehrermeinung - von den Jungen aus.
- Allgemein werden von den Jungen mehr Lernschwierigkeiten erwartet. Pädagogisch scheint es daher erforderlich, den Stoff möglichst für Jungen interessant zu machen. Das bedeutet, daß der Unterrichtsstoff entsprechend den Klischees gegenüber den Kindern „für Mädchen" und „für Jungen" interessant aufgeteilt wird. Weitgehend werden dann solche Themen ausgewählt, die Jungen spannend finden, um sie in den Unterricht besser einbinden zu können. Damit werden die (vorhandenen) starren Geschlechtsstereotype zusätzlich verstärkt.

Dies alles wird im „Kidsalter" der Vorpubertät (etwa 6.-9. Klasse, 11-14 Jahre), in dem Mädchen gegenüber den Jungen einen physiologisch-psychischen Entwicklungsvorsprung haben, noch besonders verstärkt (vgl. Horstkemper 1987, Tillmann 1992). Die Mädchen orientieren sich in dieser Zeit an ihrem eigenen Geschlecht oder älteren Jungen und halten die gleichaltrigen Jungen ihrer Klas-

se eher für „dumm“ und „kindisch“. Die Jungen versuchen das durch verstärkt Aufmerksamkeit erheischendes Getue und Störverhalten, durch kleine sexistische Attacken u.ä. zu kompensieren und verstärken dabei meist noch die Ablehnung bei den Mädchen. Dies wiederum führt zu provozierendem Imponierverhalten bei den Jungen, mit dem sie auch in der Unterrichtssituation auf sich aufmerksam machen möchten.

Die wichtigsten schulpädagogischen Konsequenzen im Hinblick auf die Geschlechterdynamik gerade in der mittleren Kids- und Jugendphase liegen auf der Hand. Es geht einmal um eine gemeinsame „Sensibilisierung“ in bezug auf Geschlechterrollenstereotype in der Schule (vgl. dazu z.B. die praktischen Hinweise bei Degenhardt-Marten 1992). Vor allem sollten Lehrerinnen und Lehrer erkennen, daß sie den Jungen in ihrer Geschlechtsentwicklung nichts Gutes tun, wenn sie ihr männlich-dominierendes Außenverhalten durch erhöhtes Daraufeingehen nur bestärken. Die scheinbare Bevorzugung der Jungen gerät im Lichte der kritischen Betrachtung männlicher Sozialisation eher zu ihrem Nachteil. Gleichzeitig werden durch die geduldete soziale Dominanz und Präsenz der Jungen die Mädchen in der Schule sozial (nicht so sehr was ihr gegenüber den Jungen meist besseres Leistungsverhalten betrifft) zurückgesetzt. Wichtig ist deshalb die zielstrebige Einwirkung auf die jeweilige Geschlechtergruppe. Lehrerinnen und Lehrer sollten Mädchen stärker im Unterricht zum Zuge kommen lassen und sie auch im Auftreten in der Schulöffentlichkeit ermutigen (Horstkemper 1987, S. 219). Die Jungen müßten mehr aktiv statt reaktiv angesprochen und aufgefordert werden. In der schulischen Gruppenarbeit wäre es ratsam, Mädchen und Jungen sowohl in gemischten als auch in geschlechtsgetrennten Gruppen arbeiten zu lassen. Auch in den schulerweiternden Projektwochen und Landschulheimaufenthalten müßte mit den Jungen zwischendurch immer wieder allein, ohne die Mädchen (so daß sie unter sich sind) gearbeitet werden, damit sie „zu sich kommen“ und sich nicht immer über die Mädchen (Kompensation von Überlegenheit, sexistische Abwertung) definieren müssen. Auch Jungen brauchen in diesem Alter - nicht nur Mädchen - eigene Räume, in denen sie auch mit „Schwächen“ und Gefühlen - also mit sich - konfrontiert werden können, ohne dabei Angst vor männlichem Gesichtsverlust und sozialen Niederlagen zu bekommen. Dazu gehören „Rollenerweiterungen“ in der Perspektive der Aktivierung und des Auslebens weiblicher Anteile (vgl. dazu ausführlich Sielert 1991). Hier können die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, daß im späteren Jugendalter für Mädchen und Jungen gemeinsame kommunikative und gleichberechtigte Schülerhaltungen entstehen können, wie wir sie in der Gleichaltrigenkultur der Kinder noch vorhanden sahen (s.o.). Dazwischen aber steht das männliche Cliquenverhalten der Jugend der Unterschicht (s.o.), das uns wiederum eindringlich darauf verweist, daß nicht die Gleichaltrigenbeziehungen aus sich heraus, sondern die geschlechtshierarchischen Verhältnisse letzlich die Geschlechter und ihr Verhalten zueinander beeinflussen.

