

Die Lebensgeschichte der Kinder und die Kindheit in der Lebensgeschichte

Imbke Behnken e Jürgen Zinnecker

In unseren Überlegungen möchten wir Kindheit und Kinder unter einer biographischen, lebensgeschichtlichen Perspektive betrachten. Drei Gesichtspunkte sollen uns leiten:

- Welche Belege lassen sich dafür anführen, dass die Lebensphase Kindheit sich -parallel zur voranschreitenden Moderne - zusehends „biographisiert“, und wie geht die neue Kindheitsforschung mit dieser sozial- und kulturgeschichtlichen Tendenz um?
- Wie verändert sich die Rolle der Kinder, die sie als Träger von Biographie und als Produzenten biographischer Narrationen im Lebensalltag, in kulturellen und wissenschaftlichen Diskursen spielen? Hier geht es insbesondere um Fragen der kindlichen „agency“ im Kontext der gesellschaftlichen und individuellen Generierung von Lebenslauf und Lebensgeschichte.
- Abschließend stellen wir die Frage, welche Bedeutung der Lebensphase Kindheit in modernen Lebensläufen zufällt. Wir konzentrieren uns dabei auf die bipolare Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen und damit zugleich auf ein bestimmtes Segment in den Beziehungen zwischen den Generationen.

Biographisierung des Kindseins - ein Schlüsselkonzept

In der Biographieforschung wird unter modernisierungstheoretischen Gesichtspunkten darüber diskutiert, dass sich die Selbst- und Fremddeutungen der heutigen Menschen stärker als in früheren Epochen auf den gesamten Lebenslauf und die individuelle Biographie rückbeziehen. Eine solche These wird in der Fachliteratur unter dem Begriff der Biographisierung' gefasst. Biographische Deutungsmuster tragen demzufolge eine Hauptlast, wenn es darum geht, dass Menschen in Zeiten starker Individualisierung

und Auflösung traditioneller Milieus und Lebensformen eine ausweisbare persönliche und soziale Identität entwickeln und behaupten wollen. Die individuelle Lebensgeschichte soll eine gewisse Kontinuität und Einmaligkeit einer Person absichern helfen. Eine solche Auffassung vertreten beispielsweise P. Alheit und B. Dausien (1992). Sie verstehen unter Biographisierung den „Prozeß der historischen Durchsetzung der biographischen Perspektive aus der Sicht von Subjekten“ (Alheit & Dausien, 1992, S. 167). Das spezielle Deutungsmuster Biographie steht für sie im Zentrum des modernen „Individualitätsdispositives“: „Wir haben also gute Gründe anzunehmen, dass es sich bei der modernen Biographie auch um ein einflussreiches Deutungsmuster handelt. Der ‚Biographisierungsprozeß‘ etabliert -um einen Foucaultschen Terminus zu variieren - offenbar erfolgreich ein Individualitätsdispositiv‘, eine Struktur der Verzahnung normativer gesellschaftlicher Erwartungen und komplementärer subjektiver Dispositionen, eine Art ‚relativ-natürlicher Weltanschauung‘ (Schütz/Luckmann).“ (Alheit & Dausien, 1992, S. 167)

Für die moderne Kindheitsforschung stellt sich die Frage, ob der Prozess der Biographisierung nur für Erwachsene gilt oder ob er auch für das Kindsein Geltung beanspruchen kann. In letzterem Fall könnte „Biographisierung“ ein Brückenkonzept bilden, das die getrennten Bereiche Kindheit und Lebenslauf miteinander verbindet. Was gibt es für mögliche Begründungen, warum bereits Kinder zu einem lebensgeschichtlich frühen Zeitpunkt an diesem Deutungsmuster partizipieren? Ganz allgemein lässt sich aus dem Akteursstatus der Kinder ein Argument gewinnen. Sie selbst beanspruchen bestimmte Handlungsrechte und sie werden ihnen zugesprochen. Mit gleichsinnigen Unterstellungen und Kindheitsbildern arbeiten sowohl verschiedene Fachrichtungen der Kindheitsforschung als auch pädagogische Einrichtungen, die mit dem Aufwachsen befasst sind. Beispielsweise unterstellen und untersuchen manche Entwicklungspsychologen frühe Formen des kindlichen Selbst in den ersten Lebensjahren (Stern, 1995, 1998). Ferner nimmt man heute häufiger als früher an, dass eine der komplexen kognitiven Voraussetzungen für „Biographizität“, nämlich die Entwicklung eines biographischen Gedächtnisses (Strube & Weinert, 1987), sich relativ früh im Kindesalter entwickelt (Köhler, 2001). Auch finden wir eine neue Wertschätzung des autobiographischen Erzählens der Kinder etwa in der literarischen Erzählforschung (Engel, 1999). Diese Wertschätzung steht in deutlichem Kontrast zu manchen abwertenden Äußerungen biographischer

Erzählungen in der Literatur vergangener Jahrzehnte. So äußerte sich noch 1951 der Persönlichkeitspsychologe G. W. Allport, ein anerkannter Experte für die Verwendung persönlicher Dokumente in der Psychologie:

„The autobiographies of children have little value. Until the age of 13 or after, the child records events wholly in external terms. He writes not, ‚I felt this ... I thought that‘, but rather, ‚I did this ... I did that‘. Subjective life grows important as adulthood approaches.” (Allport, 1951, S. 80)

Die Forschungslage zum Wert kindlicher biographischer Erzählungen ist heute zumindest widersprüchlicher und wird als noch nicht abgeschlossen angesehen (vgl. Habermas & Paha, 2001).

Die Biographisierung des Kindseins lässt sich auch im Zusammenhang mit Veränderungen in der Lebensweise und im Lebenslauf der Kinder begründen. Kindheit als Lebensphase wird im 20. Jahrhundert stärker in das moderne Regime des Lebenslaufes eingebunden.

Folgen wir M. Kohli (1985), so bildet sich in individualisierten Gesellschaften ein „institutionelles Programm des modernen Lebenslaufs“ heraus. Dessen Merkmale sind: 1. Die Personen lösen sich aus traditionellen Bindungen (Individualisierung); 2. der Lebenslauf wird zeitlich gegliedert und in erwartbare Abfolgen unterteilt (Sequenzbildung); 3. die zeitliche Struktur wird an der linearen, messbaren Zeit ausgerichtet (Chronologisierung); 4. der Lebenslauf orientiert sich an den produktiven und reproduktiven Rollen, die Personen im System von Erwerbsarbeit und Konsum einnehmen (Ökonomisierung). Auf diese Weise wird das Leben der aus traditionellen Bindungen teilweise freigesetzten Personen an die großen Institutionen gesellschaftlicher Steuerung und Kontrolle angeschlossen: an das Bildungs- und Beschäftigungssystem, an den Familienzyklus oder an die Systeme der Freizeitgesellschaft.

Wie sieht der Anschluss der Kindheit an das Regime des modernen Lebenslaufes aus? Für alle vier Bereiche können wir Entsprechungen im kindlichen Leben feststellen.

Zu 1.: Auch für Kinder werden traditionale Bindungen frühzeitig im Leben gelockert. Die Scholarisierung der Kindheit umschließt neben der Schule am Vormittag auch Nachmittagsschulen und beginnt im Vorschulischen. Die umfassende Einbeziehung der Kinder in schulische Einrichtungen aller Art enttraditionalisiert deren Leben in Nachbarschaft, Wohnumfeld und Straßenöffentlichkeit. Zudem werden zwei in der Vergangenheit mächtige traditionale Hüter des Kinderlebens, die Häuslichkeit der Familie und die

Kirchengemeinde vor Ort, in ihrer Bedeutung geschwächt. Parallel dazu finden Kinder Anschluss an das ortsübergreifende System der Medien, das den Prozess der Enttraditionalisierung beschleunigt.

Zu 2.: Die Verschulung bezieht Kinder in ein Laufbahnsystem des Lernens und der Bildungsabschlüsse ein und schafft damit einen erweiterten Planungshorizont, der neben der Gegenwart der Kinder auch deren Vergangenheit und Zukunft einschließt. Die Etappen der Kindheit werden nach Maßgabe schulischer Laufbahn neu definiert und ausdifferenziert.

Zu 3.: Die innere Gliederung der Kindheit erfolgt gemäß dem schulischen Jahrgangssystem, was eine Standardisierung des chronologischen Alters zur Folge hat. Nach einer ähnlichen Logik entwickeln sich auch im Freizeitbereich Altersklassensysteme für Kinder, etwa im Bereich des Sportes, des kirchlichen Gemeindelebens oder sozialpädagogischer Angebote.

Zu 4.: Die ökonomische Definition von Kindheit zeigt sich sowohl auf der produktiven wie auf der reproduktiven Seite. Die Lerntätigkeit wird im Sinne der Produktion von Humankapital als Faktor des Erwerbssystems angesehen. Die Freizeit der Kinder wird zum Faktor einer konsumintensiven Dienstleistungsgesellschaft, in die Kinder lebensgeschichtlich früher und in wachsendem Maß als individuelle Konsumenten einbezogen werden.

