

Heinz Hengst

Wenn die Vorsprünge schrumpfen ... Momentaufnahmen zeitgenössischer Kindheit

Sie hörten die Sendung „Wahn oder Wirklichkeit? Der Multimediamensch im Jahre XY“ von AB ... Als Kontrastprogramm nun in einer historischen Aufnahme das „Andante für Violine und Klavier von YZ“, gespielt von ...

So oder ähnlich sind die inhaltlichen, medialen und normativen Versatzstücke, mit denen Medienforscher heute jonglieren, wenn sie - in praktischer Absicht - zu Tagungen wie dieser ihren Beitrag leisten. Hinter einem solchen Konzept steckt letztlich immer ein deduktives Verständnis der Beziehung von Theorie und (künstlerischer) Praxis, das von Diagnose und Rezept.

Sicher macht es (auch für den Kinderbuchillustrator) Sinn, über Medienkindheit, über Veränderungen von Wahrnehmung und Alltagsästhetiken in multimedialen Welten nachzudenken (vgl. Hengst 1996). Aber was soll er auf die - immer nur ausschnittshaften - Diagnosen folgen lassen, die ein Medienwissenschaftler treffen kann? Geht es im Zusammenhang mit Bilderbüchern um kommunikativen Artenschutz? Was wäre heute thematisch oder visuell kontrafaktisch? Auf der Inhaltsebene die Aufgabe vorgesellschaftlicher Idyllen? Und generell Entschleunigung, konzentrationsfördernde, „einsinnige“ Reizdiät? Bilderbuch und Bilderbuchillustration als kontrastives Andante? Keine (Kinder-)Medienforschung kann diese oder irgendwelche anderen Konzepte wirklich begründen. Sie kann allenfalls ein paar Denkanstöße liefern. Doch dabei ist sie anderen Inspirationsquellen nicht prinzipiell überlegen - auch nicht einer Forschung, die weniger exemplarisch über Kindheit und Aufwachsen heute nachdenkt.

Kindheitsforschung eignet sich zum Überdenken und Überprüfen der Alltagsvorstellungen von Kindheit, die jeder hat, und die immer in die praktische Arbeit mit Kindern und in die künstlerische Arbeit für Kinder einfließen. Kindheitsforschung/-theorie und Praxis sind auf ganz verschiedenen Ebenen angesiedelt. Wenn erstere zum Orientierungsrahmen für die Praxis werden

soll, dann müssen die Praktiker in ihren konkreten Handlungsfeldern (eigene) Untersuchungen durchführen. Auf einer abstrakteren Ebene können jedoch auch Kindheitstheorien orientieren, denn sie analysieren die Bedingung, die die Gesellschaft und die Erwachsenen für Kinder bereitstellen, ihnen zumuten oder vorenthalten. Und sie können durchgreifende, alltags- und lebensbestimmende Veränderungen der Kindheitskontexte bestimmen. Schwerer tun sie sich damit, verallgemeinernd zu sagen, wie Kinder mit diesen Bedingungen umgehen. Das hängt u.a. damit zusammen, dass Kinder aktiv Handelnde, Ko-Produzenten ihres Lebens sind.

Damit ist der Rahmen für meinen Beitrag abgesteckt. Ich werde mich hier als jemand äußern, der sich nicht nur mit Medienkindheit, sondern grundsätzlicher mit den aktuellen und sich abzeichnenden Veränderungen des Aufwachsens und des Generationsverhältnisses beschäftigt. Was ich Ihnen anbieten möchte, ist eine Art Bilderbuch, ein paar Momentaufnahmen aus dem heutigen Kinderalltag liefern und diese vor dem Hintergrund der neueren sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung kommentieren.

Familienbilder von Vor- und Grundschulkindern

Vor ein paar Jahren wurden vier-, sechs- und achtjährige deutsche Kinder nach ihren Familienbildern gefragt. Man wollte von ihnen u.a. wissen, nach welchen Kriterien sie über Familienzugehörigkeit entscheiden. Münchener Forscherinnen versuchten (mit verschiedenen Aufgabenstellungen), ihre Deutungsmuster zu erfassen. Die Kinder konstruierten Familientypen - eine typische Familie, die eigene Familie, eine Wunschfamilie. Die Befragung, der Interviewleitfaden war so aufgebaut, dass die Kinder zunächst ihre eigenen Vorstellungen von „Familie“ entwarfen. D.h.: Sie wurden nicht zu einer bestimmten Familienform befragt. In einem zweiten, strukturierten Teil erhielten sie dann Gelegenheit, sich auch zu vorgegebenen Personenkonstellationen zu äußern. Diese wurden ihnen u.a. mit Playmobilfiguren vorgestellt (vgl. Ulich/Oberhuemer 1993).

