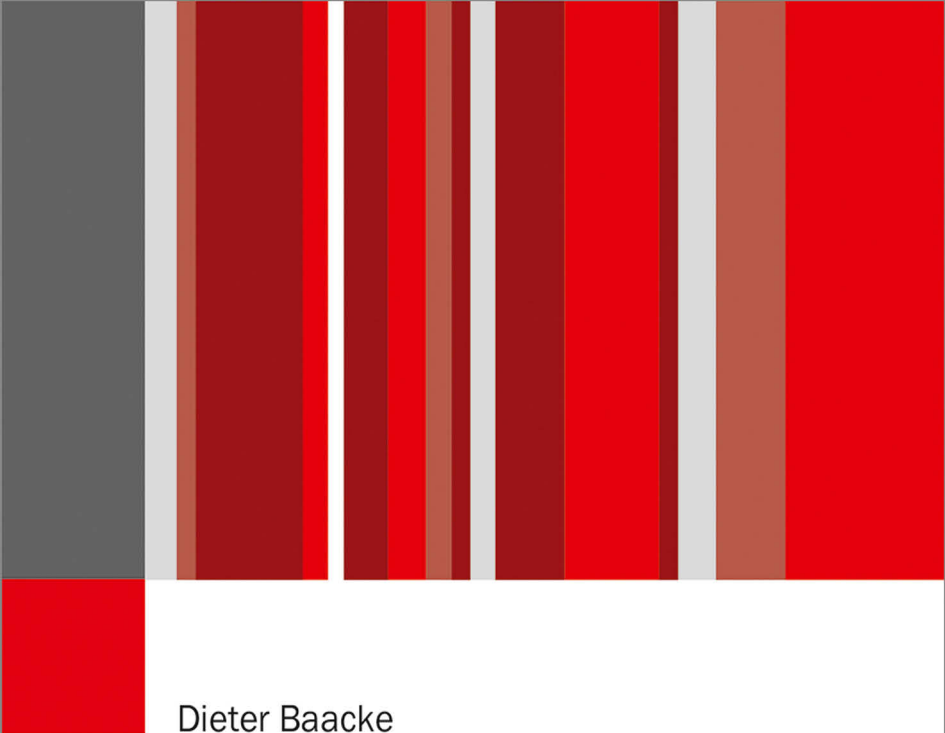




Dieter Baacke

Die 0- bis 5-Jährigen

Einführung in die Probleme
der frühen Kindheit

BELTZ JUVENTA

Dieter Baacke
Die 0- bis 5-Jährigen

Dieter Baacke

Die 0- bis 5-Jährigen

Einführung in die Probleme
der frühen Kindheit

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Prof. Dr. Dieter Baacke (1934–1999) lehrte Pädagogik
an der Universität Bielefeld.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags
unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Überset-
zungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbei-
tung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3806-4 Print
ISBN 978-3-7799-4839-1 E-Book (PDF)

© 1999 Beltz Verlag, Weinheim und Basel
© 2018 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter:
www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.	9
1. Forschen und Nachdenken über Kinder	15
Theorien über Kindheit	19
Großzenarios: deMause versus Ariés.	28
Mythos Kindheit?.	36
2. Geschichten von Kindern.	41
Echo, Schutz, Stimulanz – Joey: Das Tagebuch eines Babys. . . .	42
Abenteuer zwischen Kleinbleiben und Großwerden – Canetti, Leiris, Sarraute	51
Fazit.	68
3. Kinder und Kindheit im Wandel der Lebensformen	70
»Kind« und »Kindheit«: Konstrukte	70
Kinder im Horizont von Macht und Schutz	75
Sozialer Wandel im Familienkomplex	76
Fazit.	92
4. Theorien und Entwicklungsschritte	94
Endogenetische Theorien	95
Exogenetische Theorien	96
Konstruktivistische Stadientheorien	99
Interaktion zwischen Person und Umwelt	106
Zusammenschau: Kontinuität und Plastizität	107
Entwicklungsschritt 1: Die pränatale Phase	110
Entwicklungsschritt 2: Die Geburt und danach	117
Entwicklungsschritt 3: Vom Säugling zum Kleinkind	124
Entwicklungsschritt 4: Vom Kleinkind zum Schulkind (das Vorschulalter)	127

5. Entwicklungsdimensionen	131
Wahrnehmen und Wahrnehmung.	131
Sich-Bewegen und Exploration.	140
Die Welt der Dinge	143
Die Welt der Gefühle (Emotionen)	152
Spiele und Spielen	161
Sprache und Sprechen	170
Denken und Intelligenz.	178
Leistungsmotivation	184
Moralisch urteilen, werten und handeln	191
Das Geschlecht: Mädchen, Junge.	204
Fazit: Das kompetente Kind	219
 6. Kleine Kinder und ihre Lebenswelten	 229
Zur Sozialökologie des Aufwachsens	236
Vier sozialökologische Zonen	235
Kinderzonen, Zwischenräume	243
Die Grundfiguration: Kind–Mutter–Vater (Eltern)	250
Epilog: Mutter-Kind-Bindung und Sexualität	265
Der Vater	267
Ökologisches Zentrum Familie.	278
Neue sozialökologische Kontexte.	282
Die Gleichaltrigen.	286
Steigende Bedeutung der peers	291
Beziehungsdynamiken unter gleichaltrigen Kindern	297
Kinderfreundschaften	304
 7. Außerfamiliäre pädagogische Einrichtungen.	 309
Zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland	316
Neue Verbindungslinien: der Situationsansatz	319
Die Träger, die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte.	330
Pluralisierung und Ausdifferenzierung.	336
1. Säuglingsheime.	336
2. Krippe	338
3. Andere familienergänzende Tagesbetreuungseinrichtungen	340

Tagespflegestellen.	343
Kindertagesstätten	344
Kinderläden, Kitas	345
Der Hort	347
Eltern-Kind-Gruppen	349
 8. Die Medienwelten der kleinen Kinder	 350
Von der Kinderwahrnehmung in die Medienwelten	350
Medienwelten: Von Büchern bis zum Internet	357
Fernsehen: Daten und Tendenzen	363
Medien (Fernsehen) in der Kinder(garten)welt	374
Weitere Medien: Kassetten, Computer, Internet	382
Früher Abschied von der Kindheit?	385
 9. Pädagogisches Nachdenken: Zwischen Selbstironie und Liebe	 388
Vorbemerkung	388
Die unheile Welt: Störungen von innen und außen	392
Grenzen kinderwissenschaftlicher Forschung	400
Mütter und Beziehungskisten: stories	409
Der skeptische Blick des Neugeborenen	412
Kinderbilder – Erwachsenenspiegel	416
Selbstironie und Liebe zum Kind	417
 Literatur	 423
Sachregister	438

Vorwort

Nach den Büchern »Die 13- bis 18jährigen« und »Die 6- bis 12jährigen« folgt nun der Band »Die 0- bis 5jährigen«, der sich nicht Jugendlichen oder Schulkindern, sondern der jüngsten Altersgruppe (vom Säugling bis zum Vorschulalter) zuwendet. Die Entstehung dieses Manuskripts hat entschieden mehr Zeit in Anspruch genommen, als zunächst gedacht war.