4.6 Die Kids: Nicht mehr Kinder, noch nicht Jugendliche

Die Formen des Schülerseins reichen von der späteren Grundschulkindheit bis in die Jugendphase. Natürlich stellt sich die Schule im Verlauf der Schülerkarrieren auf altersgruppentypische Veränderungen im Schülerverhalten ein. Später - in der Sekundarstufe II werden die Jugendlichen dann versuchen, Schule für sich - biografisch - zu managen (s.u.). Die Sozialpädagogik, die außerhalb der Schule auf das Schülersein schaut, nimmt in diesem Kontext noch wesentlich andere Veränderungen bei den Schulkindern wahr. Denn außerhalb der Schule sind sie in sozialräumliche und soziokulturell-mediale Prozesse involviert, die Kindheit typisch verändern. So werden SozialpädagogInnen seit den 70er und 80er Jahren zunehmend mit Kindern konfrontiert, die nicht mehr auf die üblichen Spielplätze wollen, aber auch nicht in die klassischen Jugendhäuser passen. Trotzdem waren eingangs der 80er Jahre ungefähr die Hälfte der Jugendhausbesucher in der (alten) Bundesrepublik dieser Altersgruppe der 9-14jährigen zuzurechnen. Für diese Nicht-Mehr-Kinder und Noch-Nicht-Jugendlichen gab es in den sozialpädagogischen Einrichtungen lange keine speziellen Angebote. Diese Feststellung einer Angebots-Lücke für diese Kinder, vor allem aber die Beobachtung, daß sie sich ihre Spiel- und Rückzugsorte in Nischen und Bau-Lücken der Großstadt selbst suchen, hat ihnen in einer entsprechenden Berliner Untersuchung den Namen „Lücke-Kinder“ eingebracht (Friedrich u.a. 1984, Harms u.a. 1985). Beim näheren Hinsehen auf das empirische Material, aber auch in anderen Berichten von SozialpädagogInnen fällt uns auf, daß es nicht nur Spielorte sind, welche die Kids aufsuchen, sondern auch Orte, wo sie außer Haus etwas essen können, wo ihnen möglicherweise auch beim Schulaufgabenmachen geholfen wird. Vor allem aber suchen sie einen Platz für sich, den sie sich zeitweise erobern können, den sie mit ihrer Bewegung, Phantasie, aber auch Aggressivität selber ausgestalten. Das ist - so können wir sozialpädagogisch sagen - nichts anderes als Alltagsbewältigung: der Versuch, die spezifische Lebenskonstellation - noch eindeutiger Familienstatus, Schülersein und zunehmend entwicklungsnotwendige Suche nach eigenen außerfamilialen Sozialräumen - in einen lebbaren Zusammenhang zu bringen. Jugendliche sind es noch keine, weil sie nicht wie diese Ablösung von den Erwachsenen öffentlich demonstrieren, Kinder sind sie aber längst nicht mehr, da ihre Spiele und Aktivitäten nicht mehr an die familiale Kontrolle gebunden und rückverwiesen sind (vgl. dazu auch Menzen 1996).

Die Jugendforschung spricht von einer Verfrühung der Jugendphase: Neun-, Zehn-, Elfjährige zeigen heute Verhaltensweisen, die man früher gemeinhin der klassischen Jugendphase, dem pubertären und nachpubertären Alter von 14-17 Jahren zugeschrieben hat. Neunjährige kommen zu spät nach Hause, bringen die falschen Freunde mit, wenden sich zeitweise von ihren Eltern ab, suchen selbständige Räume, bevölkern öffentliche Plätze, auch die Medien- und Computerecken in Kaufhäusern. SozialpädagogInnen berichten: Man weiß nie so

recht, ob sie noch Kinder oder schon Jugendliche sind. Ihr Verhalten fordert bei uns diese Ratlosigkeit heraus: Einmal distanzieren sie sich schroff von uns, wollen selbständig wie Jugendliche sein, kurz darauf signalisieren sie uns Erwachsenen, daß sie auf uns angewiesen sind, daß sie uns brauchen (vgl. dazu Zinnecker/Strzoda 1996); wir wissen aber nicht, wann, und auch oft nicht, in welchem Zusammenhang. Ihr Verhalten scheint uns widersprüchlich, in ihrem Schwanken zwischen Distanz und Abhängigkeit gegenüber den Erwachsenen ambivalent. In ihren Gesten und Gebaren orientieren sie sich oft an älteren Jugendlichen, und „auch im sexuellen Bereich hat man oft den Eindruck, daß Verhaltensweisen und Entwicklungsstand der jüngeren Jugendlichen weit auseinanderklaffen ... Durch ihr wechselhaftes Verhalten 'entziehen' sich die jüngeren Jugendlichen weitgehend der (sozial-) pädagogischen Angebotsplanung" (Deinet 1992, S. 10).

Der Sozialpädagogik scheint es nur langsam zu gelingen, geeignete Angebote für diese Gruppe der Kids oder jüngeren Jugendlichen zu entwickeln. Dabei haben viele JugendarbeiterInnen gemerkt, daß weder eine Verlängerung der Kinderarbeit nach oben noch eine Vorverlegung der Jugendarbeit nach unten den spezifischen sozialräumlichen und sozialemotionalen Bedürfnissen dieser Altersgruppe gerecht wird.