Ich möchte drei Ergebnisse der Untersuchung nennen. Zwei betreffen die Kinder-Bilder von „typischen Familien“ und eines betrifft die „Wunschfamilie“. Zum Verständnis dieser Resultate (vor allem des ersten) erscheint mir folgende Information wichtig: Das Zusammenwohnen unter einem Dach gilt in Studien über die Familienkonzepte von Kindern als entscheidendes Definitionsmerkmal von Familienzugehörigkeit. Kinder, so unterstellt die (traditio-

nelle) Entwicklungspsychologie, orientieren sich zunächst bevorzugt an diesem konkret-anschaulichen Kriterium, mit zunehmendem Alter wird es dann durch differenziertere und abstraktere Konzepte wie Ehestatus und Blutsverwandtschaft abgelöst.

Zu den Resultaten der Befragung:

1.

Zwar ist „Zusammenwohnen“ für die Kinder (vor allem für die jüngeren) immer noch ein wichtiges, aber für die Mehrheit kein notwendiges Kriterium von Familie (mehr). Kinder differenzieren z.B. zwischen Vater und Bruder: Die Dauerhaftigkeit bzw. Stabilität von Verwandtschaftsbeziehungen ist bei einem Bruder, der woanders wohnt, viel selbstverständlicher als bei einem Vater, der woanders wohnt.

ad Vater:

„Jain, gehört er dazu. ‚Ja‘, weil’s der Vater ist, ‚nein‘ wenn er woanders wohnt. Wenn der Klaus (Sohn) ihn öfter sieht, dann schon ‚ja‘.“

„Wenn sie geschieden sind, nein. Aber wenn sie immer noch verheiratet sind, dann gehört er immer noch dazu.“

ad Bruder:

„Ja, weil die Geschwister sind.“

„Ja, wenn er ein Bruder ist, gehört er immer zur Familie.“

„Ja, weil den hat die Mutter geboren.“

(vgl. Ulich/Oberhuemer 1993: 122)

2.

Für Kinder im Grundschulalter ist „Familie“ keine natürliche, selbstverständliche Einheit mehr. Die Institution Ehe beginnt in diesem Alter das „Familienbild“ zu bestimmen. Und mit der Kategorie „Ehe“ als Kennzeichen von Familie wird auch die Möglichkeit einer Auflösung der Familie durch die Eltern bedeutsam.

Am wichtigsten (wichtiger als konkrete Festlegungen) ist wohl, dass die Antworten der Kinder deren Bewusstsein für die Variabilität von Familie. Sie begreifen, so kann man sagen, Familie als eine soziale bzw. kulturelle Konstruktion.

3.

Anders als die traditionelle Entwicklungspsychologie unterstellte, sind bei wertbesetzten, kulturspezifischen Begriffen wie dem der „Familie“ Wünsche und Veränderungsfantasien von Kindern (und Erwachsenen) ebenso sehr Bestandteil der Konzeptbildung wie formal-logische Operationen. Die befragten Kinder wünschen sich überwiegend Familien mit vielen - sieben und mehr - Personen. Nur knapp 18% der Kinder wünschen sich eine Familie mit drei oder weniger Mitgliedern. (Altersunterschiede sind dabei auffallend: Die Achtjährigen entwerfen häufiger Familien mit sieben oder mehr Personen als die Vier- und Sechsjährigen, ihr Familienbild ist umfassender.)

„In den Familienbildern der befragten Kinder kristallisiert sich die Mehr-Kind-Familie als Norm und Wunschfamilie heraus, sozusagen gegen den demographischen Trend zur Ein-Kind-Familie. Die Wunschfamilie hat die meisten Kinder, hier wurden am häufigsten Familien mit drei oder mehr Kindern entworfen. Und die Wunschfamilie ist der einzige Familientyp, bei dem Kinder und Geschwister an erster Stelle genannt werden. [...] Für 21% der Kinder gehören auch noch Freunde zu ihrer Wunschfamilie, nicht nur Familienangehörige, und in ihrer Märchenschlosswohngemeinschaft (Es gab auch diese Vorgabe, H.H.) wollen gar 66% der Kinder ihre Freunde dabei haben [...]“ (ebd.: 125).