In der Biographieforschung wird die Anbindung an das Regime des modernen Lebenslaufes als ein ausgesprochener „Biographiegenerator“ (Hahn, 1987, S. 12,16) eingeschätzt. Das heißt, die Zahl der Anlässe nimmt zu, in denen Menschen über sich nachdenken und Auskunft geben, indem sie auf ihre Lebensgeschichte verweisen (Fuchs-Heinritz, 2000). Die Identität des modernen Menschen erweist sich an seiner Fähigkeit und Bereitschaft zur biographischen Selbstreflexion. In dem Maße, in dem bereits Kinder an der Institution Lebenslauf teilhaben, sollte sich auch ihre biographische Selbstreflexion entwickeln. Das heißt, sie lernen frühzeitiger, sich *incurriculum vitae* (des Schulkindes) anzueignen und biographische Perspektiven für ihr Leben zu entwickeln. Dazu gehört, dass sie das so genannte kindliche Tagesdenken zurückdrängen und den zeitlichen Horizont ihres Lebensraumes erweitern. Sie lernen, ihr Leben entlang von frühen „Karrieren“ zu organisieren, beispielsweise in Sport oder Musik. Dabei werden sie von erwachsenen Bezugspersonen unterstützt, aber es sind in solchem Tun auch starke Elemente von Selbstmanagement und Selbstsozialisation enthalten (Bastian, 2001; Büchner, 2001). Ein weiterer Biographiegenerator, der für die moderne Kindheit bedeutsam ist, ergibt sich aus den zahlreichen

Umbrüchen einer Gesellschaft im Wandel. Auch Kinder sind von Umzügen der Familie, der beruflichen Mobilität der Eltern oder deren Lebenskrisen betroffen. Zudem machen sie als Kinder selbst entsprechende Erfahrungen: Sie wechseln die Schulen, die Musikinstrumente und Sportarten. Sie sind mit wechselnden Eltern und Wohnformen konfrontiert. Als junge Konsumenten erfahren sie die rasche Abfolge von Kindermoden und technisch-induzierten Spielgeräten. Alle diese Erfahrungen von Brüchen und Passagen in ihrem Leben bieten Kindern genügend Anlässe, sich als Personen mit einer individuellen Lebensgeschichte wahrzunehmen und über die Kontinuität des eigenen Lebens in einer sich in kurzen Abständen verändernden Alltagsumwelt nachzudenken.

Kindheitsbiographie in der neueren Kindheitsforschung

Die Biographisierung von Kindheit lässt sich auch in der Kindheitsforschung aufweisen. Im Mainstream der Kindheitsforschung ging man in der Vergangenheit davon aus, dass Kinder - im strengen Sinn - keine eigene Biographie leben und auch keine eigenen biographischen Narrationen hervorbringen. Gegenwärtig vollzieht sich, bezogen auf die Kindheitsphase, ein ähnlicher Wechsel in der Betrachtungsweise, wie er vor geraumer Zeit für die Jugendphase stattgefunden hat. Kindern wird zunehmend die Rolle von biographischen Akteuren oder Subjekten zuerkannt. Das heißt, auch Kinder gestalten biographische Optionen und stehen unter gewissen Begründungszwängen. Durch Rückgriff auf vergangene Entscheidungen und durch den Nachweis einer damit stimmigen Zukunftsperspektive sollen sie die innere Konsistenz ihrer Person plausibel machen. Das lässt sich an einigen Beispielen verdeutlichen.

Was die Dimension der Zeitlichkeit von kindlichen Lebensläufen angeht, so können wir in der Vergangenheit von einem eingeschränkten Zeitbezug in der Kindheitsforschung sprechen. Diese Einschränkung folgte den Intentionen pädagogischen Handelns. Die biographische Vergangenheit von Kindern interessierte nur insoweit, als man davon ausgehen konnte, dass durch sie gegenwärtige Lern-, Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten in negativer oder positiver Weise determiniert würden. In vergleichbarer Weise interessierten kindliche Zukunftsentwürfe. Man verfolgte in erster Linie die Frage, ob die subjektiven Zukunftsbezüge der Kinder in Einklang standen mit den Zukunftsbezügen, die die Pädagogen für die Kinder herzustellen suchten

(Kasakos, 1971; Mönks, 1967; Schorch, 1982). So fragte man beispielsweise danach, ob sich die Entwürfe der Kinder für die eigene Person, für eine Ausbildungslaufbahn oder für eine Frauenbiographie mit dem pädagogisch Erwünschten in Passung befanden. Da man aufgrund empirischer Studien davon ausgehen konnte, dass eine Überzeugung der Kinder, durch ihr gegenwärtiges Handeln die Zukunft beeinflussen zu können, einen positiven Effekt auf die Lernbereitschaft in der Gegenwart ausübt, wurden in der Pädagogischen Psychologie insbesondere solche Zukunftsvorstellungen untersucht, die auf persönliche Kontrollüberzeugungen rückschließen lassen (Flammer, 1990). Die biographische Gegenwart der Kinder wiederum wurde sehr stark im Sinne einer pädagogischen Vorsorge für die Zukunft instrumentalisiert (zur Kritik daran: Alaanen, 1994). Gegenwärtige Bemühungen in der Kindheitsforschung sind darauf gerichtet, einen erweiterten Begriff biographischer Zeitbezüge, sowohl für die Vergangenheit wie für Zukunft und Gegenwart zu gewinnen. So werden z. B. utopische Momente in kindlichen Zukunftsentwürfen entdeckt und ernst genommen (zu - apokalyptischen - Umweltängsten vgl. Dröschel, 1995; Petri, 1992; zu Wohnutopien Flade & Kuster-Hüttel, 1993). Ebenso gelten Vergangenheits-Narrationen der Kinder als eigenständige - und notwendige - biographische Leistungen. Im neueren „Coping-Paradigma“ tritt, was die biographische Gegenwart angeht, die Fähigkeit von Kindern in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses, aktuell auftretende Anforderungen und Konflikte konstruktiv zu lösen und sich gegebenenfalls soziale Hilfsressourcen zu erschließen (Brüderl, 1988; Seiffge-Krenke, 1990).

Seit einiger Zeit lässt sich eine Forschungsrichtung beobachten, die eine stärkere Subjektivierung und Historisierung kindlicher Biographien zugrunde legt. Exemplarisch hierfür ist die Analyse so genannter kritischer Lebensereignisse in der Kindheit, wie sie die Erfahrung von Umzügen, von persönlicher Krankheit, Scheidung der Eltern u. a. darstellt (Johnson, 1986). Diese individuell erlebten Ereignisse treten ergänzend zu normierten Statuspassagen wie Einschulung, Kommunion, Aufnahme in die Pioniergruppe usw. hinzu, die mehr oder weniger alle Kinder generationsspezifisch und kollektiv durchlaufen. Die jeweilige Kombinatorik unterschiedlicher kritischer Lebensereignisse und die persönliche Bewältigung von solchen Zäsuren generiert entsprechend diesem Ansatz individuelle Lebensgeschichten.

In historischem Kontext werden kritische Lebensereignisse als besondere Erfahrung von Geburtskohorten thematisiert und untersucht. Modell

für diese Forschungstradition standen die Studien von G. H. Elder u. a. zu den „Children of the Great Depression“ der 30er Jahre in den USA (Elder, 1974; Elder et al., 1993). In Nachfolge dieses Ansatzes werden gegenwärtig die Belastungen untersucht, denen bestimmte Familien und Kinder im Transformationsprozess in Ostdeutschland unterworfen waren und noch sind (Silbereisen, Walper & Albrecht, 1990; Rinker & Schwarz, 1996). Andere Großereignisse, die von der historischen Kindheitsforschung als biographie- und generationsgenerierend thematisiert werden, beziehen sich auf Erfahrungen des Holocaust (Marks, 1994; Dwork, 1994), des Zweiten Weltkrieges oder auf Flüchtlingsschicksale (Harris & Oppenheimer, 2000). Neuerdings werden auch Etappen der Alltags- und Mediengeschichte als lebensprägende Ereignisse von Geburtskohorten thematisiert (Pauser & Ritschl, 2000).

Die Subjektivierung der Lebensphase Kindheit schlägt sich in der Forschung darin nieder, dass nach subjektiven Alters-Vorstellungen („Was macht ein Kind aus?“) gefragt wird, nach persönlichen Konzepten zu Kindheitsphasen („Wie lassen sich ältere und jüngere Kinder unterscheiden?“) und nach subjektiven Kriterien für Übergänge zwischen Lebensphasen („Woran hast du gemerkt, dass du kein [kleines] Kind mehr bist?“) (z. B. Schorsch, 1992; Endepohls, 1995; Stecher & Zinnecker, 1996). In der Fachliteratur zu Kindheit und Jugend war es lange Zeit unhinterfragt, ob die Träger solcher „offizieller“ Alterskategorien sich auch subjektiv als Kinder oder Jugendliche verstehen. Aufgrund historischer Studien rückt ins Bewusstsein, dass die gesellschaftlich dominierenden Alterskategorien nicht neutrale Begriffe sind, sondern dass es sich dabei - insbesondere in ihrer Entstehungszeit - um fremd bestimmte und diskriminierende Zuschreibungen handelt. Das zeigte Roth (1983) am Fall der Genese des Begriffs Jugend“ im 19. Jahrhundert, der ursprünglich mit Straffälligkeit und Zwangserziehung assoziiert war. Die empirische Überprüfung des Selbstverständnisses heutiger Kinder und Jugendlicher belegt eindrucksvoll, dass viele Befragte kein eindeutiges Alters-Selbst aufweisen, sich in ihrer persönlichen Identität also nicht über die Zugehörigkeit zu einer Altersgruppe wie Kindheit oder Jugend verorten. Hierin spiegelt sich eine Tendenz zur Individualisierung des Lebenslaufes wider. Zentrale Kategorien der Selbstverortung im Lebenslauf sind in diesem Fall die altersunabhängig gedachten Kategorien der unverwechselbaren Persönlichkeit und des allgemeinen Menschseins.