Ulrich Deinet (1992) hält für diese Verfrühung der Jugendphase, die Ausdifferenzierung einer zunehmend eigenständigen Zwischenphase zwischen traditioneller Kindheit und Jugend, drei Bedingungsfaktoren für ausschlaggebend:

- Das moderne, differenzierte Schulsystem separiert die Kinder stärker als früher von der Familie und setzt einen besonderen Lebenszuschnitt des Schülerseins frei. Institutionell gesehen erweitert sich das sozialräumliche Feld der Kinder vor allem im Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen erheblich. Damit beginnt - zumindest in Segmenten - auch der Prozeß der Ablösung vom Elternhaus als zentraler Aspekt des Aufwachsens und der Selbstwert- und Identitätsfindung im Jugendalter schon bei den Kids. Insgesamt verändert sich dadurch die Konstellation Elternhaus - Schule - Kinder, indem aus dem Erziehungsdreieck durch die nun einsetzende sozialräumliche Orientierung der Kids an außerschulischen und außerfamilialen Öffentlichkeiten ein Erziehungsviereck mit einer unkalkulierbaren vierten Größe (Kinderöffentlichkeit/Konsum/Medien) wird.
- Es scheinen sich auch die physisch-psychischen Rahmenbedingungen verändert zu haben: So hat sich das Eintreten der Geschlechtsreife im Laufe der letzten Jahrzehnte deutlich nach unten verschoben. Dies läßt darauf schließen, daß die früher einsetzende soziale Reifung auf den Prozeß der biologischen Reifung zurückwirkt und umgekehrt.
- Drittens macht sich in den letzten drei Jahrzehnten ein deutlicher Prozeß der sozialen und kulturellen Akzeleration schon in der älteren Kindheit bemerkbar. Auf die Kinder stürzt vieles früh und gleichzeitig ein, was sie nach dem traditionellen Modell des Aufwachsens und dem herkömmlichen Erziehungsverständnis erst sukzessive und in zeitlichen Abständen später erfahren sollten. Das sind vor allem die Anreize aus der Medien- und Konsumwelt, welche sich in der Umgebung der Kinder anhäufen, wodurch eine entwicklungsgemäße Selektion (Auswahl) schier unmöglich wird. Gerade hier liegt ein Bewältigungsproblem; der Fernsehkonsum und vor allem der Konsum von Videos ist in diesem Alter zwischen acht und dreizehn besonders hoch (vgl. Baacke 1984, S. 231).

SozialarbeiterInnen aus meiner regionalen Umgebung, die mit Kids arbeiten, berichten von drei hauptsächlichen Aspekten, welche die Kids zur besonderen pädagogischen Herausforderung machen: So scheint es in dieser Altersphase wichtig zu sein, etwas zu *besitzen* und dadurch Selbstwert zu erlangen. Entsprechend versuchen auch Kids - wenn es nicht anders geht, auch illegal - an Dinge mit alterstypischem Besitzwert (Klamotten, Recorder, Konsumartikel der Kinderkultur) heranzukommen. Gerade das Stehlen wird in diesem Zusammenhang - vor allem bei Kindern aus bindungsschwachen und im Zuwendungsverhalten inkonsistenten Familien - als Versuch der Kinder gedeutet, Aufmerksamkeit für sich und Zuwendung zu erlangen (vgl. zu dieser Interpretation wiederum Winnicott 1988).

Kids suchen aber auch *Erwachsene*, um sich an ihnen reiben zu können. Auch finden wir auf den Abenteuerspielplätzen Kids, für die die SozialpädagogInnen - im übertragenen Sinne - „Ersatzväter" oder „Ersatzmütter" geworden sind. Dieser, aus kinderkultureller Perspektive überraschenden Entwicklung wollen wir einen eigenen Abschnitt (s.u.) widmen, weil ihr eine besondere pädagogische Relevanz zukommt.

Schließlich sind Kids auf der Suche nach eigenen *Räumen*, die nicht durch die Funktionszwänge der Erwachsenenwelt besetzt und außerhalb der Kontrolle von Eltern und Schule liegen.

In diesen Bedürfnissen der Kids äußert sich das frühe biografische Ausgesetztsein und die Suche nach dem eigenen Selbst und die Sehnsucht, dennoch Kind sein zu können und auch als solches angenommen zu werden. Sie spielen unbefangen wie die Kinder und sind dann doch wieder sozial befangen, fast wie verschlossene Erwachsene - so werden diese Kids von SozialarbeiterInnen geschildert. Die Jugendarbeit mit diesen Kids ist vielschichtig, sie pendelt zwischen Straße und Jugendhaus. Die Straße sollen sie sich - trotz offenem und verstecktem Widerstand von Anwohnern - erobern, erspielen, zur Kinderöffentlichkeit umgestalten können. Im Kinderhaus suchen sie den Ort, wo sie das mitbekommen können, was ihnen ihre Familien weitgehend versagt haben: Emotionale Zuwendung, übersichtlicher Alltag und Anerkennung durch die SozialarbeiterInnen. In diesem Wechselspiel von Straße und Kinderhaus können sich die Kids vom Medien-, Konsum- und Schulstreß gleichzeitig entlasten und sozialräumliche Kompetenzen des Sich-zurechtfindens erwerben.

