

Ursula Carle:

Lasst uns die Welt mit den Kindern gemeinsam gestalten!
- Überlegungen zur Demokratisierung der Erziehungskultur -

erscheint in: Praktische Theologie H. 3/2001

“Wiederkehr der Erziehung” – dieses Themenheft transportiert eine kühne These im Titel. Wiederkehr, Renaissance heißt, da kommt etwas wieder, was schon einmal da war und ersetzt etwas Aktuelles, wenn auch vielleicht obsolet gewordenes. Sozialisations-theoretisch gewendet könnte das bedeuten: Die Sozialisationsinstanzen - wie Familie und Schule - hätten in der Vergangenheit einen Teil ihrer Erziehungsfunktion eingebüßt und würden diese nun durch etwas anderes ersetzen. Ist das so? An wessen Stelle tritt das Wiederauferstandene?

Erziehung sehe ich in meinem Beitrag im Fluss der gesellschaftlichen Entwicklung. Sie schwindet nicht und kehrt zurück, sondern sie entwickelt sich weiter. Unter dieser Prämisse lässt sich zeigen, dass die heutige Ausbildung von Kompetenzen und Handlungsdispositionen in Kindheit und Jugend eine veränderte Qualität der Erziehung beansprucht. Erziehung als professioneller Teilprozess der Sozialisation muss kooperativer werden. Durch den Verlust stabiler Rollenmuster sind die Lebenswege und Zuständigkeiten heute offener denn je (Beck/ Beck-Gernsheim 1993). Der gesamte Prozess der Sozialisation ist kein bloßes Hineinwachsen in die Normen, Regeln, Werte, Rollen und Gewohnheiten der Gesellschaft. Normenvermittler sind keineswegs die Sozialisationsinstanzen Familie, Schule, Beruf, Religion etc. alleine. Hinzu gekommen sind weitere Sozialisationsinstanzen, die nicht nur nebenbei unseren Alltag prägen, sondern auch ihre Erziehungsfunktion immer professioneller wahrnehmen. Die wichtigsten zeigt das folgende Abbild:



Abbildung 1: Überblick über die wichtigsten Sozialisationsinstanzen für Kinder und Jugendliche

Zugleich wächst der Einfluss von Kindern und Jugendlichen. Sie werden nicht mehr als Nachwuchs gesehen, sondern als Akteure gesellschaftlicher Entwicklung mehr und mehr anerkannt. Sozialisation ist somit eine Leistung des Kindes selbst, die es in ko-konstruktiver Auseinandersetzung mit anderen Kindern, mit Erwachsenen und Institutionen erbringt. Im Prozess dieser Auseinandersetzung verändert das Kind sich und seine Sozialisationspartner. Überspitzt formuliert werden Kindheit und Jugend so auch zu Sozialisationsstätten der Sozialisationsinstanzen, zu Zukunftsmedien der Gesellschaft.

Dabei gewinnt ein beinahe verloren gegangenes Moment frühmoderner Erziehungsvisionen eine neue Rolle: Der hohe Anspruch an die Bedeutung der Erziehung für die gesellschaftliche Entwicklung. Konservative erkennen darin den Relaunch alter Erziehungsmuster - vielleicht um die paradigmatische Wucht des Neuen zu mildern. Im bedrohlich offenen Neuen gibt die zyklische Weltvorstellung der Vormoderne vor, die vertrauten Konturen alter Praxen und Werte wieder zu beleben. Das macht erst einmal Mut, trübt aber den Blick für die Entwicklungsaufgaben, die vor uns stehen. Und es schwächt damit den förderlichen Einfluss, den wir nehmen müssen, um nicht noch einmal einen sozialkulturellen Entwicklungssprung mit katastrophalen Rückfällen bezahlen zu müssen.

Was heißt Erziehung, wenn das Kind Akteur des Sozialisationsprozesses ist?