Kindheitsbilder der Kindheitsforschung: Paradigmenwechsel

Ich möchte hier nicht näher auf die Bedeutung der Inhalte der skizzierten Familienkonzepte eingehen, sondern auf das Kindheitsbild, das im Forschungsansatz und im methodischen Zugriff zum Ausdruck kommt: Kinder auf diese Weise zu befragen, sie als deutungsfähige Subjekte (Experten) ihrer Lebenswelten ins Spiel zu bringen, kindliche Deutungsmuster als eigenständige soziokulturelle Phänomene zu erforschen, ist ziemlich neu in der Kindheitsforschung. Diese hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten - salopp formuliert - aus den Fängen von Entwicklungspsychologie, Sozialisationstheorie und Pädagogik befreit. Entwicklungspsychologie, Sozialisationstheorie und Erziehungswissenschaften betrachten Kinder (teleologisch) aus der Perspektive der Lebensspanne. Kinder sind in einem solchen Verständnis noch keine Mitglieder der Gesellschaft, sondern werden dazu erst durch Sozialisation. Sozialisation ist „Mitglied-Werden in einer Gesellschaft“.

Kindheit erscheint als Vorstufe von Gesellschaft und somit von dieser abgetrennt.

Sicher ist es kein Zufall, dass die Veränderung des Kindheitsbildes (bzw. ein Paradigmenwechsel) der Forschung, den ich ansprach, und der die Befragung über die Familienbilder der Kinder charakterisierte, gerade jetzt stattfindet. Die veränderte Perspektive hängt mit wichtigen Elementen der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung, u.a. raschem und umfassendem soziokulturellem Wandel, einschneidenden Veränderungen der Kindheitskontexte und des Generationsverhältnisses zusammen.

Auf diese Rahmenbedingungen ist die traditionelle Kindheitsforschung nicht vorbereitet. Die Einsicht in die Relevanz einer veränderten soziokulturellen Konstellation für das Aufwachsen bedingt die Distanz der neueren Kindheitsforschung zu globalen (unhistorischen, nicht kontextgebundenen) Aussagen über Kinder und Kindheit. Diese Distanz ist u.a. an einer Tendenz zur Ethnografisierung der (empirischen) Kindheitsforschung ablesbar. Sie hängt mit einem zunehmenden Interesse der Forscher zusammen, die Alltagswelten von Kindern aufzusuchen und deren Perspektiven auf ihre Lebenswelt nachzuvollziehen. Dafür bietet sich die Ethnografie mit ihren Mitteln der teilnehmenden Beobachtung und des offenen Interviews besonders an.

Mit dieser knappen Skizze dürfte der Rahmen für die folgenden Überlegungen abgesteckt sein. Wenn ich im Folgenden über Kindheit heute (in Gesellschaften vom Typus Bundesrepublik) spreche, so - wie ich am Beispiel Familienbilder bereits demonstriert habe - aus der Perspektive einer subjektorientierten Kindheits- und Kinderkulturforschung.

Das Programm einer solchen Forschung kann eine - allerdings ziemlich anspruchsvolle - Überschrift illustrieren. Sie lautet: „Analyse der Kultur durch Kinder“ (Daun 1982), oder, eine Spur differenzierter: die Analyse der „Antworten“ (responses), die Kinder in ihrem Denken, Fühlen und Tun auf die Herausforderungen der Gesellschaften geben, in denen sie aufwachsen. Wer sich diesem Thema verschreibt, (der) muss heute davon ausgehen, dass sich Kinder im Prinzip (wenigstens mosaikartig mit allen wichtigen Aspekten der zeitgenössischen Kultur von frühesten Lebensjahren an auseinandersetzen (vgl. Hengst 1993).

Entscheidend ist, dass die Kinder bei diesen Auseinandersetzungen nicht mehr in traditioneller Manier auf das Wissen, die Erfahrungen und damit die Autorität Erwachsener zurückgreifen können. Einige Forscher sprechen von

der kulturellen bzw. soziokulturellen Freisetzung heutiger Kinder (und Jugendlicher). Die verstorbene Kulturanthropologin Margaret Mead hat (ganz in diesem Sinne) das neue Generationsverhältnis Anfang der siebziger Jahre folgendermaßen skizziert: „Heute gibt es auf der ganzen Welt keine Älteren, die wissen, was die Kinder wissen, auch wenn die Kinder in noch so abgelegenen, noch so einfachen Gesellschaften leben. Früher hatten immer einige Ältere allen Kindern die Erfahrung voraus, innerhalb eines Kultursystems bereits aufgewachsen zu sein - und in dieser Beziehung wußten sie mehr als alle Kinder. Damit ist es heute vorbei. Nicht nur, daß die Eltern keine Vorbilder mehr sind - es gibt überhaupt keine Mentoren mehr, weder daheim, noch im Ausland [...]“ (Mead 1974: 95).