4.7 Raumaneignung als Fokus des sozialpädagogischen Zugangs zur Kindheit

Mit diesen unübersehbaren sozialisatorischen Einflußgrößen sozialräumlicher und medialer Prägung, die neben und zwischen Familie und Schule liegen, ist die Kindheit in den sozialpädagogischen Blick geraten. Deinet (1992) hat zu Recht darauf hingewiesen, daß die Entwicklungstheorie Piagets (1974), welche die kindliche Entwicklung primär über Familie und Schule beschreibt, viel zu eng auf die innere Persönlichkeit und auf den kognitiven Aspekt der Schulentwicklung bezogen ist, als daß sie den sozialräumlichen Bezug hinreichend explizieren könne. Die neuere Entwicklungsforschung zum Kindesalter hat sich aber inzwischen ihr sozialräumliches Bild gemacht:

> „Entwicklung ist ein Prozeß, bei dem eine Vielzahl miteinander verbundener Faktoren permanent ineinandergreifen, und sie ist gleichzeitig ihr Ergebnis. Solche komplexen Vorgänge können nicht mehr durch einfache Variablenmodelle beschrieben werden, sondern sie erfordern einen ökologischen Bezugsrahmen, in dem neben Familie, Schule und Gleichaltrigen auch der ökologische Nahraum, die Wohnumgebung, Stadt-/Landmilieu, Wertvorstellungen, Lebenskultur [...] berücksichtigt werden müssen" (Fölling/Albers 1989, S. 48).

In dieser Perspektive steckt das ökologische Sozialisationsmodell von U. Bronfenbrenner (1981) als theoretischer Ausgangspunkt. Seine These ist, daß die materiellen und kulturellen Faktoren, welche die Entwicklung des Kindes beeinflussen, vor allem in ihrer sozialräumlichen Anordnung und Einbettung (setting) auf die Kinder wirken, daß die Kinder selbst wiederum ihre Umwelt beeinflussen (etwas bewirken) wollen und sich in diesem Verhalten sozial entwickeln. Damit hat hat er den grundlegenden sozialisatorischen Bezugsrahmen für die sozialräumliche Aneignungstheorie entwickelt, die wir im folgenden als sozialisatorische Basistheorie einer Sozialpädagogik des Kindesalters gelten lassen möchten.

Die Sozialpädagogik interessiert an dieser ökologischen Sozialisationstheorie vor allem die Dimension des sich über das Räumliche in die Gesellschaft Hineinentwickelns, der sozialräumliche Aspekt der sozialen Integration. Dieser kann in dem Begriff der „Aneignung" gefaßt werden:

> „Die Aneignung des öffentlichen Raums bedeutet die Aneignung der sich hier materialisierenden, gesellschaftlichen Realität. Aneignung ist ein aktiver, selbstbestimmter Prozeß, Kinder [...] üben hier ihre gesellschaftliche Rolle ein, müssen sich dabei im Konflikt behaupten, müssen sich widersetzen, durchbrechen Regeln, lernen aber auch die dem Raum innewohnenden Möglichkeiten kennen" (Nissen 1990, S. 149).

Räumliche Aneignung bezeichnet also einmal das wechselseitige Spannungsverhältnis von Kind und sozialräumlicher Umwelt, also ein typisches Entwicklungssegment, in dem sich Kinder vor allem in ihrem Eigensinn und ihrem Eigenleben entfalten und so entwickeln können. Die neueren Kinderstudien in Deutschland untermauern diese aus der kinderpädagogischen Beobachtung von Jahrzehnten gewonnene These, daß bei räumlich-territorialen Aneignungsprozessen *unter Kindern* sich sozialräumliches Lernen in eigener Regie entwickelt, indem die Kinder „selbständig Normen ihres Zusammenlebens kreieren und nicht nur Moralvorstellungen von Erwachsenen reproduzieren. [...] Es ist zu erkennen, daß Sieben- bis Zwölfjährige wohl eine Ordnung aus sich heraus erzeugen können, die partnerschaftliche, d.h. gleichrangige bzw. symmetrische Verhältnisse befördert" (Kauke 1995, S. 52/61). Gerade auch in der Schulkinderstudie von Lothar Krappmann und Hans Oswald (1995), die als Beobachtungsstudie angelegt war, wurde die Bedeutung des Territorialen (neben dem Selbstwertgefühl) für normorientierte Auseinandersetzungen und Verständigungen herausgestellt: Grenzen werden gegenseitig gesetzt, Übergriffe abgewehrt und sanktioniert, eigene Freiräume behauptet und respektiert. Da in diesen Untersuchungen Raum und Selbstwert in gleichrangiger Bedeutung nebeneinander gestellt werden und Selbstwertbeschädigungen und Abwertungen eher in den sozialräumlich geprägten Kinderszenen als in den institutionalisierten Bereichen von Schule und Familie zutage treten, ist ein enger Zusammenhang zwischen sozialräumlicher Aneignung und Selbstwertentwicklung (vgl. auch Leu a.a.O.) zu vermuten. Dabei wirken wiederum geschlechtstypische Muster des Raumverhaltens: Mädchen nutzen eher institutionalisierte Innenräume (Familie, außerfamiliale Einrichtungen) um sich zu entfalten, Jungen mehr die offenen, risikoreicheren Außenräume (Nissen 1998).