Nicht Ablenkungen in anderen Arbeits- und Berufsfeldern sind dafür der Hauptgrund, sondern die Auseinandersetzung mit zwei Fragen, die mich immer wieder (aber beim Entstehen des Manuskripts schließlich dann auch weniger) nachdenklich machten. Zum einen fragte ich mich: Gibt es nicht genug Literatur gerade über das Kleinkindalter? Wir ertrinken ja in einer Fülle von wissenschaftlichen, vor allem aber auch populären Schriften aller Art und in einer Ratgeberliteratur, die schwer übersehbar ist (und deren Qualität darum auch nur mühsam abzuschätzen ist). Wozu dem quasi uferlosen Feld des Gedruckten noch einen neuen Anrainer hinzugesellen? Die Antwort, die ich schließlich fand: Eine dem neuesten Stand der Diskussion entsprechende (insofern nicht anspruchslöse) Darstellung, die gleichzeitig disziplinäre Querstrukturen offenlegt und für den pädagogischen Gebrauch Hinweise gibt, fand ich in dieser Form eigentlich nicht. So hat beispielsweise die Entwicklungspsychologie des Kleinkindalters – auch auf dem internationalen Markt – viel an Erkenntnis, Einsicht und Diskussion anzubieten, aber eine neugierige und zugleich kindzentriert-freundliche Sichtweise fand ich allzu selten.

Fast mehr beschäftigt hat mich eine zweite Frage: Können Männer überhaupt über Kleinkinder schreiben; sind nicht Empfängnis und Geburt Ereignisse, über die sich in authentischer Weise nur Frauen äußern können? Ich habe dieses Problem so gelöst, daß ich mit acht Frauen gesprochen habe, deren Kinder »noch im Bauch« oder gerade geboren waren oder sich schließlich in den ersten Lebensjahren befanden. Ich habe mir erzählen lassen, welche Erfahrung sie mit sich selbst, ihrer sozialen Umgebung und natürlich vor allem mit »ihren« Kindern

machten. Viel habe ich dazugelernt; freilich habe ich dann doch auf den Gedanken verzichtet, »Mutter-Kinder-Geschichten« zu schreiben: zum einen, weil meine Gesprächspartnerinnen dies durchweg nicht wünschten, zum anderen, weil ich mich dann doch über die Form des Schreibens wieder derer bemächtigt hätte, von denen ich zwar etwas hören und lernen wollte, die ich aber nicht zum »Gegenstand« des Buches machen wollte. Für die Ausgangsfrage ist das Vorgehen, wie ich es kurz beschrieb, freilich nur eine schwache Rechtfertigung.

Schließlich fand ich gute Gründe und entsprechend Engagement genug, auch dieses Buch entstehen zu lassen. Es sind vor allem sechs Punkte, die ich in der bisherigen Literatur zur dargestellten Altersgruppe nur am Rande, gar nicht oder mit falschen Akzenten behandelt fand:

1. Nicht nur die (neueste) Fachliteratur, sondern auch eigene Beobachtungen und zahlreiche Gespräche zeigen, daß auch kleine Kinder schon »Kompetenz« besitzen und ihre Würde, Zukunft und Chance gerade darin besteht, dies von Geburt an zu beachten. In jedem der hier behandelten, nach Kapiteln geordneten Themenschwerpunkte wird immer wieder deutlich, daß das Selbst des Kindes, der Umgang mit anderen und die Lebenskontexte überhaupt Kinder in einen Horizont der Zukunft hineinwachsen lassen, in dem von Anfang an mehr zu finden ist als nur reflexorientiertes Reifen und genetisch ausgearbeitetes Fortschreiten. In den Kontexten, der Beziehungsdyade (etwa Mutter–Kind) und schließlich in den kindlichen Dispositionen selbst arbeitet sich eine Reichhaltigkeit von Lebensmaterial aus, die mich immer wieder faszinierte, zum Bewundern brachte und die Überzeugung wachsen ließ, daß kleine Kinder mehr können, als sie sollen.

2. Der zweite Gedanke hängt mit der eben formulierten Einsicht zusammen. Gerade die Literatur, die sich Säuglingen und Kleinkindern zuwendet, findet pädagogisch oft gar nicht oder nur am Rande Beachtung. Es geht eher um Hege und Pflege, um nach Plan ausgearbeitete Förderungsroutinen als um die Einsicht, daß gerade kleine Kinder *erzieherische Zuwendung* brauchen. So problematisch mir ein traditionelles Erziehungsverständnis für das Jugendalter (»Die 13- bis 18jährigen«) erscheint und so eingeschränkt ich bereits die zweckgerichtet-kontrollierenden Erziehungshandlungen an Kindern (»Die

6- bis 12jährigen«) betrachtet habe, so unaufgebbbar notwendig scheint es mir zu sein, daß gerade kleine Kinder, die schließlich selbst kompetente Lebewesen von Anfang an sind, eines großen Erziehungsaufwands bedürfen und einer sensibilisierten Begleitung für ihr Leben, vor allem aber kommunikativ-sozialer Begleitung, um diese Kompetenz nicht verwahrlosen zu lassen. Was wir in die Pädagogik der älteren Jugendlichen (von der Pubertät ab) zuviel hineinpacken, das finden wir in der Altersgruppe der 0- bis 5jährigen entschieden zuwenig: ein pädagogisches Interesse und eine entsprechende Haltung, die von den Kindern und ihren Kompetenzen ausgeht und »Erziehung« als dringend notwendig, aber von Anfang an aus der Sicht- und Erlebnisweise von Kindern wahrnimmt.

3. Folgen wir dieser Einsicht, schließt sich eine dritte zwingend an: Wenn »Reifung« und »Entwicklung« sich nicht von selbst vollziehen, sondern in erzieherischer Verantwortung im Miteinander von Kleinkind und Beziehungspersonen geschehen, dann bedarf es zur Absicherung und Stabilisierung *institutionell pädagogischer Vorkehrungen*, die Erziehung sichern, oft erst ermöglichen sollen: Vom Kindergarten bis zum Hort gibt es inzwischen eine Fülle von Einrichtungen, deren Notwendigkeit schon deswegen unbezweifelbar ist, weil Familien (und insbesondere Mütter) in der Erziehungsaufgabe Beistand und Sicherheit brauchen und schnell überfordert sind, gibt es hier nicht entsprechende Vorkehrungen. Für manche mag es eine schwere Wahrheit sein, daß es keinen natürlichen Stand der Unschuld außerhalb unserer pädagogischen Verantwortung mehr gibt. Gerade die pädagogische Professionalisierung für die Altersgruppe der 0- bis 5jährigen ist eine nicht hinreichend beachtete, darum noch nicht gelöste Aufgabe.