Was immer Margaret Mead konkret mit „Wissen“ meint und an welche Altersgruppe sie (auch) gedacht haben mag, als sie „Kinder“ sagte, ihre Kernaussage trifft zu: In früheren, statischeren und weniger komplexen Gesellschaften war die Gegenwart der Kinder die Vergangenheit der Erwachsenen und die Gegenwart der Erwachsenen die Zukunft der Kinder. Das gilt unter den Bedingungen raschen, ständig sich beschleunigenden und umfassenden soziokulturellen Wandels nicht mehr. Nicht wenige Erfahrungen heutiger Erwachsener sind weiter von der Zukunft entfernt als die heutiger Kinder. Und die Kindheit derer, die heute Erwachsene sind, unterschied sich erheblich von der heutiger Kinder. Insofern können sie im Umgang mit diesen Kindern nur sehr bedingt von ihren Kindheitserfahrungen profitieren.

Wer (heute) über Veränderungen von Kindheit spricht - das sollten die bisherigen Überlegungen gezeigt haben - muss immer zweierlei im Blick haben - veränderte Realitäten und veränderte Perspektiven auf die Realitäten. Beides lässt sich nicht (leicht) auseinanderhalten. Die veränderte Perspektive rückt auch vernachlässigte Realitäten wieder ins Blickfeld. Aber es sind vor allem neue Realitäten (z.B. die Veränderung von Familienstrukturen, Doppelverdienertum, die Zunahme Alleinerziehender, die Mediatisierung ? und Institutionalisierung von Kindheit), die zu einer Veränderung der Perspektive geführt haben. Aus dieser neuen Perspektive werden dann auch die Beschreibungen und Erklärungen alter „Realitäten“ (z.B. die traditionelle Normfamilie) hinterfragt.

Kulturelle Freisetzung

Ich möchte mit drei Momentaufnahmen zentrale Veränderungen im Leben von Kindern illustrieren, die heute in Gesellschaften vom Typus Bundesrepublik aufwachsen. Dabei beziehe ich mich auf Kinder im Vor- und Grundschulalter, also die, die man gemeinhin als Adressaten von Kinderbuchillustrationen vor allem im Auge hat. Mit anderen Worten: ich zeige und kommentiere ein paar Schlüsselbilder aus der Welt derer, für die Bilder gemacht werden, für die Bilderbücher vertrieben und kritisiert werden.

Pluralisierung der Kindheitskontexte

1.

Meine erste Illustration ist eine Konversation in einer (schwedischen) Kindertagesstätte.

„„Meine Mama sagt, daß Gott die Kinder macht’, sagt Jennifer am Tisch. ‚Es gibt keinen Gott’ sagt Mikael ‚Damit kann es jeder halten, wie er möchte’ wirft der Sozialpädagoge Hans-Erik ein. ‚Jeder kann glauben, was er will.’ ‚Glaubst Du an Gott, [...] Jennifer?’ ‚Nein, aber da gibt es jemanden im Fernsehen, der an Gott glaubt.’ ‚Es gibt keinen Gott’ sagt jetzt auch Benny. ‚Nur wenn man gewohnt ist, an ihn zu glauben’, merkt Jennifer mit Nachdruck an. ‚Ja, in den alten Zeiten’ meint Khalil, der libanesische Junge, ‚da mag es so gewesen sein.’ ‚Aber Du, Khalil, feierst Du Weihnachten oder ähnliche Feste?’ fragt Hans-Erik. ‚Du glaubst (doch) an Allah.’ ‚Uh-hmm.’” (Daun 1982: 51)

Zunächst ist an dieser Konversation bemerkenswert, dass die Vielfalt der Bedingungen und Sozialisationsinstanzen durchscheint, unter denen Kinder in den meisten Ländern der Ersten Welt heute aufwachsen. Da sind die Eltern, die Gleichaltrigen, da ist das Fernsehen, da ist der Erzieher, da sind unterschiedliche Institutionen bzw. soziale Bühnen (wie die private Familie und die öffentliche Kindertagesstätte), da ist (im Zuge der Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte) der multikulturelle Kontext, mit dem sich Kinder auf die eine oder andere Weise arrangieren müssen.