Ein anderer Aspekt der Biographisierung betrifft die individuelle Ausdifferenzierung der kindlichen Biographie. Hier geht es um die Frage, dass die Kindheitsphase eine interne Ablaufstruktur aufweist, gleichsam als Miniatur-Lebenslauf innerhalb des Lebenslaufes. Traditionell wurde eine Instanz in den Mittelpunkt gestellt, die eine solche Strukturierung hervorbringt: die biologisch determinierten Reifungsphasen und deren psychosoziale Wirkungen. Die ältere Entwicklungspsychologie konstruierte Kindheit als eine gesetzmäßige Abfolge von Reifungs- und Entwicklungsstufen. Heute dominieren eher Betrachtungen, die durch das Bildungswesen und die dadurch gegebenen Normierungen vorgegeben sind. Kinder sind demzufolge „Krabbelstubenkinder“, „Vorschulkinder“, „Grundschulkin-der“ usw. Die Stufen- und Laufbahnmodelle haben eine starke Alters- und Aufgabennormierung für den kindlichen Lebenslauf zur Folge. In der Kindheitsforschung wird thematisiert, dass die moderne Kindheit zu dem Lebensabschnitt mit der höchsten „altersgradierten Regelungsdichte“ (Honig, 1999, S. 114) geworden sei. Dabei erweist sich der kindliche Lebenslauf als ein engmaschiges System von altersgeschichteten Inklusionsrechten.

Kinder als Träger von Biographie und als Produzenten biographischer Narrationen

Im letzten Teil haben wir festgestellt, dass Kinder auch von der Kindheitsforschung zunehmend als Träger eines eigenen Lebenslaufes, einer eigenen Lebensgeschichte anerkannt werden. Damit ist noch nicht ausgemacht, dass sie auch an der biographischen Kommunikation über Kindheit, die die Gesellschaft führt, als eigenständige Teilnehmer partizipieren. Alle biographischen Narrationen zur Kindheit lassen sich in einem Spannungsfeld verorten, das zwischen Trägern der Biographie und Produzenten biographischer Narrationen aufgemacht wird. Träger von kindlichen Biographien sind definitionsgemäß die Kinder. Produzenten biographischer Narrationen sind hingegen mehrheitlich nicht die Kinder. Biographische Narrationen, die von den Biographieträgern stammen, sind gewöhnlich aus der Selbstperspektive heraus erzählt. Narrationen, die von anderen als den Trägern produziert werden, tendieren mehr zur Fremdperspektive. Folglich handelt es sich bei dem Gesamtkorpus, den eine Gesellschaft über Kindheit hervorbringt, überwiegend um fremdperspektivische Erzählungen.

Um zu belegen, in welchem Umfang Kinder an biographischen Diskursen über Kindheit beteiligt bzw. von diesen ausgeschlossen sind, müssen wir uns kurz darüber verständigen, auf welchen gesellschaftlichen Ebenen biographische Kommunikation gegenwärtig stattfindet. Wir können für unsere Zwecke vereinfachend drei Arten von kommunikativen Tätigkeiten unterscheiden, die Kindheitsbiographien auf individueller und gesellschaftlicher Ebene hervorbringen (vgl. zur biographischen Kommunikation allgemein Fuchs-Heinritz, 2000, S. 13 ff): Alltagstätigkeit, kulturelle Tätigkeit und wissenschaftliche Tätigkeit. Auf der alltäglichen Ebene werden Biographien durch gemeinsames Handeln in der Nahwelt hergestellt. Daran sind die Kinder selbst als Biographieträger und deren Bezugspersonen, beispielsweise Eltern, Lehrer oder Gleichaltrige, beteiligt. Diese alltägliche biographische Tätigkeit findet ihren Niederschlag in privater oder lokaler Kultur, in gemeinsamen Ritualen, Normen, Produkten. Das können beispielsweise Erzähltraditionen sein, die sich zur familialen Kindheitsgeschichte entwickeln, private Fotoalben, in denen die einzelnen Etappen der Entwicklung festgehalten sind, oder Regeln, die die Rechte und Pflichten des Älterwerdens fixieren.

Auf der gesellschaftlichen Ebene korrespondieren mit diesem privaten biographischen Alltag kulturelle Einrichtungen, die Kindheitsbiographien diskursiv erörtern, definieren und infrastrukturell absichern. Dazu gehören öffentliche Diskurse, pädagogische, juristische, ökonomische oder mediale, in denen Möglichkeitsräume von Kindheitsbiographien für eine Zeit abgesteckt werden. Die einzelnen Diskurse eröffnen unterschiedliche Bühnen und Skripte für kindliche Lebensläufe, die konsensuell oder konfligierend ausfallen können. Dabei unterliegt es dem gesellschaftlichen Wandel, welche Diskurse leitende Orientierung bieten. Während in den vergangenen Epochen von Kindheit dem pädagogischen Diskurs offensichtlich eine solche zentrale Rolle zufiel, treten gegenwärtig die ökonomischen, juristischen und medialen Diskurse als Konkurrenten auf. Kindheit wird als ein sozialpolitisches Problem recodiert, etwa in der Debatte um Kindheit und Armut (Hernandez, 1993; Nauck et al., 1995); es geht um eine Neubestimmung von Kindern als juristische Personen, beispielsweise im Rahmen der politischen Kinderrechtsdebatte (Archard, 1993; Mason, 1994); auf den Märkten von Medien und Konsumgütern wird das „pädagogische Projekt Kindheit“, das seit der Aufklärung das Rückgrat des modernen Kindheitsbegriffes bildete, grundsätzlich infrage gestellt (Hengst, 1996).

Die kulturellen Diskurse materialisieren sich in Institutionen, die die Lebensgeschichte der Kinder formen und begleiten. Dazu gehören alle vorschulischen, schulischen und außerschulischen Laufbahnen, die Kinder normativ bewältigen müssen oder die ihnen zusätzlich zur Verfügung stehen. Über solche Institutionen wird eine innere zeitliche Strukturierung dieser Lebensphase vorgegeben und es werden die Wertvorstellungen und Leitbilder, die gesellschaftliche Akteure von dieser Lebensphase haben, in Szene gesetzt. Eine wirkungsvolle kulturelle Ebene, die Kindheitsbiographien prägt, stellt die dingliche Kultur dar, mit der die Lebensphase Kindheit ausgestattet wird. Vorstellungen über kindliche Lebensläufe materialisieren sich in altersspezifischer Ausstattung von Kinderleben, in der Abfolge von Spielzeug, Kindermedien, Kinderkleidung, Fahrzeugen, Wohnräumen und deren Möblierung. Was Kindheit bedeutet, wird beispielsweise durch die Einrichtungsgegenstände von Kinder- und Jugendzimmern oder durch die zeitliche Abfolge von Kinder- und Jugendfahrrädern und anderen Sportgeräten maßgeblich definiert (Behnken & Zinnecker, 1999).

Wissenschaft, die sich auf den Lebensabschnitt Kindheit bezieht, ist Teil dieser kulturellen Tätigkeit der Gesellschaft. Allerdings ist sie dabei in einer doppelten Rolle tätig. Während sie auf der einen Seite Kinderbiographien präformiert und an deren Innovation beteiligt ist, kann sie zugleich eine metagesellschaftliche Perspektive auf Kindheitsbiographien einnehmen. In der Rolle einer beteiligten Institution formuliert sie durch Forschung und Reflexion autorisierte Vorschriften für andere Akteure, wie Kindheitsbiographien zu gestalten seien. Sie liefert beispielsweise Kritik und Legitimierung für die Gestaltung schulischer Laufbahnen, indem sie medizinische Normen für eine altersgerechte Entwicklung aufstellt, altersangemessene „Entwicklungsaufgaben“ formuliert oder den Eintritt in die Schullaufbahn durch „Reife“ - Kriterien definiert. In der metagesellschaftlichen Rolle analysiert sie, gleichsam außenstehend, den lebensgeschichtlichen und historischen Prozess, durch den Kindheitsbiographien individuell und gesellschaftlich hervorgebracht werden. Auch dieser Aufsatz zeigt das Janusgesicht wissenschaftlicher Tätigkeit. Wir schreiben zugleich aus der Position beteiligter Wissenschaftler und aus der Position derer, die metatheoretisch dazu Stellung nehmen.

Das Medium, in dem Kindheitsbiographien vermittelt werden, ist die biographische Narration. Sie spielt diese Rolle auf allen drei Ebenen, in Alltag, Kultur und Wissenschaft. Narration ist hierbei im weitesten Sinn des

Begriffs zu verstehen. Jeder Text, in dem auf konsistente Weise kindliche Lebensgeschichte dargestellt wird, zählt als biographische Narration. Das können sein: die Akten des Jugendamtes über die Heimkarriere eines Kindes; der diagnostische Fallbericht des Schulpsychologen über einen Schüler; das Krankheitsblatt eines Kinderarztes; chronologische Stichworte zur Kindheit in einem Lebenslauf; eine veröffentlichte Kindheitsautobiographie; die Entwicklung eines Kindes im Rahmen einer TV-Familienserie; die ministerielle Darstellung der Normalbiographie eines Schülers vom i. Schuljahr bis zum Abitur; schließlich die Analyse eines narrativen biographischen Interviews mit einem Kind. Die Fremdperspektive auf Kinderleben ist in den genannten drei Bereichen unterschiedlich stark ausgeprägt. Während im Alltag Kinder stärker als Produzenten ihrer eigenen biographischen Narrationen hervortreten, etwa wenn sie sich unter Gleichaltrigen oder mit Familienangehörigen über ihren augenblicklichen Standort im Leben verständigen, ist ihre aktive Rolle im Bereich von Wissenschaft am schwächsten ausgebildet. Der kulturelle Handlungsbereich dürfte eine mittlere Position auf dieser Skala einnehmen.