4. Um den viel gebrauchten und daher in seiner Spezifität abgenutzten Ausdruck »interdisziplinär« zu vermeiden, möchte ich von *Perspektivenwechsel* sprechen. Dies meint, daß ich mich wie in den anderen Bänden darum bemühe, einäugige Notationen zu vermeiden und damit zu leben, daß es keine geschlossene »Theorie des Kleinkindalters« gibt, wir vielmehr in der Unterschiedlichkeit der Sichtweisen am ehesten die Kinder selbst in ihrer Ganzheit sichtbar werden lassen können. Eine stärkere Rolle (im Vergleich zu den beiden anderen Bänden) spielt die, wie ich meine – trotz aller Einschränkungen notwendige –, *Entwicklungspsychologie des Kleinkindes*. Nicht nur, weil

Prozesse der Reifung nicht unbeachtet bleiben dürfen, sondern auch, weil die *Intimisierung* gerade des Kleinkindlebens uns immer wieder auf die Darstellung von *Mikro-Inszenierungen* verweist, die den generellen »soziologischen Blick« immer wieder zurückführen auf die ganz konkret erlebte Situation, in der ein Kleinkind seine ersten Blicke auf-fängt, später seine ersten Schritte macht usw. Freilich reicht dies nicht. Die Fülle *gesellschaftlicher Bedingungen*, die auch die Lebensformen des Kleinkindes heute stark verändern (neue Familienbilder und -konstellationen), zwingt dazu, das Leben von Kindern von Anfang an eingefügt zu sehen in Strukturgefüge institutioneller Verfassungen. Ein dritter Blickwinkel wäre der, *historische* Verschiebungen nicht ganz aus dem Blick zu nehmen, damit nicht der Eindruck entsteht, die Welt, wie sie heute Kleinkindern zuteil wird, sei die beste, die schlechteste oder zumindest plausibelste. Wie wir leben, das ist die Folge eines Gewordenseins, in dem neben unaufklärbaren Zufällen auch Kulturlogiken eine Rolle spielen, die nicht ganz übersehen werden dürfen.

5. Schließlich habe ich immer wieder versucht, die Kleinkinder selbst ins Bild zu fügen. Gerade diese Altersgruppe können wir ja nicht »zu Wort« kommen lassen, wir müssen hier stellvertretend handeln, sollten dies aber vorsichtig tun und nicht aus dem Blickwinkel von Erwachsenen-Ideologien (die es allzu reichlich gibt). So habe ich auch bei diesem Buch am Anfang versucht, zunächst die Phänomene selbst zumindest zu umschreiben, um vor der analytischen Sicht der Dinge und den sich daraus ergebenden pädagogischen Schlußfolgerungen die Kinder selbst immer wieder erscheinen zu lassen. In Szenen und sensiblen, zum Schluß auch ironisch-gebrochenen Beschreibungen soll die Kinderperspektive nie ganz aus dem Blick geraten – ein sicherlich besonders heikles Unterfangen, das dennoch gewagt werden muß.

6. Wenn es überhaupt eine leitend-integrative Sichtweise gibt, so ist dies auch hier der *sozialökologische Ansatz*, wie er auch in den anderen beiden Bänden entwickelt wurde. Er erlaubt am leichtesten (und wie ich meine: einsehbarsten), die Unterschiedlichkeit von kindlichen Lebenswelten aus der Einseitigkeit eines »nur« pädagogischen, »nur« institutionellen, aber auch »nur« spontan-kindertümlichen Blicks zu befreien (das letzte Kapitel bietet dazu meine zusammenfassende Erziehungssicht) und einzubeziehen, was oft übersehen wird: Neben der *Familie* spielen schon im Kleinkindalter *Gleichaltrige* (Peers) eine

wachsende Rolle, und neben die pädagogisch-institutionellen Einrichtungen treten von Geburt an die *Medienwelten* aller Art, die quasi als symbolische Querstruktur eine neue Allgegenwärtigkeit erlangen, die in dieser Form zu keinem historischen Zeitpunkt erreicht wurde. Wer dies übersieht, malt ein falsches, zumindest unscharfes Kinderbild.

Dieses Buch versucht, wie seine beiden Vorgänger, zweierlei: Es soll wissenschaftlich solide in lesbarer Form auswählen und darstellen, was in der jeweiligen Fachdebatte zur Diskussion steht; und dies soll nicht nur verständlich, sondern auch in »praktischer Hinsicht« geschehen, weil sich dieses Buch an alle wendet, die unmittelbar mit Kindern zu tun haben, hier also Eltern (Väter wie Mütter), Verwandte, Freunde und Peers von altersheterogenen und altershomogenen Personengruppen, beruflich-tätige Personen (Erzieherinnen, Sozialpädagogen etc.) bis zu Fachvertretern (Ärzte, Soziologen, Psychologen), die wissen wollen, wie ein Mensch in die Welt kommt.

Sachregister sind altmodisch geworden; ich verzichte dennoch nicht darauf, um auf diese Weise für die Leserin/den Leser eine weitere Möglichkeit zu erschließen, sich über bestimmte Begriffe schnell und manchmal auch ausschnittsweise zu orientieren.

Kleine Kinder haben noch keine nennenswerten Namen? Oh doch, aber es sind in diesem Fall zu viele, in deren Wiegen ich schauen durfte, deren Beobachtungen ich verfolgen konnte. Es sind witzigerweise zum Teil die, die inzwischen in den Band »Die 6- bis 12jährigen« (und später) hineingewachsen sind. Besonderen Dank möchte ich Andrea, Hannelore, Katrin, Lisi, Marion, Miriam, Sigrid und Ulrike sagen, die mir vieles zeigten, vor allem aber auch eines klarmachten: daß man gerade bei dieser Altersgruppe nicht nur über die kleinen *Kinder*, sondern auch deren *Eltern* und vor allem *Mütter* sprechen sollte. Ganz besonderen Dank schulde ich Renate Hillenkötter, ohne deren Hilfe nicht nur die vorliegende Textform, sondern daneben auch Textrichtigkeit und Textlogik kaum entstanden wären. Ihr auch inhaltliches Engagement hat mir viel Freude gemacht und dann Kraft gegeben, wenn ich das Arbeiten an dieser Aufgabe (immer mal wieder) doch beiseite schieben wollte. Auch Kai Uwe Hugger, Oliver Kurz und dann vor allem, in der Endphase der Bearbeitung, Katrin Leigers haben mir mit vielen Hinweisen und Literaturrecherchen geholfen.

Ermuntert hat mich schließlich auch immer wieder, in geduldiger Gelassenheit, Peter E. Kalb, dem nicht zuletzt zu danken ist, daß nunmehr eine »Trilogie« entstanden ist, die ein Werk nicht abschließt, aber doch auch nicht mehr rudimentär oder zufällig erscheinen läßt.