Zweitens ist bemerkenswert, dass die vielen Instanzen mit sehr unterschiedlichen Informationen und Deutungen - in diesem Fall zu einem Thema - aufwarten. Das heißt, dass sich die Kinder auf sehr Widersprüchliches letztlich ihren eigenen Reim machen müssen. Was den Gegenstand der Konversation betrifft: offensichtlich ist die Zeit vorbei, in der Kinder in religiösen Fragen

mit übereinstimmenden Vorstellungen in ihrem gesamten Umfeld rechnen konnten, Eltern, Priester und Pfarrer, Lehrer und Nachbarn die gleichen Auffassungen hatten und (gewissermaßen) mit einer Stimme sprachen. Aber dieser Verlust an übereinstimmenden Vorstellungen und Deutungsmustern ist nicht auf bestimmte Themen beschränkt. Er hat systematischen Charakter. Widersprüchliche Informationen und Deutungen zu allen möglichen Fragen sind für komplexe Gesellschaften charakteristisch. Unter solchen Bedingungen müssen Kinder für viele Phänomene eigene Antworten, eigene Synthesen, finden. Nicht zuletzt durch die Allgegenwart der Medien ist das auch bei Themen der Fall, die frühere Kindergenerationen gar nicht erst erreichten. (Die Folgen für die Kinder sind ambivalent: Größere Toleranz ist möglich, aber auch massive psychische Verunsicherung.)

Neuartige Zugänge

2.

Mit dem nächsten Beispiel möchte ich ein Stück weiter gehen und die „Kulturanalyse als Analyse der Kultur durch Kinder“ auf Bereiche ausdehnen, wo sich Kinder mit neuen, zukunftsrelevanten Kulturelementen auseinandersetzen. Es handelt sich wieder um eine Kinderkonversation. Sie wurde von einer amerikanischen Psychologin aufgezeichnet. Thema ist diesmal die Lebendigkeit bzw. das Wesen von Computern.

„Die vierjährige Elvira sagt, Speak and Spell (ein Computer-Lernspiel, H.H.) sei lebendig, ‚weil eine Stimme drin ist.‘ Randall, acht Jahre alt, sagt mit einem Anflug von Selbstbewußtsein und Autorität: ‚Dinge, die reden, sind lebendig.‘ Kelly, sechs Jahre alt, gibt ihrer Antwort eine andere Wendung. Sie betrachtet eingehend das 18 mal 25 Zentimeter große Speak and Spell und verkündet: ‚Es ist lebendig - da drin sitzt ein Mann, der reden kann.‘ Der achtjährige Adam ist anderer Meinung als Lucy, die mit ihren fünf Jahren ebenfalls zu den Kindern gehört, die sicher sind, daß Speak and Spell lebendig ist, ‚weil es redet‘: ‚Einverstanden, es redet, aber es denkt nicht wirklich über das nach, was es sagt. Es ist nicht lebendig.‘ Für die meisten Erwachsenen wäre mit Adams Antwort die Unterhaltung beendet gewesen, aber Lucy ist keineswegs eingeschüchtert: ‚Man kann nicht reden, wenn man nicht denkt, Adam darum können Babies nicht reden. Sie können noch nicht gut genug denken.‘ In Lucys Augen redet Speak and Spell ‚gut genug‘, also denkt es auch ‚gut genug‘ also ist es lebendig.“ (Turkle 1984: 50)

Auch hier ist - wie bei den Familienkonzepten von Kindern - der historische Vergleich aufschlussreich: dass die (diskutierenden) Kinder nämlich nicht mehr, wie noch Piaget beobachtet hatte, Lebendigkeit an physischer Bewegung festmachen. Physische wird durch psychische Bewegung, durch Emotion ersetzt. Darüber sollte man sich nicht wundern. Viele Kinder sind heute mit hochgradig interaktiven Objekten konfrontiert. Diese können sprechen, Antworten geben, spielen und gewinnen. Die Kinder wissen keineswegs genau, ob der Computer lebendig ist oder nicht. Nur eines scheint für sie festzustehen: es geht nicht mehr nur um Bewegung.

„Heute sind die relevanten Kriterien für Kinder nicht mehr physikalischer oder mechanischer, sondern psychologischer Art. Wissen ihre elektronischen Spielzeuge, was sie tun? Haben sie ein Bewußtsein? Haben sie Gefühle? Spielen sie fair oder schummeln sie?“ (ebd.: 48)

Die Psychologisierung des Denkens heutiger Kinder ist allerdings nicht nur oder primär auf ihre Bekanntschaft mit interaktiven Medien zurückzuführen. Jedenfalls wurde des Öfteren angemerkt, dass Kinder auch dann in psychologische Diskurse eintreten, wenn sie nicht über Computer reden. Das dürfte vor allem mit der Veralltäglichung psychologischen Wissens und psychologischer Begriffe (vgl. Ziehe 1991) zusammenhängen, die allerdings ihrerseits ein Novum darstellt. („Sie wissen doch, ich bin in der Pubertät, und das ist eine schwierige Zeit“, eröffnet etwa eine Zwölfjährige ihrem Lehrer.)