Eine narrative Figur, die für Kindheit eine besondere Bedeutung gewonnen hat, ist die der stellvertretenden biographischen Deutung. Solche stellvertretenden Deutungen sind nicht nur ein Merkmal von Kindheit. Neben der Selbstkonstruktion von Biographie werden wir lebenslang von stellvertretenden Deutungen unserer Biographie begleitet, die von Bezugspersonen und von Institutionen abgegeben werden. Am Beginn des Lebens und am Ende verdichten sich diese stellvertretenden Deutungen, die Lebensgeschichte von Neugeborenen und von Sterbenden wird nicht von diesen erzählt, sondern stellvertretend von anderen. Beispielsweise wird die Geschichte von Neugeborenen, einschließlich ihrer prä-natalen Phase, zunächst durch die Eltern erzählt und später an die Kinder mit der Aufforderung weiter vermittelt, diese stellvertretenden Deutungen in das eigene biographische Selbstbild zu integrieren. Es hat sich eine eigene Kategorie von biographischer Ratgeberliteratur herausgebildet, die der Tradierung von Familienkindheiten und deren Biographien gewidmet ist (vgl. für die USA z. B. Greene & Fulford, 1993).

Stellvertretende Deutungen können von unterschiedlichen Blickwinkeln aus vorgenommen werden. Sie können von außen, aus der Fremdperspektive erzählt werden oder sie können der Intention verpflichtet sein, die Binnenperspektive der biographischen Subjekte zu rekonstruieren.

Bezogen auf Kindheit finden wir sowohl stellvertretende Deutungen aus der Fremd- wie aus der Selbstperspektive. So nehmen Institutionen, die die kindlichen Lebensläufe begleiten und verwalten, etwa im Bildungsbereich, typischerweise eine Fremdperspektive auf Kinder ein. Auf der anderen Seite werden Kindheitsbiographien aber auch aus dem subjektiven Blickwinkel der Kinder erzählt. In der erzählenden Literatur treten beispielsweise Kinderhelden auf, deren Charaktere und Handlungen aus der Innensicht für ein lesendes Kinder- und Erwachsenenpublikum durch erwachsene Autoren und Autorinnen dargeboten werden. Eine besonders prominente Stellvertreterrolle nehmen hierbei die Erwachsenen ein, die ihre eigene Kindheit retrospektiv erzählen. Entsprechende Narrationen zur kindlichen Biographie haben in Print- und AV-Medien ihren festen Ort in Form von autobiographischen und fiktionalen Erzählungen.

Als Hintergrund der skizzierten Differenz zwischen Trägern und Produzenten kindlicher Biographien lässt sich unschwer der soziale Status dieser Altersgruppe ausmachen, der in der Soziologie der Kindheit - je nach theoretischer Ausrichtung - als Randgruppen-, Außenseiter- oder Minderheitenstatus beschrieben wird (Zeiger, 1996). Wie oben dargelegt, lässt sich seit einiger Zeit beobachten, dass dieser prekäre soziale Status im Vergleich zum Status Erwachsener auf verschiedenen Ebenen angehoben wird bzw. dass Kindheit einen Teil ihrer Sonderrolle verliert. Biographische Kindheitsforschung ist Teil und Partei dieses historischen Prozesses. Das Interesse, das ihr in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit neuerdings entgegengebracht wird, ist mit der Erwartung verbunden, dass Kinder von bloßen Trägern einer Biographie stärker zu (Mit-)Produzenten ihrer eigenen biographischen Narration werden und dass dadurch die einseitige Fremdperspektive auf diese Lebensphase durch das Einbeziehen von Selbstperspektiven - und zwar nicht bloß stellvertretend - korrigiert wird.

Eine solche Intention regt dazu an, neue kooperative Produktionsformen biographischer Narration zwischen Kindern auf der einen Seite und Erwachsenen auf der anderen Seite zu entwickeln. Eine überlieferte und bewährte Form einer solchen Kooperation ist die als Literatur veröffentlichte Kindheitsautobiographie (Winter, 1955; Brettschneider, 1982; de Bruyn, 1995; Niggel, 1998), die insbesondere in der pädagogischen Fachliteratur eingehende Beachtung gefunden hat (z. B. Hoffmann, 1960; Siegel, 1961; Baacke & Schulze, 1979, 1985; Cloer et al., 1990; Heinritz, 1994). Die Autobiographie beruht auf einem „biographischen Pakt“ (Lejeune,

1973/1998), nicht nur zwischen Leser und Autor, sondern ebenso zwischen dem erwachsenen Produzenten und dem ehemaligen Kind in sich, dem er Sprache verleiht - was wissenschaftlich gesehen letztlich einer introspektiven Methode entspricht. Zu dieser Form der personalen Identität im Produktionsprozess treten personell ausdifferenzierte Kooperationsbündnisse hinzu. Beispielsweise regen Wissenschaftler andere Erwachsene dazu an, in Form von mündlichen Interviews (narrative Interviews; Oral History) über ihre Kindheitsgeschichte zu erzählen (Behnken et al., 1983; Mutschler, 1985). Weitergehend sind Methoden, in denen Kinder direkt zu ihrer Biographie befragt werden (du Bois-Reymond et al., 1994). Biographiebezogene Wissenschaft macht hierbei Anleihen bei kooperativen Verfahren, die in Alltag und Kultur bereits etabliert sind, etwa wenn Mütter sich mit ihren Kindern über biographische Fragen unterhalten oder wenn Journalisten bzw. Schriftsteller zusammen mit Kindern semidokumentarische Berichte ihres Lebens veröffentlichen (z. B. Hornschuh, 1975; Zimmermann, 1980). Parallel zu Verfahren, die zu mündlicher Produktion von biographischen Texten anregten, wurden Methoden erprobt, in denen subliterate Gruppen unter Erwachsenen (etwa schulisch wenig gebildete Landbevölkerung) und unter Kindern (z. B. Grundschüler, Sonderschüler) zu schriftlichen Äußerungen über ihre Kindheit angeregt wurden (Mitterauer, 1983-1989; Heller et al., 1990; Warneken, 1985). Auf diese Weise erweiterte sich der Umkreis der Personengruppen, die ihre Selbstperspektive auf Kindheit thematisieren konnten, sowohl unter Kindern wie unter Erwachsenen deutlich über den Kreis der literarisch Gebildeten hinaus.

Kindheitsbiographie im Kontext des gesamten menschlichen Lebenslaufs

Bisher haben wir die Lebensgeschichte innerhalb der Kindheit in den Blick genommen. Kindliche Lebenswelt spielt aber auch eine bedeutsame Rolle für die anderen Lebensphasen und den Lebenslauf als Gesamtgestalt (Huinink & Grundmann, 1993). Kindheit ist in eine Gesamtkonfiguration von Lebensaltern eingebunden, wobei ihre besonderen Gegenspieler die Phasen des Erwachsenseins und des Alterns sind. Die Rolle, die Kindheit im System des Lebenslaufs und der einzelnen Altersphasen spielt, wird allerdings unterschiedlich wertgeschätzt und gewichtet. Mit diesen Wertschätzungen gehen voneinander abweichende Bilder darüber einher, was

Kindsein bedeutet. Es lassen sich grob vier Grundmodelle unterscheiden, wie die Beziehung zwischen Kindheit und den nachfolgenden Lebensphasen definiert wird.

Diese Bilder des Kindseins wurden in spezifische Skripte bzw. Plots biographischen Erzählens umgesetzt.

1. Kindheit als die ganz andere Lebensphase;
2. Kindheit als marginale Vorphase vor dem eigentlichen Leben;
3. Kindheit als basale Grundlage für künftige Lebensphasen;
4. Kindheit als historische Generation.

Kindheitsbilder lassen sich als symbolische Ergänzungen der Erwachsenenwelt verstehen (Kotre, 1998, S. 186 ff.). Sie entfalten ein Eigenleben unabhängig von der gerade lebenden Kindergeneration und von konkreten einzelnen Kindern. Es gehört zu den Grundeinsichten, die die psychoanalytische Pädagogik beisteuerte, dass die Generation der Erwachsenen, die die nachfolgende Generation betreut, sich mit einer zweifachen Kindheit konfrontiert sieht. In den Worten von S. Bernfeld: „So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm.“ (Bernfeld, 1925/1967, S. 141) Aus dieser Dreiecksbeziehung zwischen erinnertem, empirischem und erwachsen gewordenem Kind können sich sehr unterschiedliche Konfigurationen ergeben. Beispielsweise besteht die Möglichkeit, die heutige Generation der Kinder am Bild der erinnerten eigenen, glücklichen und vorbildhaften Kindheit zu messen und abzuwerten (Bucher, 2001). Der Erwachsene hat aber auch die Option, sich mit dem heutigen Kind gegen die abgewertete eigene Kindheit zu verbünden. Die pädagogisch bedenklichste Variante wird von Bernfeld selbst angedeutet: Mit der eigenen Kindheit wird das Kindsein generell verdrängt und somit auch den heutigen Kindern abgesprochen.

In demographisch alten Gesellschaften, zu denen alle entwickelten Gesellschaften der Moderne zählen, erfährt die symbolische Ergänzung der Erwachsenenwelt eine Zuspitzung, besonders bei den älteren Bevölkerungsteilen (Zinnecker, 2000). Für sie werden reale Kinder seltener, unsichtbarer und unerreichbarer. Umso wichtiger werden Kinder als symbolische Stellvertreter sowie der Rückblick in die Geschichte der eigenen Kindheit. Autobiographische Rückblicke in die eigene Kindheit werden als Therapeutikum in der Altenhilfe eingesetzt (Ruhe, 1998). Es entwickelt sich eine Kultur der Nostalgie, in der sich die Verklärung vergangener Kindheiten und vergangener Epochen der Alltagsgeschichte wechselseitig verstärken.