Deinet (1992) hat dieses sozialräumliche Aneignungskonzept in den pädagogischen Kontext, in dem Kinder ja stehen, gestellt. Seine Argumentation läßt sich wie folgt zusammenfassen: Kinder entwickeln sich, indem sie ihre Lebensräume erweitern. Sie stoßen damit immer wieder auf neue Vergegenständlichungen und die in ihnen enthaltenen Bedeutungen. Kinder eignen sich aber diese Gegenstände vor allem nach ihrem Gebrauchswert an, versuchen sie sich also sozial-emotional verfügbar und zugänglich zu machen. Sie suchen also die „Gebrauchswertvergegenständlichung" in den Gegenständen ihrer Umwelt. Erwachsene haben meist schon bestimmte funktionale Definitionen von den Gegenstandsbedeutungen, die sich in der Regel auf ihren gesellschaftlichen Tausch- und Marktwert beziehen. Erwachsene sind im Aneignungsprozeß strategische Figuren: einerseits können sie dem Kind dazu verhelfen, die gesellschaftliche Bedeutung der gegenständlichen Umwelt besser zu erfahren und einzuschätzen, andererseits blockieren sie mit ihren Tauschwertdefinitionen immer wieder die gebrauchswertorientierten Aneignungsversuche der Kinder. Hier die Balance herauszufinden, darin liegt die pädagogische Herausforderung des Aneignungskonzepts. In den Erwachsenen verkörpert sich dabei eine für die Kinder ambivalente personale Gegenstandsbedeutung: sie stehen für eine bestimmte Aneignungsform, die der der Kinder zuwiderlaufen, aber auch entgegenkommen kann.

Die Gegenstände der sozialräumlichen Umwelt - auch wenn sie längst erbaut und gestaltet sind - erfahren ihre zweite, je individuelle Produktion in den Menschen selbst, die ihnen gegenübertreten. Gerade Kinder und Jugendliche, die sich vor allem sozialräumlich orientieren - im Gegensatz zu der Rollen- und Institutionenorientierung der Erwachsenen - werden mit den in den Gegenständen liegenden Bedeutungen direkt, beim Versuch des Zugangs und ihrer gebrauchswertorientierten Umwidmung, konfrontiert. In diesem Aneignungsprozeß verwandelt sich die scheinbar tote sozialräumliche Welt der Gegenstände in ein je individuelles sozialräumlich-personales Erlebnissegment. Man muß sich dabei diesen Umwandlungsprozeß so vorstellen, daß aus den äußeren, praktisch - konkreten Aktivitäten - wenn sie vom Kinde nachhaltig, d.h. wiederholt und mit bleibendem Empfindungsgefühl erlebt werden - psychische Abbilder entstehen, die gemäß der Theorie der psychischen Strukturierung (Holzkamp 1973) so erweitert und symbolisch verallgemeinert werden können, daß sie qualitativ über die äußeren Tätigkeiten hinausgehen und damit den Entwicklungshorizont der Kinder erweitern. Die Gegenstandsbedeutungen vermitteln sich vor allem über die räumliche Umwelt, weil die selbstätige Praxis des Kindes (im Kontrast zur Anpassungserwartung beim kognitiven Lernen in der Schule) über das Spiel, das eine signifikante räumliche Struktur aufweist, verläuft. Im Kids-Alter ist das Spiel nicht mehr über den Erwachsenen vermittelt, sondern durch die Gleichaltrigenkultur geprägt (aus dieser Erkenntnis resultiert auch das Angebot der Abenteuerspielplätze). Je mehr aber die sozialräumliche Umwelt funktionalisiert ist, desto stärker fallen Produktion und subjektive Aneignungstätigkeit auseinander. Vor diesem Hintergrund werden jene Erklärungsmuster plausibel, die den Wandel der Kindheit als Verlust von Eigentätigkeit (vgl. Rolff/Zimmermann 1985) beschreiben.

Die moderne Funktionalisierung der räumlichen Wohnumwelt erweist sich gegenüber den Kindern in mehrfacher Weise als hemmend: Es ist die Durchgängigkeit, mit der die Räume inzwischen funktionalisiert sind: aus Hofeinfahrten sind Garageneinfahrten geworden, Gehsteige und öffentliche Plätze lassen inzwischen nur monofunktionale Nutzungen zu, die eher den Erwachsenen zukommen, Spielplätze sind nach der funktionalen Raumkalkulation und nicht nach dem Raumbedarf der Kinder eingerichtet und erhalten so den Charakter von Reservaten. So wird die im ersten Moment paradox erscheinende Anmahnung an die Sozialpädagogik von Hans Thiersch (1986) verständlich, der meint, daß heute Kindern nicht so sehr die pädagogischen Angebote abgehen, sondern vielmehr „Zeiten und Räume, in denen sie auch für sich selbst leben können; in unserer gesellschaftlichen Situation wird es ... eine pädagogische Aufgabe, solche 'unpädagogischen' Räume zu schaffen und zu sichern. Die pädagogischen Institutionen selbst müssen sich wieder in ihre Umwelt, in die Gesellschaft öffnen" (S. 154). Die räumliche Wohnumwelt ist von den meisten Kindern heute nicht mehr als Ganzes, als sozialer Mikrokosmos erlebbar, denn sie ist durchschnitten von Verkehrsschneisen und Funktionszonen, die sich nicht nur ihrem Aneignungsdrang verwehren, sondern auch oft Risiko für sie bedeuten.