Was das Computer-Beispiel transportiert, ist sicher nicht in allen Punkten verallgemeinerbar. Es kann aber doch dafür sensibilisieren, dass Kinder sich heute neuartige Zugänge zu neuen (den meisten Erwachsenen noch wenig vertrauten) Kulturelementen verschaffen müssen - Kulturelemente, für die der Computer als Chiffre stehen kann.

Entzauberung der Erwachsenen

3.

Wenn Sie in den beiden letzten Beispielen die Kinder, mit denen Sie selbst im Alltag zu tun haben, noch nicht (wieder)erkennen konnten, dann vielleicht im nächsten. In einem (dänischen) Kindergarten echauffieren sich Kinder über die Erwachsenen und ihre Zigaretten.

„Eines der Kinder sagt: ‚Wenn ich nach Hause komme, dann nehme ich die Zigaretten von meiner Mutter. Und dann schneid ich sie in Stücke. So.‘

Weder über die Entschlossenheit, noch über den damit verbundenen Spaß gab es irgendwelche Zweifel. Die anderen denken einen Moment still darüber nach. Dann sagt das nächste Kind:

‚Wenn ich nach Hause komme, dann nehme ich die Zigaretten von meiner Mutter und verbrenne sie - eine nach der anderen.‘

Das dritte Kind erzählt ganz langsam und bedächtig, damit es genug Zeit hat, sich seine nächsten Schritte zu überlegen. Dabei leuchten seine Augen immer größer auf, genau wie bei den anderen. Es sagt: ‚Wenn ich nach Hause komme, dann nehme ich die Zigaretten von meiner Mutter, und dann gehe ich runter auf die Straße und schmeiße sie in einen Haufen Hundescheiße - und dann geht sie runter und hebt sie aus der Hundescheiße wieder auf.‘ (Mouritsen 1993: 76)

Hier sind Vorsprung und Erwachsenenautorität ganz offensichtlich dahin. Die traurige Wahrheit über die Erwachsenen kommt mit einem Schlag ans Tageslicht, hör- und (fast) sicht-, fühl- und riechbar. Sie stehen da, demaskiert und mit einer Schachtel Zigaretten in ihren Händen. Die Zigaretten sind ihre Achillesferse. Die Kinder können zeigen, dass sie mehr Verstand haben als Erwachsene, denn sie sind nicht zigarettenüchtig. Es macht Spaß, so aus der Zumutung der Kinderrolle herauszutreten und über die Erwachsenen zu triumphieren. Es ist aber (in diesem Fall) auch gefährlich, weil die Zigaretten gefährlich sind. Die Kinder haben Angst, dass die Erwachsenen ihnen wegen der Zigaretten wegsterben könnten.

Es ist undenkbar, dass sich Kinder in den fünfziger Jahren Sorgen um Zigaretten rauchende Eltern oder Mütter gemacht hätten. Es fehlten (nicht nur ihnen) die entsprechenden Informationen. Heute können viele Eltern Geschichten über die Konsequenz und den Einfallsreichtum erzählen, mit denen ihre Kinder sie vom Rauchen abzubringen suchen.

Auch diesmal möchte ich den Chiffrencharakter des Beispiels ausdrücklich betonen. Medien und Markt haben in den letzten beiden Jahrzehnten das Bild vom „weisen“ Kind und den „lächerlichen“ Erwachsenen ausgebeutet. Viele Filme, Serien und Werbespots arbeiten mit der Umkehr des traditionellen Generationenverhältnisses. Kinder geben den Ton an, werden als cleverer, vernünftiger oder auch menschlicher, sensibler dargestellt als Erwachsene. Die Kulturindustrien reagieren so auf Verschiebungen der Machtdifferentiale (vgl. Elias 1989) zwischen den Generationen und verstärken gleichzeitig deren Richtung (vgl. Hengst 1996).

Anspruch auf Anspruchvolles

Meine Beispiele sind sicher selektiv. Aber sie illustrieren mit dem Wandel der Familienkonzepte, der Pluralisierung der Kindheitskontexte, dem Zugriff der Kinder auf Kulturelemente, für die die Erwachsenengesellschaft noch keine Umgangskonventionen entwickelt hat und dem (generellen) Verlust von Erwachsenenautorität, relevante Veränderungen von Kindheit. Sie sollten nicht zuletzt gezeigt haben, dass die Kulturarbeit, die Kinder heute im Alltag leisten, nicht auf Spiel-, Medien- und Freizeitaktivitäten reduziert werden kann. [Allerdings macht gerade die Zigarettenepisode deutlich, dass sich traditionelle Strukturen und Formeln der Kinderkultur (Muster: Mein Vater ist stärker als deiner ...) - und damit die spielerische Dimension - auch wenn die Inhalte wechseln, durchaus behaupten.]