In der Glosse W. Siebecks: „Wenn sich die Haare grau färben, werden die Erinnerungen grün. Dann beginnen die vernünftigsten Menschen von der guten alten Zeit zu erzählen, von ländlichen Idyllen, sauberer Luft und von einem Griebenschmalz, das nur Oma so lecker machen konnte ...” (Die Zeit v. 23.11. 2000, Leben, S. 11)

Zu 1.: Kindheit als die ganz andere Lebensphase

Kindheit als das „ganz Kindheit als das „ganz andere”, das dem Erwachsenenleben gegenübergestellt wird, kann zwei Ausprägungen annehmen (Richter, 1987). Auf der einen Seite finden wir die Projektion von Kindheit als paradiesischem Zustand. Einem solchen Kindheitsbild huldigte beispielsweise die historische Romantik in der Pädagogik (z. B. F. Fröbel; vgl. Baader, 1996; Michaelis, 1986). Dem entspricht auf der privaten Ebene die nostalgische Beschwörung seiner Kindheit als einer glücklichen Lebensphase, ein in literarischen Autobiographien entwickeltes Muster, dessen historische Leitfigur z. B. Jean Pauls Selberlebensbeschreibung (1818/1963) war.

Kindheit erscheint in diesem biographischen Plot als paradiesische Insel, auf der man in Unschuld vor dem Sündenfall lebte. Wie in dem Zitat von Siebeck werden die Orte und Personen idealisiert, die eine glückliche Kindheit ermöglichten: eine integrierte Familie, eine integrierte Nachbarschaft, eine tiefe Liebes- und Freundschaftsbeziehung unter Kindern usw. Oftmals wird dieser Plot unter der Perspektive einer Vertreibung aus dem Paradies durch Zerstörung dieser kindlichen Welt erzählt. Die Anlässe können sehr unterschiedlich sein: Krieg, Scheidung, Umzug, Pubertät usw.

Eine andere Variante dieser paradiesischen Kindheit wird als Geschichte des freien Kinderlebens und Kinderspieles erzählt. Kinder erscheinen als „edle Wilde”, als ungebundene und unbeaufsichtigte Kindergesellschaft, die sich nicht disziplinieren und zivilisieren lässt. Wie im anthropologischen Modell der Stammesgesellschaften handelt es sich um eine stationäre Kleingesellschaft, in sich geschlossen und mit ihrem Territorium, der Straße, eng verbunden. Ihre kulturelle Krönung erfährt die lokale Kindergesellschaft im freien, regelgeleiteten Kinderspiel draußen (Weber-Kellermann, 1981). In der erzählenden Literatur und in der Forschung werden diese Kindergruppen gelegentlich zu Geheimgesellschaften gekürt (Frank, 1914; Hetzer, 1927).

Auf der anderen Seite finden wir die Konstruktion des triebhaften, ungezügelter, besessenen Kindes, in dem sich die unbearbeitete, nicht zivilisierte Natur des Menschen manifestiert (Matt, 1995; Weber, 1999). In

diesem Sinne versteht beispielsweise eine „Schwarze Pädagogik“ (Rutschky, 1977; 1983) das Kindsein. Metaphysische Begründung hierzu liefert die Annahme einer Erbsünde, die auf den Neugeborenen lastet (Snyders, 1971). In der Gegenwart bildet das böse Kind ein Sujet der populären Medienkultur. So finden wir das Motiv im Genre des Horrorfilms, wo böse Kinder etwa als Aliens auftreten können (Dompke, 1999).

Zu 2.: Kindheit als marginale Vorphase vor dem eigentlichen Leben

Eine weitere Vorstellung bezieht sich auf Kindheit als marginalen Status vor dem Eintritt in den „eigentlichen“ Lebenslauf. Entsprechend beschränkt sich der Umgang mit dieser Altersgruppe auf die physische Absicherung ihres Lebens. In emotionaler Hinsicht bedeutet ein solcher vor-personaler Status, dass Kinder als „Spielball“, als Liebes- oder als „Hätschel“-Objekt Erwachsener ohne ausgewiesene eigene Identität behandelt werden. Nach Auffassung maßgeblicher Sozialgeschichtsschreiber von Kindheit steht dieses Modell für eine vormoderne Auffassung dieser Lebensphase in Europa, die sich erst in den nachmittelalterlichen Gesellschaften (zwischen 16. und 18. Jahrhundert) auflöst.

In Rückerinnerungen an die persönliche Lebensgeschichte findet sich eine entsprechende Bedeutungszuschreibung auch in der Moderne wieder. Kindheit wird als Un-Kindheit beschrieben, jenseits des eigentlichen Lebens und der eigentlichen Personwerdung. Das zeigt sich in Erzählmustern, in denen die Erinnerung an die Kinderjahre „vergessen“ wird. In mündlichen Interviews legitimieren die Interviewten die Erzählverweigerung mit Topoi wie: „Was soll ich da erzählen?“, „Ich erinnere mich an nichts.“ oder: „Ich hatte keine Kindheit.“

Der Beginn der Lebensgeschichte wird mit dem Aufbau eines selbst gesteuerten Ich, zumeist in der Jugendphase, gleichgesetzt. Entsprechend verweigern z. B. Mitglieder jugendlicher Subkulturen wie Hooligans oder Skinheads den Rekurs auf die eigene familiäre Kindheitsgeschichte. Das Ethos und der Stil dieser Männergruppen, die über das gemeinsame Leben im Hier und Jetzt Identität gewinnen, verlangt, dass der Beginn der Lebensgeschichte auf den Eintritt in die informelle Gruppe und die Erlangung männlicher Körperlichkeit datiert wird (Bohnsack et al., 1995). Eine Variante hierzu ist, dass erwachsene Erzähler bzw. Autobiographen ihre gelebte Kindheit vor dem Hintergrund eines dominanten Modells moderner

Kindheit zurückweisen. Die individuellen Biographen grenzen sich von der biographischen Norm, die sie unterstellen, ab und betonen: Eine solche Kindheit hätten sie nicht gelebt. Beispielsweise weist der Sozialhistoriker und Soziologe N. Elias in seiner autobiographischen Schrift (1990) das Modell der Spielkindheit für sich zurück. Stattdessen erinnert er sich an eine Kindheit, die darauf ausgerichtet gewesen sei, diszipliniert an einem frühen Lebensentwurf zu arbeiten, dessen Ziel es war, einmal Professor zu sein.

Andere Formen marginalisierter Kindheit beziehen sich auf Skripte, in denen eine Opferkindheit beschworen wird. Ein solcher Opferplot zeichnet eine Kindheit, die durch frühzeitige Arbeit, durch überfordernde Pflichten und totales Eingebundensein gekennzeichnet ist. Merkmale des europäischen Kindheitsmusters wie Spiel, Ungebundenheit, Nichtarbeit fehlen. Oftmals sind solche Kindheitsgeschichten in Kontexte sozialer Unterschichten und Randgruppen eingebettet. Hier ist die Gattung der Arbeiterautobiographien angesiedelt, die Heimarbeitskinder, Kinder von Landarbeitern oder Industriearbeitern und Kinder in Armutsmilieus schildern (vgl. die Sammelbände und Interpretationen solcher Autobiographien bei Emmerich, 1974, 1975; Kürbisch, 1979; Schonig, 1979; Flecken, 1981; Weber, 1984).

Ein weiterer Opferplot bezieht sich auf Kindheit als Erfahrung eines Traumas. Kinder werden als Opfer von Erfahrungen wie Missbrauch, schwere Unfälle, Krankheit oder Gewalt dargestellt. Aus beiden Opferplots lassen sich unterschiedliche Skripts für das weitere Leben ableiten. Wir können sie als „Entschuldigungsplot“ und als „Befreiungsplot“ etikettieren. Negative und traumatische Kindheitserfahrungen eignen sich zum einen dazu, eine „Verlaufskurve des Erleidens“ (im Sinne von Schütze, 1999) zu rechtfertigen, die das misslungene Leben genommen hat. So werden beispielsweise delinquente Karrieren biographisch „erklärt“. Zum anderen lässt sich daraus die Geschichte eines heroischen Befreiungskampfes entwickeln, in dessen Verlauf die ursprünglichen Handicaps durch harte Arbeit, soziale Kontakte, biographischen Neuanfang oder Konversion in ein anderes Milieu ausgeglichen werden.

Zu 3.: Kindheit als basale Grundlage für künftige Lebensphasen

In einem dritten Modell von Kindheit im Lebenslauf wird diese Lebensphase als basale Grundlage für alle weiteren Lebensphasen gewichtet. Diese Auffassung tritt in unterschiedlichen Versionen auf:

- Kindheit als Skript für die weitere emotionale und Beziehungsentwicklung;
- Kindheit als erste Stufe des Erwerbs der späteren kognitiven Kompetenzen und Leistungsfähigkeiten;
- Kindheit als Grundlegung elementarer Persönlichkeitsmerkmale auf der Ebene von Temperament oder Interessen.

In allen drei Variationen wird Kindheit, in Unterscheidung zu den beiden vorangegangenen Modellvorstellungen, die auf ihre Weise Kindheit jeweils vom Erwachsenenleben abspalten, als ein in den gesamten weiteren Lebenslauf fest integrierter Lebensabschnitt unterstellt. Alles, was in dieser frühen Lebenszeit geschieht, ist folgenreich für das weitere Leben.