Dieter Baacke

Februar 1999

1. Forschen und Nachdenken über Kinder

Kinder werden derzeit hierzulande immer weniger geboren. In auffälligem Kontrast steht dazu die Fülle von Veröffentlichungen und wissenschaftlichen Untersuchungen, die unser Wissen um die besten Bedingungen für das kindliche Aufwachsen erweitern sollen und uns gleichzeitig darauf hinweisen, wieviel wir gerade bei Kleinkindern noch falsch machen. Diese nachdrückliche Beschäftigung mit dem Kindesalter hat natürlich Gründe. Je weniger Kinder wir haben, ein desto wertvolleres Gut werden sie sein, das gepflegt werden muß; wesentlich erscheint mir zu sein, daß wir, die wir Kinder erziehen und über sie lesen, einerseits dadurch etwas über unsere eigenen Lebensanfänge erfahren können und vielleicht besser verstehen, wer wir sind, andererseits diese Neugier aber mit der Erfahrung oder Einsicht bezahlen müssen, daß unsere frühen Erinnerungen an die ersten Lebensjahre schwach oder sogar ausgelöscht sind, so daß wir uns zwar in unseren Kindern spiegeln, sie aber gerade in den ersten Lebensjahren als Fremde erfahren müssen, in denen wir uns nur begrenzt wiedererkennen können. Gerade die kleinen Kinder leben sowohl in der größten Nähe zu uns wie auch in erheblicher Ferne. Die Nähe ist über unsere Verantwortung des Aufziehens und Schützens gerade in den ersten Lebensjahren gegeben; die Ferne besteht darin, daß Kinder im Wachsen sind, sich deshalb ständig verändern, dies aber in einer Weise tun, die in die Erfahrungshorizonte und entwickelten Maßstäbe eines herangewachsenen Menschen nicht einzupassen sind.

Dennoch, unser Nachdenken über Kinder in den ersten Lebensjahren ist nicht vergeblich gewesen. Das Interesse an Säuglingen und Kleinkindern finden wir beispielsweise, schauen wir nur in die neuere Zeit, in Tiedemanns Notizen über seinen kleinen Sohn aus dem Jahr 1787, und es waren immer wieder Eltern (vor allem wissenschaftlich interessierte Väter), die über das Aufwachsen ihrer kleinen Kinder berichteten. Frühe und alte Einsichten sind dabei keineswegs immer falsch. Schon sehr bald wußte man, daß Kleinkinder keine hirnrindenlosen Reflexwesen sind, sondern bereits nach der Geburt über er-

hebliche Kompetenzen verfügen, die sie in der Verbindung von Wachstum (endogene Prozesse) und Entwicklung (exogen beeinflusste Prozesse) zunehmend differenzieren und autonomisieren, also von äußeren Stimulanzen unabhängig machen. In den 50er und frühen 60er Jahren dieses Jahrhunderts begann dann der neuere Boom in der Kindheitsforschung (vgl. Keller 1989, S. 1), und seitdem gibt es eine ganze Zahl von Handbüchern zur Kleinkindforschung (z.B. Osofsky 1979; Keller 1989), in denen das Wissen von Psychologen, Ethnologen, Pädiatern, Psychoanalytikern, Soziologen und Pädagogen zusammengetragen ist. Schon die Unterschiedlichkeit der Wissenschaftszugänge zeigt, daß die theoretische Perspektive der Autoren auch ihre Einsichten und Beobachtungen lenkt. So kann man, psychoanalytisch orientiert, eher die affektive Entwicklung des Kindes mit den Qualitäten des Bemutterns, der Sensibilität und der Wärme über Körperkontakt und deren ständige Gegenwart in den Mittelpunkt stellen oder, aus verhaltenswissenschaftlicher Sicht, eher objektiv zu definierende Variablen bevorzugen, wie etwa die sensorische Stimulation. Wir wissen inzwischen auch, daß beide zusammengehören, aber vor allem *beabsichtigte* (explizit auf das Kind gerichtete Aktivitäten) und *unbeabsichtigte Manipulationen* (etwa die Gewohnheit einer Mutter, das Kind auf eine bestimmte Weise zu tragen) zusammen mit Nähe und Wärme jenes Klima erzeugen, in dem Kinder gut gedeihen können. Dies Gedeihen bezieht sich auch auf die Ausarbeitung *genetischer* Anlagen über die kulturelle Umwelt. Wie dies im einzelnen geschieht, darüber können wir inzwischen auch Auskunft geben. So unterscheiden wir in der frühen Kindheit, bei den 0- bis 5jährigen, im allgemeinen verschiedene Phasen: *Neugeborene* (von der Geburt bis zum zehnten Lebenstag etwa); *Säuglinge* (im ersten extrauterinen Lebensjahr); *Kleinstkinder* (zweites Lebensjahr); *Kleinkinder* (auch Spielalter; zweites bis fünftes Lebensjahr) und *Schulkkinder* (vom sechsten Lebensjahr ab). Mit den Ausdrücken *Schulkkinder* oder *späte Kindheit*, *späte Jugendliche* oder *Adoleszenten* bis zu *frühen Erwachsenen* fassen wir dann zeitlich sich viel länger erstreckende Entwicklungsphasen in sehr viel ungefährender Weise zusammen. Hier zeigt sich, was inzwischen übereinkünftiges Wissen ist: daß in den ersten Lebensjahren die einschneidendsten Veränderungen sich ergeben und entsprechend (was natürlich gegeben und selbstverständlich erscheint) hier auch auf

die pädagogische Verantwortung in besonderer Weise Obacht zu geben ist. Denn die Zeit vor und nach der Geburt als dem Drehpunkt zur »Menschwerdung« in der außerleiblichen Realität der Mutter ist jener Zeitraum, in dem das im Kind Gewachsene, ins Leben Getragene durch die jeweilige Kulturwelt mitbestimmt und verändert wird (Eibl-Eibesfeldt 1984).

Inzwischen kann man sagen, daß gerade über die ersten beiden Lebensjahre mehr Beobachtungsmaterial vorliegt als über jede andere Lebensphase (Stern 1991, H. 13). Dieses Wissen verdankt sich auch der Tatsache, daß die Säuglingsforschung nunmehr über eine Fülle von *Methoden* verfügt, die uns mit immer neuen Ergebnissen versorgen. Inzwischen verbinden wir Längs- mit Querschnittstudien; Tagebuchaufzeichnungen über Kinder (besonders bekannt geworden ist die Dokumentation von Clara und William Stern, die in den Jahren 1900 bis 1913 in 23 Tagebuchbänden mit genauen Detailbeobachtungen die Entwicklung ihrer Kinder Hilde, Günther und Eva festgehalten haben) kommen ebenso zu Ehren (vgl. die Übersicht bei Keller 1989, S. 240) wie die wissenschaftlich-distanzierte Beobachtung von Interaktionen, Kontexten und Verhaltensweisen mittels Videoaufnahmen. Aber auch multivariate Analyseverfahren, die sich eher an der sozialwissenschaftlichen Statistik orientieren mit dem Ziel, nicht die Einzelbeobachtung zum Gegenstand der Interpretation zu machen, sondern *Strukturgleichungssysteme* auszuarbeiten, die als wissenschaftliche Konstrukte generalisierende Aussagen anstreben (etwa zum Zusammenhang von Ängstlichkeit und Intelligenz in bestimmten Alters- und Geschlechtsgruppen), sind inzwischen ein anerkannter Bestandteil der Kindheitsforschung.