Schließlich kann sich die Aneignungstätigkeit der Kinder nicht so ohne weiteres sozialräumlich-konzentrisch ausdehnen, wie dies manchmal in sozialökologischen Entwicklungsmodellen vorausgesetzt wird. Der familiale Nahraum erweitert sich in diesen Modellen zur Nachbarschaft, zum Viertel, wo man die ersten Außenbeziehungen annimmt und funktionale Verhaltensmuster erlernt, zum weiterliegenden Kranz der öffentlichen Funktionsorte. Helga Zeiher (1983) setzt diesem Entwicklungs- und Aneignungsbild der sich erweiternden konzentrischen Kreise die Beobachtung von der Verinselung der für die Kinder erreichbaren und zu erreichenden Orte im näheren und weiteren Sozialraum entgegen. Die Kinder springen von Insel zu Insel, von Gelegenheitsort zu Treffpunkt, alle Orte liegen in einem Gesamtraum, der als solcher aber von den Kindern nicht mehr erfahren werden kann. „Die Gestalt des verinselten Lebensraums ist keine notwendige, sie besteht vielmehr in einer Kombination von Elementen, die aktiv hergestellt worden ist. Mit der räumlichen und zeitlichen Verteilung der Möglichkeiten, die Kinder haben, um Tätigkeiten auszuüben und Partner zu finden, hat sich verändert, was ein Kind zu tun hat, um diese Möglichkeiten zu nutzen. Wenn ein Kind sich in den neuen raumzeitlichen Bedingungen auf die Entscheidungsweisen beschränkt, die dem einheitlichen Lebensraum angemessen sind, bleibt sein Alltagsleben arm an Tätigkeiten und vor allem arm an sozialen Kontakten. Denn allein durch den Ort der Wohnung fallen ihm dann nicht mehr ausreichende Möglichkeiten zu" (Zeiher/Zeiher 1994, S. 29).

Die Verinselung verlangt von den Kindern also zusätzliche Energien und Kompetenzen beim Erreichen und Vernetzen dieser Inseln. Da gleichzeitig aber auch die Aneignungserlebnisse zersplittert sind, können die Kinder Schwierigkeiten bekommen, sich aus diesen unterschiedlichen Segmenten ihre soziale Welt zusammenzureimen. Dies erhöht die Attraktivität der Medien, die den Kindern eine Welt aus zweiter Hand anbieten. Verstärkt wird dieser Sog der Medien dann, wenn die Kinder auf das Wohnumfeld angewiesen sind, das aber heute oft keine ausreichenden Aneignungsmöglichkeiten mehr bieten kann. So ziehen sich viele Kinder notgedrungen auf die Innenräume der Wohnungen zurück, zumal diese inzwischen - auch in den Kinderzimmern - mit attraktiven Medienangeboten, vom Fernsehen und Video bis zum Computerspiel, ausgestattet sind (Hopf 1989, S. 86). Diese Tendenz zur „Verhäuslichung" der Kindheit wird auch vom Zehnten Kinder- und Jugendbericht (1998, S. 63) registriert.

4.8 Sozialpädagogisch angeregte Kinderräume und hilfreiche Erwachsene

Schon im Kapitel über den Kindergarten ist die Rolle der erwachsenen Bezugspersonen ins Sozialräumliche hineindefiniert worden. In der von den Kindern ausgehenden Dynamik des „Freien Spiels" und der „Situationen" nehmen die

KindergärnerInnen eine pädagogische Rolle ein, die ihre Balance zwischen Beziehung, räumlicher Orientierung und Anregung sucht.

Später, im mittleren Kindes- und Kidsalter geraten die außerschulischen Räume der Kinder und ihr sozialräumliches Aneignungsverhalten stärker als Orte der Kinderkultur in den Blick. Dies ist nun auch der Raum, den die neuere Kinderkulturforschung für die Erlebens- und Ausdrucksformen der authentischen und eigenständigen Kindheit reklamiert. Was Wunder, wenn sie in diesem Zusammenhang sozialpädagogisch begleitete Kinderräume mit unverhohlenem Mißtrauen beäugt. Wenn von „fürsorglicher Belagerung" und „Enteignung sozialer Räume" gesprochen wird (Lechner 1995, S. 5), Abenteuerspielplätze für Kids nur als die „zweitbesten Lösungen" (Kerstan/Schock 1994, S. 5) gelten und Helga Zeiher bei ähnlichem Anlaß (1994, S. 76) in Richtung Domestizierung polemisiert (offene sozialpädagogische Kindereinrichtungen „ziehen Straßenkinder mit verlockenden Angeboten in die gesellschaftlich-gemachte Kinderwelt hinein, sie domestizieren, was ehedem Reservat nichtpädagogisierter Kindheit war"), dann *kann* auf Seiten der Kinderforschung auch wenig Bereitschaft entstehen, sozialpädagogische Erfahrungen zur Kinderkultur aufzunehmen und anzuerkennen (s.o.). In dieser Gesellschaftsblindheit in der Suche nach einer authentischen Kindheit, welche die Desintegrations- und Segregationseffekte der industriellen Arbeitsteilung übergeht, orientiert man sich letztendlich an den Kindern, die von ihrer sozialen Herkunft her ohnehin genug materielles und kulturelles Kapital erwerben können, um ihre Kinderräume selbst gestalten zu können. Dennoch werden auch gerade von diesen Kindern Jugendverbände, Vereine und kommerzielle Hobbyangebote aufgesucht, die ihnen bei der Gestaltung von Kinderkultur helfen oder sie ihnen gar abnehmen.

Deshalb gehört es in der sozialstaatlichen Gesellschaft zum Recht auf eine menschenwürdige Kindheit, daß die, denen sie sozialstrukturell verweigert wird, einen Zugang zu ihr erhalten. Dazu sind die offenen Kindereinrichtungen der Sozialpädagogik da. Daß sie die Kritik aus der Kinderkulturbewegung brauchen, die sie immer dazu anhält, nach einer produktiven Balance zwischen sozialpädagogischer Verantwortung für die Kinder und dem Eigenleben der Kids zu suchen, steht auf einem anderen Blatt.