Kindheit als Skript für emotionale und Beziehungsentwicklung im weiteren Leben folgt der einflussreichen Tradition psychoanalytischer Theoriebildung und Therapie. Der ursprüngliche Ansatz besagt, dass Gefühls- und Beziehungsstörungen im Erwachsenenalter ihre Ursache in fehlgeleiteten frühkindlichen Triebentwicklungen und familialen Triaden haben. Deren Aufarbeitung setzt eine Wiederbelebung der frühkindlichen Lebensgeschichte im Erwachsenen voraus. Die später entwickelte Kinderanalyse (A. Freud u. a.) suchte im Umkehrschluss die psychoanalytisch gedeuteten Phasen kindlicher Entwicklung (oral, anal, genital) und deren Störung prognostisch für die Genese späterer Lebensprobleme zu verstehen. In dieser Tradition sind auch einige der gegenwärtigen psychologischen Konzepte zu verorten, wie beispielsweise die „Bindungstheorie“ nach Bowlby u. a. oder die „Attachement-Theorie“ von Ainsworth u. a. (Grossmann, 1989).

Eine zweite Version des Modells bezieht sich auf die kognitive Entwicklung im Lebenslauf. Hier wird Kindheit als maßgebliche Lebenszeit angesehen, in der der Aufbau kognitiver Strukturen grundgelegt wird, die den individuellen Leistungserfolg in den weiteren Bildungs- und Ausbildungslaufbahnen entscheidend mitbestimmen (Kühn, 1983). Unter ökonomischer Perspektive betrachtet ist eine systematische und früh ansetzende Förderung dieser kindlichen Potenziale eine sowohl individuell wie gesellschaftlich relevante Investition zur rechten Zeit, die nicht auf einen späteren Lebensabschnitt verschoben werden kann. Ein entsprechender „Wert“ der Kindheitsphase wird im Rahmen von bildungsökonomischen Theorien formuliert, in denen Kindheit als Zeit des Erwerbs von kulturellem bzw. Humankapital thematisiert wird

(Becker, 1993; Coleman, 1991, Kap. 12; Youniss, 1994). Während in traditionellen Gesellschaften der ökonomische Wert von Kindheit unter anderem durch die direkte Erbringung von Arbeitsleistungen im elterlichen Familienbetrieb bzw. durch den Beitrag zum Familieneinkommen (bei aushäusig arbeitenden Kindern) mitbestimmt war, ergibt sich der eher versteckte oder indirekte Wert heutiger Kindheit daraus, dass sich über diesen Lebensabschnitt soziale Gruppen und Familienmilieus von einer Generation auf die andere sozial und kulturell reproduzieren (Zinnecker, 1995b).

Das am weitesten verbreitete Skript, das sich auf die kognitive Grundlegung in der Kindheit bezieht, ist die Kindheit als Bildungsgeschichte. Kindheit und das weitere Leben werden als Teil einer Bildungsbiographie erzählt. Ein Vorbild für dieses Muster lieferten die Autobiographie von Johann Wolfgang von Goethe „Dichtung und Wahrheit“ und die generell diesem Vorbild nacheifernde bildungsbürgerliche Autobiographie des 19. und 20. Jahrhunderts (vgl. Niggel, 1998). Eine Variante bilden die Aufstiegsplots, die im Rahmen von Arbeiterautobiographien, das heißt, erfolgreicher Funktionärlaufbahnen, entwickelt wurden.

Als weitere Version tritt, insbesondere in neueren Diskursen um Kindheit, der Gedanke in den Vordergrund, dass Kindheit als Basis für Individualität zu verstehen sei. So thematisieren bestimmte Richtungen der Entwicklungspsychologie früh ausgeprägte Formen des Temperaments wie Lebhaftigkeit, Aggressivität, soziale Scheu u. Ä. (Bell et al., 1977). Diese individuellen Temperamente werden bereits für die post- und pränatalen Lebensphasen reklamiert, wobei mehrheitlich genetische Dispositionen unterstellt werden. Für den Umgang erwachsener Bezugspersonen mit Kindern heißt das, dass sie bereits in der pränatalen Phase mit in rudimentärer Form ausgewiesenen Persönlichkeiten rechnen müssen. Elternratgeber und Mütterschulung reagieren darauf, wenn sie Mütter und Väter dafür sensibilisieren wollen, auf die spezifische Individualität von Neu- und Ungeborenen zu reagieren. Eine solche pädagogische Vorstellung vom Kind ist ein direktes Gegenmodell zu jenem überlieferten Modell, in dem das Kind als unbeschriebenes und von den Pädagogen und Pädagoginnen zu beschreibendes Blatt angesehen wird (grundgelegt bei J. Locke und dessen Nachfolgern). Es ist unverkennbar, dass es sich hier um eine Aufwertung des Kindheitsstatus, verbunden mit einer höheren Wertschätzung von Individualität bereits im frühesten Alter, handelt.

Zu 4.: Kindheit als historische Generation

Eine vierte Figur, um Kindheit und den weiteren Lebenslauf zu verknüpfen, nutzt das Konzept der Generationen oder Geburtskohorten. Die eigene Kindheit steht als Beispiel für eine historische Kindheitsgeneration. Wie oben beschrieben, beruht die Abgrenzung von anderen Geburtskohorten darauf, dass bereits Kinder historische Umbrüche miterleben. Während sich dies in der Vergangenheit vor allem auf historische Großereignisse bezog, sind solche Umbrüche für heutige Kinder auch in ihrem Alltag direkt erfahrbar. So lassen sich beispielsweise je nach dem technischen Stand der TV-Entwicklung Kindheitsgenerationen ausdifferenzieren, die vor der Einführung des öffentlich-rechtlichen Fernsehens, vor der Einführung des Farbfernsehens, nach der Einführung des dualen Fernsehsystems und der Verkabelung und nach der Digitalisierung und Verschmelzung von TV und Internet spielen. Die Kindheit wird in diesen Fällen nach dem Muster von Zeitzeugengeschichten erinnert und erzählt. Kindheiten können auch unter der Perspektive erzählt werden, dass sie Zeugnis von älteren Generationen, älteren Geschwistern oder Eltern ablegen. So werden Autobiographien von Kindern veröffentlicht, deren Eltern der 68er- oder der Hippie-Generation angehörten. Oder Kinder berühmter Eltern charakterisieren deren Leben aus der Sicht des Familienkindes (M. C. Bateson über ihre Mutter Margret Mead, 1988; oder M. Riva über ihre Mutter Marlene Dietrich, 1992). In der historischen Zeitzeugen-Literatur ist es seit geraumer Zeit üblich, die Generation der Kinder über ihre Eltern, die zu geschichtlichen Personen geworden sind, zu befragen (vgl. z. B. die „Gespräche mit Kindern von Nazi-Tätern“, Bar-On, 1989/1996). In der erzählenden Literatur finden sich entsprechende Beispiele für kindliche Erzählperspektiven. So nutzt G. Grass (1997) die Sicht des ewigen Kindes Oskar Matzerath, um die Lebensgeschichten von Erwachsenen zur Zeit des Nationalsozialismus zu beleuchten.

Das Bild des Kindes hängt nicht nur davon ab, wie man diese Altersphase im und für den Lebenslauf wertschätzt, sondern auch davon, welchen Vorstellungen man vom Lebenslauf als Gesamtkonfiguration folgt. Werden die einzelnen Lebensabschnitte als Teil eines aufeinander aufbauenden Stufenmodells betrachtet oder eher als eine - nach dem Muster einer Perlenkette - locker verbundene Aneinanderreihung von eigenständigen biographischen Phasen? Und wie wird die Verbindung zwischen den Phasen gedacht: eher als eine „offene Grenze“, bei der Merkmale der Lebensführung oder Persönlichkeitsmuster eines biographischen

Abschnittes beliebig hin und her gewechselt werden können? Oder eher als eine in sich geschlossene Welt, in der jeder Lebensabschnitt durch festgelegte Aufgaben und Pflichten, modische Stile u. a. definiert ist? Historisch dominierte lange Zeit, in Europa wenigstens bis Mitte des 20. Jahrhunderts, ein „ständisches Modell“ der Altersgruppen, das auf einer strikten Abtrennung von Rechten und Pflichten für die einzelnen Lebensphasen basierte. Vorbild für diese Architektur des Lebenslaufes war hierbei unverkennbar die soziale und politische Organisation ständischer Gesellschaft. In der Moderne ist die Trennung der Altersgruppen keineswegs aufgehoben. Allerdings geschieht diese soziale Segregation nicht mehr unter dem Vorzeichen ständischer Organisationsformen. Vielmehr wird unter den Bedingungen (post-)moderner Gesellschaftsformen eine soziale Schließung von Altersgruppen über die Herausbildung von altershomogenen Subkulturen mit jeweils eigenen Lebensstilen und Gruppenidentitäten hergestellt. Beispiele im Bereich von Kindheit sind altershomogene Gruppen in Vor- und Grundschulen, die altersgestaffelte Organisation von Sportgruppen, informelle Freundeskreise, die Organisation einer durch AV-Medien angeregten Fankultur im Bereich von Musikgruppen, Sportgeräten oder Sportarten. Vergleichbare altershomogene Zusammenschlüsse und Lebensstile finden wir für alle Altersphasen.