Für pädagogische Interessen, die sich ja primär am unmittelbaren Umgang mit dem Kleinkind orientieren, sollen einige Beispiele aus Beobachtungen der Säuglingsforschung gegeben werden, um den inzwischen erreichten Differenzierungsgrad unserer Interpretationen deutlich zu machen:

1. Babys können keine Fragen beantworten, so daß ihre Verhaltensmotive im präverbalen Raum eingeschlossen bleiben. Wenn ein Kind seinen Kopf zur Seite dreht oder willkürliche Bewegungen macht, wäre beispielsweise zu fragen, ob dies vollkommen unge-

lenkt oder doch *motiviert* erfolgt. Man stellte fest, daß schon ein zwei Tage alter Säugling seine Mutter an ihrem Geruch erkennt. Diese Einsicht wurde so erreicht: »Man legt neben einen erst wenige Tage alten Säugling eine Stilleinlage auf das Kopfkissen. Diese – von seiner Mutter stammende – milchdurchtränkte Stilleinlage wird rechts neben sein Köpfchen gelegt. Eine zweite, von einer fremden Frau stammende Stilleinlage wird parallel auf die linke Seite gelegt. Im Experiment wendet das Kind nun seinen Kopf eindeutig nach rechts. Werden die beiden Einlagen vertauscht, wendet es den Kopf nach links. Es erkennt demnach also nicht nur den mütterlichen Geruch, sondern bevorzugt ihn auch vor dem anderen.« (Stern 1991, S. 13f.)

2. Auch Saugen ist eine Antwortreaktion von Säuglingen, die übrigens die Dauer des Saugens und die Pausen zwischendurch selbst bestimmen. Diese Bedeutung des Saugens wurde eingesetzt für die Beantwortung der Frage »Was betrachten Babys am liebsten?«. Folgende Beobachtungsanordnung wurde durchgeführt. Wir geben dem Säugling einen Schnuller mit elektronischer Rückkoppelung, der mit einem Diaprojektor derart verbunden ist, daß das Kind die projizierten Bilder sehen kann. Sehr rasch lernt ein erst drei Monate alter Säugling, »daß er nur an seinem Schnuller zu saugen braucht, wenn er ein neues Bild sehen will. Möchte er dagegen das Bild längere Zeit betrachten, so hält er mit dem Saugen inne. Dabei zeigt sich, daß das Kind die Dias so lange stehenläßt, wie es seinem Interesse für die einzelnen Bilder entspricht. Verwendet man bei einem solchen Experiment genügend anschauliches Bildmaterial, so lassen sich ohne weiteres die visuellen Vorlieben des Säuglings herausfinden und katalogisieren.« (Ebd., S. 40) Daß Kinder sich schon bald nach der Geburt für unterschiedliche Bilder interessieren (und sie sie damit voneinander unterscheiden können), ist nicht nur ein nebensächlicher Fund, sondern beispielsweise wichtig, wenn es um das Medienverhalten von Kleinkindern geht. Ganz offensichtlich besitzen sie gegenüber Bildern bald nach der Geburt bereits eine geschmacksorientierte Differenzierungsfähigkeit.
3. Diese besteht auch im auditiven Bereich. Beispiel: Der Schnuller wird mit zwei Kassettenrekordern gekoppelt. Eine Kassette enthält die Stimme der Mutter, die andere eine Aufnahme mit der Stimme

einer dem Kind unbekannten Frau. Der Text ist gleich. Es hat sich gezeigt, daß das Kind möglichst lange saugt, wenn es die Stimme seiner Mutter hört, um diese im akustischen Raum zu behalten. Es erkennt also nicht nur seine Mutter an ihrer Stimme, sondern es ist mit dieser Stimme auch in besonderer Weise sehr früh emotional verbunden. Auch Blicke, Augenbewegungen, Strampelbewegungen und andere Reaktionen sind inzwischen von der Forschung untersucht worden.

4. Wie das Mikroskop für die Sichtbarmachung bisher verborgener Organismen nützlich war (ebd., S. 15), wird inzwischen die Videokamera zur präzisen Beobachtung von Interaktionen zwischen Eltern und Kindern eingesetzt. Bestimmte Körperbewegungen oder Gesichtsausdrücke, ihre Bedeutung für die Interaktionspartner können nun minutiös beobachtet und im einzelnen auch sehr genau gedeutet werden. Danach wird das Kind bis zum vierten Lebensjahr von *inneren Gestimmtheiten* gelenkt, einer Welt der Gefühle, die es erst etwa vom vierten Lebensjahr ab auch in Geschichten fassen kann. Dann also ist das Kind in der Lage, von sich selbst zu erzählen und das, was in ihm vorgeht, was es wünscht oder fürchtet, auch auszudrücken oder anderen über Worte mitzuteilen. Das freie Schweben im atmosphärischen Raum, in der Verbindung von Klängen, Bildern, Lichteinflüssen des Wetters, der Struktur des Raums und in ihm stattfindender Bewegungen, wird nun mitteilbar gemacht, verliert dabei freilich auch seine offene, übergreifende Struktur. Mit der Fähigkeit, in Sprache über sich selbst zu referieren, gewinnt das Kleinkind zwar Zutritt in den Sozialraum der Erwachsenen, aber es verliert damit endgültig die Rückbindung an die vieldeutig-faszinierenden Gefährten seiner ersten Jahre.

Theorien über Kindheit

Die Kindheitsforschung, so haben wir gesehen, wird nicht durch eine einzige Disziplin bestimmt (wenngleich die Entwicklungspsychologie eine besondere Rolle spielt), sondern vielmehr von ihrem *Gegenstand* (dem Säugling und Kleinkind), dem man sich auf verschiedene Weise nähern kann. Dabei steht nicht nur das einzelne Kind im Mittelpunkt;

vielmehr ist wissenschaftliches, aber auch alltägliches Denken und Ordnen bestrebt, generelle Aussagen über Kinder zu machen, also die *Form der Kindheit* zu beschreiben und zu deuten sowie zu bewerten, in der sie sich jeweils bewegen. So hat das *bürgerliche Zeitalter* in Erziehungs- und Bildungsromanen versucht, eine ganzheitliche Figuration und Sinndeutung des Aufwachsens zu entwerfen, von Rousseaus »Emile« (1762), Johann Wolfgang Goethes »Wilhelm Meisters Lehrjahre« (1795/96), Karl Philipp Moritz' Autobiographie »Anton Reiser« (1785-1790) bis zu Johann Heinrich Pestalozzis Erziehungsroman »Lienhard und Gertrud« (1781), den Erziehungsromanen Christian Gotthilf Salzmanns, den Moralischen Wochenschriften oder (ein Beispiel von heute) zu Elias Canettis »Die gerettete Zunge« (1977). Auch in den kaum noch zähl- und übersehbaren Ratgebern für Eltern, Lehrer und Sozialpädagogen sowie in der Kinderliteratur und (neuerdings) in den Kinderkanälen der audiovisuellen Medien werden Vorschläge gemacht für die emotionale, soziale und kognitive Gestaltung von Kindheit mit bestimmten Vorstellungen, wie diese heute auszusehen habe.