Wenn wir die vielfältigen Erfahrungen der Sozialpädagogik in offenen Kindereinrichtungen bilanzieren, dann sprechen für eine - zurückhaltende - sozialpädagogische Arbeit in offenen Kinderkulturen zwei wesentliche Argumente: Zum einen schaffen auch verfügbare Räume nicht aus sich selbst heraus die Anregungspotentiale für die Kinder, zum zweiten wird der Bezug zu authentischen (und deshalb für die Kinder „interessanten") Erwachsenen (Hafeneger 1996) von den Kindern selbst, aus ihrer Kinderkultur heraus, gesucht. Pädagogisches Handeln in offenen Kinderkulturen ist also unter der Voraussetzung möglich, daß SozialpädagogInnen ihre Anregungsfunktion von der Befindlichkeit der Kinder her immer wieder neu strukturieren und einigermaßen in die Rolle des „authentischen Erwachsenen" schlüpfen können.

Schon in der Herleitung des Aneignungsparadigmas ist uns deutlich geworden, daß sozialräumliche Aneignungstätigkeit bei Kindern nicht gesellschaftlich abgeschottet in der Gleichaltrigenkultur abläuft, sondern immer auch und gleichzeitig auf gesellschaftlich vermittelte Gegenstandsbedeutungen trifft. Die Kinder sind an einer gebrauchswertorientierten Aneignung - aus ihrer Erlebenswelt heraus - orientiert, stoßen aber immer auch auf die funktionalen, marktwertdefinierten Vergegenständlichungen der Erwachsenenwelt. Die SozialpädagogInnen als authentische, das heißt sich den Kindern aus ihrer eigenen (Erwachsenen-) Befindlichkeit öffnende und von der Erlebniswelt der Kinder her zugängliche und verfügbare Erwachsene, können hier die Problematik der gesellschaftlichen Vergegenständlichung vermitteln und situativ entschärfen. Dies ist besonders augenfällig in hoch verdichteten und sozial segregierten Trabantenstädten, aus denen auch viele praktische Beispiele der offenen Kinderarbeit stammen.

Kinder - so haben wir den Situationsbezug sozialräumlicher Aneignung formuliert - wollen etwas bewirken und erwarten etwas. Diese Bewirkungsabsicht und die Erwartungen sind meist - entsprechend der Offenheit der Kinderkultur - nicht funktional bestimmt und wenig zielgerichtet. Vielmehr sind es emotionale und lustbetonte Befriedigung anstrebende Absichten, welche die Kinder leiten. Gerade Kinder aus anregungsarmen Familien- und Wohnmilieus brauchen deshalb bestimmte Gewohnheiten und Rituale, Übersichtlichkeiten also, um sich auf Neues und Ungewisses einlassen zu können. Nichts anderes meinen die von der Pädagogik initiierten Strukturierungsangebote und thematischen Anstöße, die aber letztlich von den Kindern aus ihrer Befindlichkeit heraus angenommen werden und erweiter- und veränderbar sein müssen. Aus dem Arbeitsfeld Abenteuerspielplatz heißt es dazu: „Wenn Kinder [...] bei der Aneignung von Räumen zunächst nur auf ihre Erfahrungen [...] zurückgreifen können, besteht die Gefahr, daß sie sehr schnell an ihre Grenzen gelangen bzw. überfordert sind." (Scheffler 1996, S. 100). Dann kann Langeweile, Zerstörung oder gegenseitige Anmache ausbrechen. Die anregende und rückversichernde Orientierung am Erwachsenen dagegen kann die Erwartungen der Kinder hinsichtlich des Etwas-Erreichen-Könnens stabilisieren. Allerdings: „Auch die MitarbeiterInnen haben Erwartungen und daraus folgend definieren und verknüpfen sie die Situationen anders als die Kinder. Hier braucht es Fingerspitzengefühl, um die Situation nicht zu überfordern oder [...] die Motivationen der Kinder zu überziehen" (Scheffler 1996, S. 103).

Natürlich - das haben wir bei den Kids schon als Charakteristikum ihrer Beziehung zu den Professionellen beschrieben - wollen sich die Kinder an den ihnen im Kinderzentrum oder Abenteuerspielplatz nahen Erwachsenen reiben. Deshalb müssen die JugendpädagogInnen immer auch mit provokativer Anmache, mit Austesten des Erlaubten, Abreagieren und Rückzugsverhalten rechnen. Wir haben über die Theorie der Aneignung auch verstanden, daß nicht nur die sozialen Handlungsmöglichkeiten erweitert werden können, sondern auch *gesellschaftliches Ausgeschlossensein* sozialräumlich angeeignet wird. Hier brauchen die Kinder in ihren Verlusterfahrungen Zuwendung, auch wenn sie aggressiv

auftreten, die Kleineren terrorisieren oder in der Umgebung Diebstähle begehen. Dieses *antisoziale* Verhalten, so haben wir bei Winnicott (s.o.) erfahren, speist sich aus kindlichen Erlebnissen des Verlusts und der Ausgeschlossenheit. Dabei genügt es schon, wenn der/die PädagogIn das abweichende Verhalten den Kindern gegenüber - wie sie es aus der sozialen Umgebung erfahren - nicht verurteilt und kriminalisiert. Er/sie darf es zwar vom persönlichen Standpunkt gegenüber den Kindern mißbilligen, muß dabei aber immer versuchen, Delikt und Person voneinander zu trennen. So können die PädagogInnen Ansprechpartner für die Befindlichkeit der Kinder werden.