Parallel zudieser (sub-)kulturellen Schließung von Altersgruppenentwickeltes Modell der „offenen Grenzen“. Unabhängig davon, welcher Altersgruppe jemand an gehört, hat er/sie die Option, Anleihen bei Identitäts- und Lebensformen anderer Altersgruppen zu machen. Das heißt, das „Alters-Selbst“ kann ein Mischmodell unterschiedlicher Lebensabschnitte sein. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Forderung nach lebenslangem Lernen als Diffusion einer Aufgabenstellung, die ursprünglich primär den Kinder- und Jugendstatus auszeichnete, über alle anderen Altersgruppen zu verstehen. In der Literatur werden vielfach die Verwerfungen zwischen Kind- und Erwachsensein diskutiert (Lenzen, 1985). Während Kinder Erwachsenenverantwortung, beispielsweise im Beziehungs- und Konsumbereich, übernehmen, eignen sich Erwachsene kindliche Regression an und „verkindlichen“ in diesem Sinn, beispielsweise durch Verspieltheit - „Spiele der Erwachsenen“ als neue Freizeitkultur-, oder durchaus gelebte Gefühlszustände - ein ganzer Therapiezweig richtet sich darauf, dass Erwachsene lernen, Regressionszustände wie blanken Wut in die Kommunikation unter Erwachsenen einzubringen. Ein jugendlicher Lebensstil dient Angehörigen jüngerer und älterer Alters-

gruppengleichermaßen als leitende Orientierung bei der Ausgestaltung ihres Alters-Selbst. In den Medien werden entsprechende Muster stellvertretend vorgelebt und als „jugendliche Kinder“ oder „junge Alte“ propagiert. In dem Zusammenhang ist verständlich, dass in Alltag, Kultur und Wissenschaft Diskurse über die Problematik einer Auflösung von überlieferten und konturierten Altersrollen geführt werden. In diesen wird das „Ende der Kindheit“ (Postman, 1982), das „Ende der Jugend“ (von Trotha, 1982) ebenso wie das Ende des Erwachsenseins (Lenzen, 1985) beklagt und beschworen. Der pädagogische Diskurs befasst sich seit längerem insbesondere mit dem als bedrohlich gedeuteten zu frühen Ende des Kindheits- und Jugendstatus (vgl. bereits Rousseaus „Emile“; aktuell z. B. Elkind, 1991). In jüngster Zeit wird ein pädagogischer Diskurs geführt, der sich mit der Frage befasst, ob das „Medium“ der Pädagogik nicht mehrere bestimmte Altersgruppen wie die Kindheit sei, sondern - altersgruppenunspezifisch - der Lebenslauf (Luhmann, 1997).

Literatur

- ALAANEN, L. (1994). Zur Theorie der Kindheit. Die „Kinderfrage“ in den Sozialwissenschaften. *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau*. No. 28, S. 93-112.
- ALHEIT, P. & Dausien, B. (1992). Biographie - ein ‚modernes Deutungsmuster‘ Sozialstrukturelle Brechungen einer Wissensform der Moderne. In M. Meuser & R. Sackmann (Hrsg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster* (S. 161-182). Pfaffenweiler.
- ALLPORT, G. W. (1951). *The use of personal documents in psychological science*. New York: Social Science Research Council.
- ARCHARD, D. (1993). *Children. Rights and childhood*. London and New York.
- BAACKE, D. & Schulze, T. (Hrsg.) (1979). *Aus Geschichten lernen*. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim, München.
- BAACKE, D. & Schulze, T. (Hrsg.) (1985). *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele*. Weinheim, Basel: Beltz.
- BAADER, M. (1996). *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit*. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld. Neuwied/Berlin

- BAR-ON, D. (1996). **Die Last des Schweigens. Gespräche mit Kindern von Nazi-Tätern.** Reinbek (urspr. 1989).
- BASTIAN, H. G. (2001). Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Das Beispiel Musik. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.) (2001), **Kinder- Kindheit- Lebensgeschichte. Ein Handbuch** (S. 550-568). Seelze-Velber.
- BATESON, M. C. (1988). **Mit den Augen einer Tochter.** Meine Erinnerungen an Margret Mead und Gregory Bateson. Reinbek (urspr. 1984).
- BECKER, G. S. (1964). **Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education.** Chicago, London: University of Chicago Press
- BEHNKEN, I. & ZINNECKER, J. (1999). Sport und Bewegung als Kinderkultur. **Pädagogisches Forum.** 12. Jg. H. 6, S. 470-474.
- BEHNKEN, I. & ZINNECKER, J. (2001). Die Lebensgeschichte der Kinder und die Kindheit in der Lebensgeschichte. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.), **Kinder - Kindheit - Lebensgeschichte. Ein Handbuch** (S. 16-32). Seelze-Velber.
- Behnken, I., du Bois-Reymond, M. & Zinnecker, J. (1983). **Stadtgeschichte als Kindheitsgeschichte. Lebensräume von Großstadtkindern in Deutschland und Holland um 1900.** Opladen.
- BELL, R. Harper, L. V. (1977). **Child effects on adults.** Hillsdale, N.J.
- BERNFELD, S. (1967). **Sisyphus oder die Grenze der Erziehung.** Frankfurt a.M. (zuerst Leipzig 1925).
- BOHNSACK, r., Loos, P., Schäfer, B., Städtler, K. & Wild, B. (1995). **Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe.** Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen.
- BRETTSCHEIDER, W. (1982). **„Kindheitsmuster“.** Kindheit als Thema autobiographischer Dichtung. Berlin.
- BRÜDERL, L. (Hrsg.) (1988). **Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung.** Weinheim, München.
- BUCHER, A.A. (2001). „Die Kinder sind nicht mehr so glücklich wie wir“. Kindheitsglück in der Sicht von Erzieherinnen. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.), **Kinder - Kindheit - Lebensgeschichte. Ein Handbuch** (S. 33-46). Seelze-Velber.
- BÜCHNER, P. (2001). Kindersportkultur und biographische Bildung am Nachmittag. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.) (2001), **Kinder - Kindheit - Lebensgeschichte. Ein Handbuch** S. 894-908. Seelze-Velber.
- CLOER, E., KLIKA, D. & SEYFARTH-STUBENRAUCH, M. (1991). Kindsein in Arbeiter- und Bürgerfamilien des wilhelminischen Reiches. In: C. Berg (Hrsg.), **Kinderwelten.** (S. 68-100). Frankfurt am Main.

- COLEMAN, J.S. (1991). *Grundlagen der Sozialtheorie*. Bd. 1. München.
- DE BRUYN, G. (1995). *Das erzählte Ich. Über Wahrheit und Dichtung in der Autobiographie*. Frankfurt am Main.
- DOMPKE, Ch. (1999). *Unschuld und Unheil. Das verdorbene Kind im Film*. Hamburg.
- DRÖSCHEL, A. (Hrsg.) (1995). *Kinder - Umwelt - Zukunft*. Münster: Votum Verlag.
- DU BOIS-REYMOND, M., BÜCHNER, P., KRÜGER, H.-H., ECARIUS, J. & FUHS, B. (Hrsg.) (1994). *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im internationalen Vergleich*. Opladen.
- DWORK, D. (1994). *Kinder mit dem gelben Stern. Europa 1933-1945*. München.
- ELDER, G. H. (1974). *Children of the Great Depression: Social Change in Life Experience*. Chicago: University of Chicago Press.
- ELDER, G. H., MODELL, J. & PARKE, R. D. (eds.) (1993). *Children in Time and Place. Developmental and Historical Insights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELKIND, D. (1991). *Das gehetzte Kind. Werden unsere Kinder zu schnell groß?* Hamburg (urspr. 1981).
- EMMERICH, W. (Hrsg.) (1974/1975). *Proletarische Lebensläufe*. 2 Bde. Reinbek.
- ENDEPOHLS, M. (1995). Die Jugendphase aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen: Krise oder Vergnügen? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. 44, S. 378-382.
- ENGEL, S. (1999). *The Stories Children Tell. Making Sense of the Narratives of Childhood*. New York: Freeman and Company.
- FLADE, A. & KUSTER-HÜTTL, B. (Hrsg.) (1993). *Mädchen in der Stadtplanung*. Weinheim.
- FLAMMER, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Eine Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung*. Bern.
- FLECKEN, M. (1981). *Arbeiterkinder im 19. Jahrhundert. Eine sozialgeschichtliche Untersuchung ihrer Lebenswelt*. Weinheim/Basel.
- FRANK, L. (1914). *Die Räuberbande*. München.
- FUCHS-HEINRITZ, W. (2000). *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden*. (2. überarb. Aufl.). Wiesbaden.
- GRASS, G. (1997). *Die Blechtrommel*. Göttingen (1. Aufl. 1959).
- GREENE, B. & FULFORD, D. G. (1993). *To Our Children's Children. Preserving Family. Histories for Generations to Come*. New York, London, Toronto.
- GROSSMANN, K. et al. (1989). *Die Bindungstheorie: Modell und entwicklungspsychologische Forschung*. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 31-55). Heidelberg.

HABERMAS, Tillmann & PAHA, Christine (2001). Frühe Kindheitserinnerungen und die Entwicklung biographischen Verstehens in der Adoleszenz. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.) (2001), *Kinder- Kindheit - Lebensgeschichte. Ein Handbuch* (S. 84-99). Seelze-Velber.

HAHN, A. (1987). Identität und Selbstthematization. In A. Hahn & V. Kapp (Hrsg.), *Selbstthematization und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis* (S. 9-24). Frankfurt am Main.

HARRIS, M. J. & Oppenheimer, D. (2000). *Kindertransport in eine fremde Welt*. Mit einem Nachwort von Richard Attenborough. München.