Die neueren Erziehungskonzepte gehen vom Zeitalter der *Aufklärung* aus, in dem das Bürgertum sein Selbstbewußtsein formulierte und das Programm der Moderne seinen Siegeszug begann. Vor allem Jean Jacques Rousseau hat – nach dem noch auf den Stand des Großbürgertums und den englischen Landadel bezogenen Buch »Gedanken über Erziehung« (1693) John Lockes – *Natur* und *Vernunft* zum Leitkonzept in seinem Erziehungsroman »Emile« gemacht. Die menschliche Natur entfaltet sich nach Rousseau zunächst sinnhaft, sensitiv und gewinnt erst später den Boden einer reflexiv-abstrahierenden Vernunft. Die sensitive Phase der Kindheit muß vom Erzieher entsprechend beachtet werden. Rousseau hat vier Entwicklungsphasen angenommen (Geburt bis zum zweiten Lebensjahr; vom zweiten bis zwölften Lebensjahr; das zwölfte und dreizehnte Lebensjahr; die Reifezeit vom 15. Lebensjahr ab), die allmählich in die gesellschaftliche Wirklichkeit führen. Wichtig ist Rousseau dabei, die Natur des Kindes zu bewahren und damit das Gleichgewicht von Bedürfnissen und Wünschen sowie Kräften zur Bedürfnisbefriedigung. Das Hineinwachsen in die gesellschaftliche Struktur von Machtkonstellationen kann den Menschen leicht unfrei machen, so daß der Mensch in sei-

nen frühen Lebensjahren lernen muß, das Gleichgewicht von Bedürfnis und Kraft zu erhalten. In einer Fülle von Vorschlägen und (manchmal recht konstruierten) Geschichten, die wir heute nicht ohne weiteres als praktikabel empfinden, hat Rousseau versucht, das Kind zunächst frei aufwachsen zu lassen und nur in einer Form negativer Erziehung, also nicht durch direkten Handlungseingriff, sondern durch Erfahrungen mit Natur und Umwelt, das Kind allmählich zu einem selbstbestimmten und autonomen Menschen werden zu lassen. Das vernünftige Raisonement, das dann von den Philanthropen aufgenommen und weiterentwickelt wurde, hat (beispielsweise) in der Säuglingserziehung zu erheblichen Fortschritten geführt: Die Hygiene wird als wichtig erkannt; gelobt werden Abhärtung, gesunde und einfache Kost, das Stillen durch die Mutter (verbunden mit einer Kritik des Ammenwesens); auch das enge Wickeln und Gängeln wird zugunsten freier Bewegung abgelehnt; Kleinkinder sollen spielen und auf diese Weise eigene Wirklichkeitserfahrungen machen, anstatt gezwungen zu werden, still zu sitzen und sich belehren zu lassen. Das Ungleichgewicht von starken Bedürfnissen und geringer Kraft bei Säuglingen und Kleinkindern muß tendenziell aufgehoben werden. Dazu benötigt das junge Kind Spielräume: Denn es erforscht neugierig in seinem Bewegungsdrang die Umgebung mit ihren Dingen und Sachen, es erwirbt auf diese Weise körperliche Geschicklichkeit, entwickelt Beobachtungsfähigkeit und kann so die Grenzen seiner Kräfte einschätzen, aber innerhalb dieser Grenzen seine Kräfte auch frei entfalten. Strafen, bisher zentraler Bestandteil von Erziehungsmaßnahmen, gelten nun als unangemessen. Zerbricht das Kind eine Fensterscheibe, sollte es nicht gezüchtigt werden, vielmehr soll der Wind »Tag und Nacht hereinblasen«, auch, wenn das Kind einen Schnupfen bekommt. Es wird auf diese Weise erfahren und einsehen, daß es vermeiden sollte, Fensterscheiben zu zerwerfen, weil es selbst den größten Schaden hat. Eltern müssen nicht schimpfen und sich aufregen, die Erfahrungen an den Objekten selber »erziehen« die Kinder. Freilich, eins ist hinzuzufügen: Mit Rousseau beginnen auch die *pädagogischen Allmachtsphantasien*, ins Moderne gewendet, ihren Siegeszug: die Hoffnung und das Bestreben nämlich, durch die *Pädagogisierung* von Kindheit und einer Fülle beobachtender Maßnahmen das Kind zu lenken und zu steuern. Auch Rousseaus *Emile* steht ja nicht wirklich

frei der Natur gegenüber: sein Erzieher ist der große Inszenator, der das Drama seines Lebens einleitet und in Bewegung hält.

Wollen wir das Nachsinnen über Kindheit an Annahmen und damit verbundene Konzepte heften, ist sicherlich Sigmund Freud (1856–1939) derjenige, der mit seiner psychoanalytischen Erforschung des Unbewußten weitere wesentliche Einsichten bereitgestellt hat (man mag sonst von der Psychoanalyse halten, was man will), die heute Allgemeinwissen geworden sind. Freud fand in seinen Analysen erwachsener Patienten heraus, daß in den Träumen der Erwachsenen das Kind mit seinen Impulsen weiterlebt. Damit hat er nicht nur darauf aufmerksam gemacht, daß die Erfahrungen der frühen Kindheit tatsächlich ein ganzes Leben lang abgearbeitet werden müssen und können; er hat zum zweiten in der Sphäre des Unbewußten und unseres Tribschicksals die grundlegenden Zusammenhänge zwischen Kindern und Erwachsenen herausgestellt und deutlich gemacht, daß die Rolle des Erwachsenen, als durch distanzierte Reife bestimmt, nichts anderes als eine ideologische Konstruktion ist; zum dritten hat er aber auch deutlich gemacht, daß schon Kinder umfassend sexuelle Wesen sind, ein asexuelles Kleinkind also nicht existiert. Schon das Saugen an der Brust (orale Phase) ist mit Lust verbunden, ebenso dann das Ausscheiden des Kots und das Gefühl, auf diese Weise Körper und Umwelt beherrschen zu können (anale Phase), und das Interesse schon von Kleinkindern an ihren Genitalien erlaubt nun nicht mehr, die Kinder als irdischen Regeln enthobene »Engel« zu betrachten. Sie sind aber deshalb nicht »böse« oder »von Grund auf verdorben«, weil die Menschheit es sei; vielmehr hat Sigmund Freud darauf aufmerksam gemacht, daß Emotion und Sexualität in unseren kognitiven Konstruktionen über uns und die Welt *zusammenhängen* und wir mit *ungeheuren Dynamiken* unseres Inneren leben müssen. Dies ist auch als Chance zu deuten: Die erpresserische Moral einer rigiden Vollkommenheit wird nun als eher bedenklich erkannt, ein zu starkes *Über-Ich*, dem sich nicht das *Ich* in seiner Selbstbestimmtheit und Einbindung des *Es* entgegenstemmt, kann zu psychischen Unterwerfungen führen, ja (so Freuds Tochter Anna Freud) zu einer »Identifikation mit dem Aggressor«, dem ich mich preisgebe (damit zerstört er mich) und dies noch dankbar annehme und die Unterwerfung weitergebe, indem ich andere mir unterwerfe. Die Verankerung solcher Psychodynamiken in

der frühen Kindheit ist wohl heute, wie sie auch im einzelnen ausgedeutet werden mag, unbestritten. Erik H. Erikson hat als »Neo-Freudianer« mit seinen berühmten Entwicklungs-Diagrammen (vgl. S. 150f.) den Zusammenhang vom Säuglingsalter bis zum reifen Erwachsenenalter in acht Stufen programmatisch zusammengefaßt und für jede dieser Stufe eine zu bewältigende Krisensituation angegeben, die nicht als Gefährdung anzusehen ist, sondern als kulturelle Entwicklungsaufgabe, die immer neue Lösungen erfordert: In der Chance zur Weiterentwicklung liegt die Gefährdung, in der Gefährdung aber auch die Chance.