Wir haben bereits deutlich gemacht, daß die Biografisierung der Kindheit dazu geführt hat, daß Kinder sich früh auf sich gestellt fühlen. Das bringt mit sich, daß sie sich auch sehr bald über ihre Stellung in der Familie klar werden und - wenn sie keinen ausreichenden Bezug zu ihrer Familie finden - außerhalb, eben in der offenen Kinderarbeit, „Familienersatz" suchen. Dies kann dann eintreten, wenn sie seitens der eigenen Familie emotional überfordert oder unterversorgt sind, wenn die Familie für sie unübersichtlich und stressig geworden ist. „Die Kinder wollen einen verläßlichen Menschen und nicht nur einen, der dies toll kann und jenes toll kann, sondern jemanden, der einfach da ist (Rohwer 1992, S. 27). Dies zeugt von einer Veränderung in der Kinderkultur, verweist auf das gesellschaftliche Ausgesetztsein und die gesellschaftlich verursachte Biografisierung der Kindheit (im Kontrast also zur behaupteten Authentizität). Ähnliches werden wir im nächsten Kapitel für die Jugendkultur berichten können.

Für die SozialpädagogInnen die sich „zurücknehmen können" und „nicht so viel wollen" (v. Spiegel 1988) ergibt sich damit ein Tätigkeitsbild aus dem Zusammenspiel von räumlicher Strukturierungsfunktion und Beziehungsfunktion (Scheffler 1996). Der/die von den Kindern gesuchte und sich gegenüber den Kindern öffnende Erwachsene teilt mit ihnen dort den Raum, wo sie ihn/sie brauchen und läßt den Raum ihnen immer dort, wo es die Kinder selbst - in Habitus und Aktivität - signalisieren. SozialpädagogInnen in offenen Kindereinrichtungen sind also auch immer teilnehmende BeobachterInnen, die sich in ihrer Beobachtung und aus ihr heraus zurücknehmen, aber immer auch wieder verfügbar halten können.

5. Jugend als Experimentier- und Bewältigungsraum

Eigentlich hätte das Jugendkapitel auch mit den Kids anfangen können. Wir haben ja gesehen, daß diese Gruppe der Nicht-mehr-Kinder-und-Noch-nicht-Jugendlichen schon vieles von dem hat, was man bisher üblicherweise der Jugendphase zuschrieb. Die offene Jugendarbeit hat einen Gutteil ihrer Aktivitäten vor allem auch deswegen in diesen Altersbereich verlagert, weil sie sich hier - aufgrund des deutlichen Bezugs zu Erwachsenen, den Kids trotz aller frühen Selbständigkeit noch haben - vielseitige pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten verspricht, die im (mittleren und älteren) Jugendalter so nicht mehr gegeben sind.

Die Lebensphase Jugend ist aber heute nicht nur von ihrem Beginn, sondern auch von ihrem Ende bzw. Übergang ins Erwachsenen- und Erwerbsalter schwer abzugrenzen. Denn auch im Altersbereich der *Jungen Erwachsenen* (s.u.), der 18-25jährigen, ist längst nicht mehr auszumachen, wann Jugend aufhört und das Erwachsensein beginnt. Dies wird noch dadurch kompliziert, daß auch die Konturen des Erwachsenen- und Erwerbsalters verschwommen sind, so daß es für Jugendliche schwer ist sich vorzustellen, auf welches Erwachsenenalter sie sich hinbewegen. So ist es auch schwierig geworden, die Jugendphase vom Erwachsenenstatus her zu bestimmen. Vor diesem Hintergrund mehren sich in der Jugendsoziologie Stimmen, die nicht nur eine Entstrukturierung (s.u.), sondern gar eine *Auflösung* der Jugend (als abgegrenzbares Lebensalter) behaupten.

Auf der anderen Seite - und gleichzeitig - registrieren wir aber in den sozialpädagogischen Arbeitsfeldern ein Anwachsen der Jugendsozialarbeit und der Jugendberatung. In den Jugendhäusern werden längst nicht mehr hauptsächlich Freizeitangebote für Jugendliche gemacht, sondern dem Umstand Rechnung getragen, daß Jugendliche Orte suchen und brauchen, wo sie Rückhalt und soziale Unterstützung für ihr Jungsein neben und im Kontrast zu einer (Erwachsenen-) Gesellschaft finden, die ihnen gleichzeitig vieles schon früh *zuläßt,* aber auch *zumutet* und vor allem auch *vorenthält.* Auch hier stoßen wir also wieder auf die Ambivalenz von Biografie und Struktur der Lebensalter, von Selbstthematisierung und gesellschaftlicher Zumutung. Jugend existiert auch in der spätmodernen Gesellschaft in dieser Spannung weiter, äußert sich biografisch zwar oft uneindeutig und vielgestaltig, kann sich aber in den dominanten Themen der Lebensbewältigung dieser Spannung nicht entziehen. Und gerade in dieser Bewältigungsperspektive und der in ihr eingelassenen „Bedürftigkeit" der Jugend (s.u.) liegt der Zugang der Sozialpädagogik.