Die Kinder der Gegenwart nehmen von frühesten Lebensjahren an am Alltagsleben auf ganz unterschiedlichen sozialen Bühnen, am Weltgeschehen, an Politik und Ökologie teil. Es sind oft Kinder, die die Mülltrennung zu Hause durchsetzen, das Tragen von Pelzmänteln und den Gebrauch von Pflanzengiften scharf kritisieren. Viele Kinder, das ist seit langem bekannt, beobachten die Welt und die Umwelt, in der sie leben, aufmerksamer als ihre Eltern und Großeltern das je getan haben.

Man kann alles, was ich bisher referiert habe, dahingehend interpretieren, dass die Kinder von heute aus der Kindheitskonstruktion (den vorgesellschaftlichen Moratorien), welche die bürgerliche Gesellschaft für sie vorgesehen hat, herausdrängen und herausgedrängt werden. Es ist nur scheinbar paradox, dass das zu einer Zeit geschieht, in der Heranwachsende so viel Zeit in pädagogischen Institutionen verbringen wie keine Kindergeneration vor ihnen. Die Bedeutungszuschreibungen von Kindern und Jugendlichen sind (in und außerhalb schulischer Einrichtungen) selten im Einklang mit - traditionellen - pädagogischen Zielsetzungen und Programmen. Vielleicht schauen sich die Fünfjährigen die Sendung mit der Maus durchaus an. Aber auch ihre Lieblingssendungen sind - möglicherweise bereits - „Teenie-Soaps“ (wie wir jedenfalls aus Frankreich und Schweden wissen).

Warum interessieren sich Kinder im Vor- und Grundschulalter für Soaps, Sitcoms etc.? Weil deren Themen ihrem Lebensgefühl näher sind, sie stärker herausfordern als die meisten Kinderstoffe? Mit Sicherheit haben die Jüngeren unter den Kindern bei vielen Sendungen Verständnisschwierigkeiten. Aber ist ein vollständiges und unmittelbares Verständnis des übermittelten Inhaltes notwendig, damit etwas gefällt oder Wirkung zeitigt? Was den Her-

ausforderungscharakter von Sendungen betrifft, die thematisch „eine Nummer zu groß sind“, so setzen einige Programm-Macher gezielt auf diese Diskrepanz.

Über derartige Zusammenhänge ist wenig bekannt. Aber wir wissen schon, dass die, die Kindern auf der Basis des herkömmlichen Kindheitskonzeptes Angebote machen, sie oft unterfordern. Meine Studenten kommen sehr oft frustriert aus Grundschulen zurück, in denen sie kleine Untersuchungen durchführen wollten. Von Lehrerinnen und Lehrern wird ihnen immer wieder vorgeworfen, sie überforderten die Kinder mit ihren Fragen und Aufgabenstellungen.

Den beiden Studentinnen, die im vergangenen Sommersemester vergleichen wollten, ob bzw. wie Fünftklässler die Hörspielfassung einer Alf-Episode anders nacherzählen würden als einen Videomitschnitt dieser Folge, rieten die Lehrerinnen entschieden ab. Sie sollten es mit „Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer“ versuchen, empfahlen sie ihnen. Den aber hatten gleichaltrige Kinder, bei denen die Studentinnen (auf der Suche nach einem geeigneten Stoff, der für beide Medien bearbeitet wurde) um Expertenrat angehalten hatten, bereits als indiskutablen Kinderkram abgetan.

Mit ziemlicher Sicherheit hätten die Kinder aber wohl über den Kinderkram „elaboriertere“ Nacherzählungen geschrieben als über die Alf-Episode, für die sich die Studentinnen bei ihrer Untersuchung entschieden. Unter diesem Aspekt (welche Medienangebote sich den Formen traditionellen Schullernens am besten assimilieren lassen) hatten die Lehrer Jim Knopf gewählt und Alf abgewählt, ihre Empfehlung auf Kosten eines Stoffes getroffen, der für die Kinder weitaus bedeutsamer war als der von den Lernexperten favorisierte.