Der hier interessierende Zeitraum der 0- bis 5jährigen wird als Säuglings-, Kleinkind- und Spielalter in den ersten drei Stufen zusammengefaßt. Urvertrauen gegen Mißtrauen, Autonomie gegen Scham und Zweifel, Initiative gegen Schuldgefühl sind, psychosexuell betrachtet, jene orale, anale und (prä)sexuelle Phase, über die das Kind dann schließlich mit der Einschulung, im gelungenen Fall über *Werksinn* verfügend, Anschluß an das offizielle Lernen und die institutionelle Verfaßtheit unseres Lebens findet. Die Befindlichkeiten der späteren Lebensstufen, so sehr sie aus den dann gestellten Entwicklungsaufgaben zu definieren sind, bleiben dabei unauflöslich mit den Anfängen verbunden.

Einen wesentlichen Beitrag leistete in theoretischer Hinsicht auch George Herbert Mead (1863–1931), der insbesondere von der Sozialisationsforschung rezipiert wurde. In der maßgeblich von ihm ausgehenden, in seinem Umkreis dann weiterentwickelten *Interaktionstheorie* wird der Mensch als jemand gesehen, der allmählich im Laufe seiner Entwicklung in die Lage versetzt wird, an immer komplexeren Handlungssystemen teilzunehmen. Entscheidend ist dabei das *soziale Arrangement* zwischen Kleinkind und Mutter/Vater, überhaupt jede Form von Interaktion, vom Miteinanderreden und -sprechen bis zum Spielen, und selbst noch Abwendung und Entfernung gelten als interaktive Zeichen, die gedeutet werden müssen und in den sozialen Bestand des Verhaltens eingehen. Während Säuglinge das eigene Ich und das Ich der Mutter nicht eigentlich unterscheiden, ja selbst den eigenen Schmerz oder den Schmerz der Mutter am Körper nicht distinguieren, lernen Kleinkinder schnell, daß verschiedene Interaktionsteilnehmer dieselbe Situation aus verschiedenen Perspektiven sehen

	1	2	3	4
I Säug- lingsalter	Urvertrauen gg. Mißtrauen			
II Klein- kindalter		Autonomie gg. Scham und Zweifel		
III Spielalter			Initiative gg. Schuldgefühl	
IV Schulalter				Werksinn gg. Minder- wertigkeits- gefühl
V Adoles- zenz	Zeitperspek- tive gg. Zeit- diffusion	Selbstgewiß- heit gg. pein- liche Identi- tätsbewußt- heit	Experimen- tieren mit Rollen gg. negative Identitäts- wahl	Zutrauen zur eigenen Leistung gg. Arbeits- lähmung
VI Frühes Erwachse- nenalter				
VII Erwachse- nenalter				
VIII Reifes Erwachse- nenalter				

Abb. 1 Diagramm C aus: Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt am Main 1966, S. 150/151

5	6	7	8	
Unipolarität gg. vorzeitige Selbstdiffe- renzierung				I Säug- lingsalter
Bipolarität gg. Autismus				II Klein- kindalter
Spiel-Identi- fikation gg. (ödipale) Phantasie- Identitäten				III Spielalter
Arbeits- identifikation gg. Identi- tätssperre				IV Schulalter
Identität gg. Identitäts- diffusion	Sexuelle Identität gg. bisexuelle Diffusion	Führungs- polarisierung gg. Autori- tätssdiffusion	Ideologische Polarisierung gg. Diffusion der Ideale	V Adoles- zenz
Solidarität gg. soziale Isolierung	Intimität gg. Isolierung			VI Frühes Erwachse- nenalter
		Generativität gg. Selbst- Absorption		VII Erwachse- nenalter
			Integrität gg. Lebens-Ekel	VIII Reifes Erwachse- nenalter

und dies nicht nur tun, weil sie einen verschiedenen Wahrnehmungswinkel haben, sondern auch unterschiedliche Interpretationen, sich also Absichten, Gefühle, Motive, Gedanken und Vorstellungen unterscheiden. Das Kind muß freilich erst lernen, solche verschiedenen Perspektiven zu koordinieren und nicht nur hintereinander wahrzunehmen. Erst später lernt das Kind *Reziprozität*, also, aus der Perspektive eines anderen seine eigenen Verhaltensweisen und Intentionen zu verstehen. Wenn die Mutter traurig ist und weint, kann es dies nun nachempfinden, weil es selber Trauer und den Ausdruck von Weinen an sich erfahren hat, und es kann sogar versuchen (und oft gelingt dies), die *Ursache* der mütterlichen Trauer herauszufinden. Und nun weiß das Kind auch, daß Umarmung und tröstende Worte eine kleine Hilfe sein können, denn es hat eben dies oft genug erfahren. Es ist nun fähig zur Rollenübernahme (to take the roll of the other), und damit hat es einen entscheidenden Weg in das soziale Miteinander verantwortlicher Menschen gefunden, die die *Selbstperspektive* durch die *Unsperspektive* erweitern. Noch später wird es dann gelingen, nicht nur die Rolle eines anderen in Gedanken zu übernehmen, sondern sogar den Standpunkt einer dritten Person einzunehmen, also zu beobachten, wie die eigene Interaktion mit einem anderen Menschen »von außen« aussieht und zu bewerten wäre. Das ist eine Kleinkindern noch nicht zugängliche gedankliche Operation. Nach der interaktiven Theorie muß das Kind also lernen, seinen *Egozentrismus* abzubauen, um reziproke Erwartungshaltungen zu entwickeln und so die Kommunikationsrolle von *ego* und *alter* produktiv bearbeiten zu können. Die Ich-Bildung geschieht über Handlungen mit anderen und ist ein langdauernder Entwicklungsprozeß, in dem sich Ich und Du, Sozialisation und Individuation komplex miteinander verbinden.

Jean Piaget (1896–1980) hat schließlich in neuester Zeit ebenfalls ein Stufenkonzept kindlicher Entwicklung auf der Basis von genauen Beobachtungen ausgearbeitet mit dem Interesse, universelle Regeln herauszufinden, nach denen vor allem die über Wahrnehmung gelenkte kognitive Ausdifferenzierung menschlichen Vermögens erfolgt. Er nimmt eine nicht umkehrbare Reihe unterschiedlicher und zunehmend komplexer werdender Entwicklungsstufen an: Der *sensomotorischen* Anfangsphase folgt eine *präoperationale* Phase (noch einmal