HEINRITZ, Ch. (1994). *Das Kind in der autobiographischen Kindheitserinnerung*. BIOS. No. 2, S. 65-184.

HELLER, A., Weber, T. & WIEBEL-FANDERL, O. (Hrsg.) (1990). *Religion und Alltag*. Wien, Köln.

HENGST, H. (1996). Kinder an die Macht! Der Rückzug des Marktes aus dem Kindheitsprojekt der Moderne. In H. Zeiher, P. Büchner & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit* (S. 117-133). Weinheim.

HERNANDEZ, D. J. (1993). *America's Children. Resources from Family, Government, and the Economy*. New York: Russell Sage Foundation.

HETZER, H. (1927). *Das volkstümliche Kinderspiel*. Wien.

HOFFMANN, E. (1960). *Kindheitserinnerungen als Quelle pädagogischer Kinderkunde*. Heidelberg.

HONIG, M.-S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt am Main.

HORNSCHUH, H. (1975). Heike H. „Ich bin 13“. Reinbek bei Hamburg.

HUININK, J. & GRUNDMANN, M. (1993). Kindheit im Lebenslauf. In M. MarckebkaB. Nauck (Hrsg.), *Handbuch der Kindheitsforschung*. (S. 67-78). Neuwied/Kriftel/Berlin.

JOHNSON, J. H. (1986). Life Events as Stressors in Childhood and Adolescence. *Developmental Clinical Psychology and Psychiatry*, Vol. 8. Newbery Park: Sage.

KASAKOS, G. (1971). *Zeitperspektive, Planungsverhalten und Sozialisation. Überblick über internationale Forschungsergebnisse*. München.

KOHLI, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, S. 1-29.

KOTRE, E. (1990). Die Rückkehrorientierung im Eingliederungsprozeß der Migrantenfamilien. In H. Esser, J. Friedrich (Hrsg.), *Generation und Identität: theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie* (S. 207-259). Opladen.

- KÜHN, R. (1983). **Bedingungen für Schulerfolg. Zusammenhang zwischen Schülermerkmalen, häuslicher Umwelt und Schulnoten.** Göttingen.
- KÜRBISCH, F. G. (Hrsg.) (1979). **Wir lebten nie wie Kinder. Ein Lesebuch.** Berlin, Bonn.
- LEJEUNE, P. (1998). **Der autobiographische Pakt.** In G. Niggel (Hrsg.), *Die Autobiographie* (S. 214-257). (urspr. 1973). Darmstadt.
- LENZEN, D. (1985). **Mythologie Kindheit.** Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten. Reinbek.
- LUHMANN, N. (1997). **Erziehung als Formung des Lebenslaufs.** In: D. LenzenN. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 11-29). Frankfurt a.M.
- MARKS, J. (1994). **Die versteckten Kinder: Dokumente von Angst und Befreiung** (urspr. 1993). Augsburg.
- MASON, M. A. (1994). **From Father's Property to Children's Rights. The History of Child Custody in the United States.** New York: Columbia University Press.
- MATT, P. (1995). **Verkommene Söhne, mißratene Töchter.** Familiendesaster in der Literatur. Darmstadt.
- MICHAELIS, T. (1986). **Der romantische Kindheitsmythos.** Kindheitsdarstellungen der französischen Literatur von Rousseau bis zum Ende der Romantik. Frankfurt a.M.
- MITTERAUER, M. (Hrsg.) (1983 ff.) „**Damit es nicht verlorengelht**“. 12 Bde. Köln, Wien.
- MÖNKS, F. J. (1967). **Jugend und Zukunft.** München.
- MUTSCHLER, S. (1985). **Ländliche Kindheit in Lebenserinnerungen.** Tübingen.
- NAUCK, B. & BERTRAM, H. (Hrsg.) (1995). **Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich. DJI: Familien-Survey 5.** Opladen.
- NIGGL, G. (Hrsg.) (1998). **Die Autobiographie. Zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung** (2. Aufl.). Darmstadt.
- PAUSER, S. & RITSCHL, W. (2000). **Wickle, Slime und Paiper. Das Online-Erinnerungsalbum für die Kinder der siebziger Jahre.** Reinbek bei Hamburg.
- PETRI, H. (1992). **Umweltzerstörung und die seelische Entwicklung unserer Kinder.**Zürich: Kreuz.
- POSTMAN, N. (1983). **Das Verschwinden der Kindheit.** Frankfurt a.M. (urspr. 1982).
- RICHTER, D. (1987). **Das fremde Kind.** Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt a. M.

RINKER, B. & SCHWARZ, B. (1996). Familiäre Belastungen in der Kindheit und das Entwicklungstempo von Kindern. In J. Zinnecker & R. Silbereisen et. al.: **Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern** (S. 359-370). Weinheim.

RIVA, M. (1992). **Meine Mutter Marlene**. München.

ROTH, L. (1983). **Die Erfindung des Jugendlichen**. München.

RUHE, H. G. (1998). **Methoden der Biografiearbeit**. Lebensgeschichte und Lebensbilanz in Therapie, Altenhilfe und Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel.

RUTSCHKY, K. (1983). **Deutsche Kinderchronik**. Wunsch- und Schreckensbilder aus vier Jahrhunderten. Köln.

RUTSCHY, K. (1977). **Schwarze Pädagogik**. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt a. M./Berlin/Wien

SCHONIG, B. (Hrsg.) (1979). **Arbeiterkindheit**. Kindheit und Schulzeit in Arbeiterlebenserinnerungen. Bensheim.

SCHORCH, G. (1982). **Kind und Zeit. Entwicklung und schulische Förderung des Zeitbewußtseins**. Bad Heilbrunn/Obb.

SCHORSCH, S. (1992). **Die Entwicklung von Konzepten über das Lebensalter bei Kindern und Jugendlichen**. Münster.

SCHÜTZE, F. (1999). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), **Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung**. (S. 191-223). Opladen.

SEIFFGE-KRENKE, I. (Hrsg.) (1990). **Krankheitsverarbeitung bei Kindern und Jugendlichen**. Berlin.

Siegel, E. (1961). Kindheitserinnerungen. In H.-H. Groothoff, M. Stallmann (Hrsg.), **Pädagogisches Lexikon** (S. 483). Stuttgart.

SILBEREISEN, R. K., WALPER, S. U. & ALBRECHT, T. (1990). Family income loss and economic hardship. Antecedents of adolescents' problem behavior. **New Directions for Child Development**, n. 46, pp. 27-47.

SNYDERS, G. (1971). **Die große Wende der Pädagogik**. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der Erziehung im 17. Und 18. Jahrhundert in Frankreich. Paderborn.

STECHER, L. & ZINNECKER, J. (1996). Kind oder Jugendlicher? Biographische Selbst- und Fremdwahrnehmung im Übergang. In J. Zinnecker & R. Silbereisen u.a., **Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern** (S. 175- 191). Weinheim.

STERN, D. (1995). **Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt** (1. Aufl. 1990). München.

- STERN, D. (1998). **Die Lebenserfahrung des Säuglings**. Stuttgart, (urspr. New York 1985).
- STRUBE, G. & WEINERT, F. E. (1987). Autobiographisches Gedächtnis: Mentale Repräsentation der individuellen Biographie. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Biographie und Psychologie*(S. 151-167). Berlin, Heidelberg.
- TROTHA, T. von (1982). **Zur Entstehung von Jugend**. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34, 254-277.
- WARNEKEN, B. J. (1985). **Populäre Autobiographik. Empirische Studien zu einer Quellengattung der Alltagsgeschichtsforschung**.Tübingen.
- WEBER H. (1999). **Die besessenen Kinder**. Teufelsglaube und Exorzismus in der Geschichte der Kindheit. Stuttgart.
- WEBER, Th. (Hrsg.) (1984). **Häuslerkindheit**. Autobiographische Erzählungen. Köln.
- WEBER-KELLERMANN, I. & FALKENBERG, R. (Hrsg.) (1981). **Was wir gespielt haben. Erinnerungen an die Kinderzeit**. Frankfurt a.M.
- WINTER, I. (1955). **Zur Psychologie der Kindheitserinnerung in Autobiografien und Selbstdarstellungen** (Dissertation). Mainz.
- YOUNISS, J. (1994). Beziehungen zwischen Eltern und Jugendlichen. In James Youniss: **Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung** (S. 128-140). (urspr. 1987). Frankfurt am Main.
- ZEIHER, H. (1996): Von Natur aus Außenseiter oder gesellschaftlich marginalisiert? Zur Einführung. In H. Zeiher, P. Büchner & J. Zinnecker (Hrsg.), **Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit** (S. 7-27). Weinheim, München.
- ZIMMERMANN, U. & EIGEL, C. (Hrsg.) (1980). **Plötzlich brach der Schulrat in Tränen aus. Verständigungstexte von Schülern und Lehrern**. Frankfurt am Main.
- ZINNECKER, J. (1995). The Cultural Modernization of Childhood. In L. Chisholm, P. Büchner, M. du Bois-Reymond & H.-H. Krüger (Eds.), **Growing up in Europe** (S. 85-94). Berlin/New York.
- ZINNECKER, J. (1995): The Cultural Modernisation of Childhood. In L. Chisholm, P. Büchner, M. du Bois-Reymond & H.-H. Krüger (Hrsg.), **Growing Up in Europe** (S. 85-94). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- ZINNECKER, J. (2000). **Jungsein inalternden Gesellschaften**. Zur demographischen Ordnung der Generation. In Institut für Soziale Arbeit e. V. (Hrsg.), **Jugendförderung in Nordrhein-Westfalen**. (S. 52-72). Münster.