Mir scheint, dass wir es hier mit einem grundsätzlichen Dilemma zu tun haben, mit der Diskrepanz von Themenwahlen unter dem Aspekt der Bedeutung (für die Kinder) und dem einer „schulgerechten“ Bearbeitung. Der Ausweg aus diesem Dilemma führt nicht (wie viele, die Kindgemäßheit anstreben) über die Ausklammerung anspruchsvoller Stoffe und Themen. Um in diesem Zusammenhang noch einmal auf meine Beispiele zurück zu kommen: Nur Nostalgiker können der Meinung sein, dass es Sinn macht, Kindern heute noch das Familienbild von Vater-Mutter-Kind als Norm vorzusetzen. Nur Nostalgiker können die Pluralisierung der Kindheitskontexte rückgängig machen wollen. Und die soziokulturelle Freisetzung, für die ich u.a. die Diskussion über die Lebendigkeit von Computer als Chiffre gewählt habe, lässt sich allenfalls durch „Klostereffekte“ umgehen.

Man kann die neuen Gegebenheiten auf die Überschrift „riskante Chancen“ (vgl. zu diesem Begriff u.a. Keupp 1992) bringen. Von der Entwicklung der zunehmenden Auflösung herkömmlicher sozialer Milieus, verbindlicher kultureller Traditionen, Wissensbestände und Normen sind Kinder ganz unmittelbar betroffen. Sie können nicht mehr ohne weiteres auf gesicherte Handlungsmuster und Orientierungsleitfäden (für den Alltag) zurückgreifen. Ihnen werden neuartige Integrationsleistungen und mehr Selbstständigkeit abverlangt. Die Chancen für die Kinder liegen darin, dass sie im Prinzip größeren Einfluss auf ihre Erfahrungen haben als frühere Kindergenerationen. Sie werden zunehmend Initiatoren ihrer sozialen Bezüge. Es hängt z.B. schon in frühen Lebensjahren auch von ihren Entscheidungen ab, mit wem sie Kontakt haben und welche Kontakte sie beibehalten wollen.

Hier liegen Chancen für eine individuellere Lebensgestaltung. Kinderkultur ist - aus der Sicht der Kinder betrachtet - aufgrund der konzeptionellen Differenz von Kindheits- und Erwachsenenstatus ein Autonomieprojekt. Die Entwicklung im Bereich von Markt und Medien kommt ihren Unabhängigkeitsbestrebungen ein Stück entgegen: Sie können sich (ungefiltert) durch das Erziehungsprojekt, dessen personelle und inhaltliche Ressourcen) Zugang zu fast allen Bereichen der Kultur verschaffen (vgl. Hengst 1996). Riskant sind ihre (Unabhängigkeits-)Chancen aus vielen Gründen, sie sind z.B. ungleich verteilt und abgedeckt. Riskant sind ihre Chancen nicht zuletzt deswegen, weil (so etwas wie) eine intermediäre Kultur fehlt. Eine solche intermediäre Kultur wäre dadurch definiert, dass sie Kinder stimuliert, anspruchsvolle Themen auch anspruchsvoll bearbeiten zu wollen.

Literaturangaben

- Daun, Ake: Ethnological Research on Children. In: *Ethnologia Scandinavica* 1982, S. 42-52.
- Elias, Norbert: Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert, Frankfurt 1989.
- Hengst, Heinz: Kinderkultur und ihre gesellschaftliche Organisation. In: Neubauer, Georg/Sünker, Heinz (Hrsg.): „Kindheitspolitik international“ Opladen 1991, S. 90-104.
- Hengst, Heinz: Bühnenwechsel. In: Jörg Richard (Hrsg.): Jugend-Theater, Frankfurt 1996, S. 17-29.

- Hengst, Heinz: Kinder an die Macht! Der Rückzug des Marktes aus dem Erziehungsprojekt der Moderne. In: Zeiher, Helga/Büchner, Peter/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit, Weinheim und München 1996, S. 117-133.
- Keupp, Heiner: Die verlorene Einheit oder: Ohne Angst verschieden sein können. In: Universitas 9/1992, S. 867-875.
- Mouritsen, Flemming: Kinderkultur - Kinderspielkultur. In: Hengst, Heinz (Hrsg.): Von, für und mit Kids. Kinderkultur in europäischer Perspektive, München 1993, S. 53-78.
- Turkle, Sherry: Die Wunschmaschine. Vom Entstehen der Computerkultur, Reinbek 1984.
- Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela: Und sie machen sich ein Bild ... Familie aus der Sicht von Kindern. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch, München 1993, S. 120-127.
- Ziehe, Thomas: Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen, Weinheim und München 1991.