unterteilt in eine präoperationale und intuitive); es folgen die *konkret-operationale* und die *formal-operationale* Phase. Auf diese Weise findet eine zunehmende Anpassung des Organismus an seine Umwelt statt; das Vorherrschen von *Assimilationsprozessen* (das Kind deutet die Weltbestände, indem es sie in seine Sichtweise hineinnimmt: dann können Tapetenmuster beispielsweise sprechen und geheime Signale geben) wird abgelöst durch das Vorherrschen der *Akkommodationsprozesse* (das Kind ist in der Lage, die objektiven Wirklichkeiten angemessen wahrzunehmen: es weiß nun, wenn die gleiche Menge roter Limonade von einem breiten Gefäß in ein hohes Gefäß umgeschüttet wird, daß die Menge die gleiche ist, obwohl sie in dem hohen Gefäß höher steht und damit als »mehr« erscheinen könnte). Die Bildung des Zeitbegriffs, Nachahmung, Spiel und Traum, die Symbolfunktion, die Entwicklung des räumlichen Denkens, des Zahlbegriffs und der elementaren logischen Strukturen – all dies sind Themen, die Piaget in seinen Büchern behandelt hat. Seine Theorie wird auch »Entwicklungslogik« genannt in dem Sinn, daß eine Stufe durchlebt sein muß, ehe die andere erreicht werden kann. Zunächst müssen Kinder sensomotorisch, also durch sinnlich-ganzheitliches Wahrnehmen ohne Ausdifferenzierung und Unterscheidung die Welt wahrnehmen, ehe sie dann in der Lage sind, beispielsweise zu versuchen, gezielt nach einem Gegenstand zu fassen und ihn auch zu behalten, also mit ihm zu »operieren«. Erst das Schulkind erreicht dann, jedenfalls in der Regel, die konkret-operationale Phase, entsprechend dem »Werksinn« bei Erikson: Das Kind kann sich jetzt gezielt, konzentriert und willentlich Objekten (sprachlichen Äußerungen wie Dingen) zuwenden und mit ihnen zweckvoll hantieren.

Frühes Aufwachen als durch wachsende Vernunft bestimmter Prozeß; als psychodynamisch reich gefüllte Phase; als Wachstum durch Interaktion mit anderen; als Ausdifferenzierung des Wahrnehmungsvermögens in beschreibbaren Stufen: Das sind derzeit vielleicht die bekanntesten, vielleicht auch wichtigsten theoretischen Überformungen des Denkens über Kinder und Kindheit. Ihre Leistung ist, Ordnung in disparates Wissen gebracht zu haben und ein Konzept anzubieten, das die Prozesse des Heranwachsens in eine überschaubare Denkkordnung bringt. Bei allen Unterschieden ist einiges gemeinsam: zum einen die Überzeugung, daß gerade in den ersten Lebensjahren

wichtige Prozesse ablaufen, die strukturierend bis ins Erwachsenenalter auf den Stufen späterer Lebensphasen »aufgehoben« sind; dann die Überzeugung, daß angemessene pädagogische Förderung die entwicklungslogisch entscheidende Helferin ist; drittens die Meinung, daß wir mit zunehmender Aufklärung nach den Regeln von Vernunft und Wissenschaft unser ausdifferenziertes Wissen über kleine Kinder auch zu deren Wohl umsetzen können, wenn wir es denn wollen und möglich machen.

Großszenarios: deMause versus Ariés

In der Öffentlichkeit stärker beachtet als die im engeren Sinn theoretische Fundierung von Wissen über Kindheit sind Gesamtszenarios, die auch historische Einblicke in die Genese von Kindheit eröffnen. Das Problem der dargestellten Theorien ist neben ihrer Allgemeinheit oft auch eine gewisse »Blutleere«, die vor allem darin besteht, daß die *sozialhistorische Konkretheit* ausgeblendet oder kaum beachtet wird. Darum stehen zwei Veröffentlichungen neuer Zeit bis heute im Mittelpunkt der Diskussion, weil sie die *Zeitlichkeit* unterschiedlicher Kindheiten, also historische Prozesse und gegenwärtige Resultate, konkreter betrachten.

»Hört Ihr die Kinder weinen« heißt die »Psychogenetische Geschichte der Kindheit«, die Lloyd deMause 1977 herausgegeben hat. Er beginnt seine »Evolution der Kindheit« mit den Sätzen: »Die Geschichte der Kindheit ist ein Alptraum, aus dem wir gerade erst erwachen. Je weiter wir in der Geschichte zurückgehen, desto unzureichender wird die Pflege der Kinder, die Fürsorge für sie, und desto größer die Wahrscheinlichkeit, daß Kinder getötet, ausgesetzt, geschlagen, gequält und sexuell mißbraucht wurden.« (S. 12) Daß dieser Aspekt der Kindheitsgeschichte bisher so wenig beachtet wurde, erklärt Lloyd deMause damit, daß wir eher an universalen Geschichte, an Technik und Ökonomie interessiert sind. Für ihn aber sind es die Dynamiken der Eltern-Kind-Beziehungen, die Gesellschaft und historischen Wandel entscheidend bestimmen. Darum ist für ihn die »eigentliche« Geschichte *psychogenetisch* bestimmt mit folgenden theoretisch gesetzten Voraussetzungen:

1. Die zentrale »Antriebskraft historischen Wandels« ist weder in der Technologie noch in der Ökonomie zu finden, sondern in den psychogenen Veränderungen der Persönlichkeits- oder Charakterstruktur, »die sich aufgrund der Generationenfolge der Interaktionen zwischen Eltern und Kindern ergeben«.
2. Diese Voraussetzung schließt ein, daß die Evolution, sprich: Veränderung der Eltern-Kind-Beziehungen eine ursprüngliche, von anderen Faktoren unabhängige Quelle historischen Wandels darstellt.
3. Die Geschichte der Kindheit ist, deuten wir die vorhandenen Dokumente, zu verstehen als »eine Kette von immer engeren Beziehungen zwischen dem Erwachsenen und dem Kind, wobei jede Verringerung der psychischen Distanzen neue Angst hervorruft. Die Verminderung dieser Angst der Erwachsenen ist der entscheidende Bereich, der die Praktiken der Kindererziehung eines jeden Zeitalters neu bestimmt.«
4. Die Praktiken der Kindererziehung einer Gesellschaft sind »mehr als ein beliebiges kulturelles Merkmal neben anderen. Sie stellen vielmehr die entscheidende Bedingung für die Überlieferung und Entwicklung aller anderen Merkmale der Kultur dar und legen definitive Grenzen für das in den verschiedenen Bereichen in der Geschichte Erreichbare fest«. (S. 14f.)

DeMause, der ein Freudscher Theorieschüler ist, sieht drei Reaktionen, die dem Erwachsenen gegenüber (kleinen) Kindern zur Verfügung stehen. Die erste Reaktion besteht darin, daß der Erwachsene das Kind »als ein Vehikel für die Projektion von Inhalten seines eigenen Unbewußten benutzt«. Dies nennt deMause *projektive Reaktion* (projective reaction). Eltern projizieren ihre Bedürfnisse, ihre enttäuschten Erwartungen (die sie meist von ihren eigenen Eltern ererbt haben) auf das Kind und benutzen es so im gelungenen Fall zur eigenen psychischen Sanierung. Die zweite Modalität ist die, das Kind »als Substitut für eine Erwachsenenfigur« zu benutzen. Dies nennt deMause *Umkehr-Reaktion* (reversal reaction). Während im ersten Fall die Kinder dazu dienen, die eigenen Gefühle an und in ihnen abzuarbeiten, dient die Umkehr-Reaktion dazu, die Kinder als Eltern-Substitut einzusetzen, also das Mutter-Kind-Verhältnis umzukehren.