Allem voran sind es die Kinder selbst, die heute stärker denn je ihre Entwicklung in die eigenen Hände nehmen. Dazu bieten ihnen die neuen gesellschaftlichen Bedingungen zunehmend die Freiheit, vermitteln ihnen die Podien und liefern die Anerkennung. Diese Tendenz

zeigt sich im öffentlichen Leben zum Beispiel in der Kinderrechtsbewegung. Das zu Anfang des 19. Jahrhunderts propagierte Recht des Kindes auf beste Entwicklungsmöglichkeiten (CARLE / KAISER 1998) ist zwischenzeitlich in allen Staaten der Welt verbrieft. Auch wenn die Verwirklichung dieser Rechte noch nicht durchgesetzt wurde, so zeigt die öffentliche Aufmerksamkeit, die Kindern zukommt, doch den Fortschritt. Dokumentiert ist das umfassend in der internationalen Agenda 21. Dort wurde vereinbart, dass Kinder in allen Angelegenheiten, die sie betreffen, gehört werden müssen (Bundesumweltministerium 1992, Kap. 25). Das Beispiel Kinderarbeit zeigt wie das internationale Arbeitsamt auch von den Kindern selbst herausgefordert wird: Ein Treffen arbeitender Kinder der Welt fand vom 11.-15. August 1997 in Lima, Peru statt und ging mit folgendem Beschluss erfolgreich in die Öffentlichkeit: "Wir fordern daher eine gleichberechtigte Teilnahme bei der Vollversammlung der IAO im Jahr 1998 und bei allen internationalen Konferenzen, wo über Gesetze und soziale Maßnahmen gesprochen wird, die die arbeitenden Kinder und Jugendlichen angehen" (terre des hommes).

Aufgezwungene "Hilfe" über die Köpfe der Kinder hinweg soll es künftig nicht mehr geben. Auch in Deutschland heißt es im 1991 in Kraft getretenen Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) in § 36: "Die Entscheidung über die im Einzelfall angezeigte Hilfeart soll, wenn Hilfe voraussichtlich für längere Zeit zu leisten ist, im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte getroffen werden. Als Grundlage für die Ausgestaltung der Hilfe sollen sie zusammen mit dem Personensorgeberechtigten und dem Kind oder dem Jugendlichen einen Hilfeplan erstellen..."

Die Beteiligung der Kinder geht heute über so unmittelbare Eingriffe in ihr Leben hinaus. In zahlreichen Städten wurden Kinderparlamente oder andere Wege eingerichtet, über die Kinder und Jugendliche sich in die regionalen Entscheidungen einmischen können. Auf dem Erlasswege jedoch lässt sich die demokratische Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen am gesellschaftlichen Leben heute so wenig wie in der Weimarer Republik (Schmitt 2000) verordnen. Im Ergebnis, ist die Wirkung, die Kinder und Jugendliche durch ihre Beteiligung in gesellschaftlichen Gremien derzeit erreichen können immer noch sehr gering. Es ist ein mühsamer Lernprozess der Erwachsenen, Kinder als Partner ernst zu nehmen, im öffentlichen Raum ebenso wie in der Familie. Zahlreiche empirische Untersuchungen vor allem im familiären Raum belegen: Indem die biografischen Wege offener und vielversprechender geworden sind, hat sich auch das Verhältnis der Generationen geändert.

Büchner (1983) weist einen Trend vom Befehlen zum Verhandeln nach, freilich nicht in allen Familien (vgl. auch Du Bois-Reymond/Torrance 1994, Übersicht: Torrance 1998, Kötters 2000). Dort, wo in der Familie ein hoher Modernisierungsgrad erreicht wurde, das zeigen zahlreiche Untersuchungen, übernehmen Jugendliche eher gesellschaftliche Verantwortung, beteiligen sich konstruktiver und setzen sich für das Gemeinwohl ein (Flanagan u.a. 1998 in einer internationalen Studie). Kinder aus Familien, in denen ein engagierter, kooperativer und wertschätzender Interaktionsstil vorherrscht,

tiver und wertschätzender Interaktionsstil vorherrscht, verhalten sich auch gegenüber Gleichaltrigen kooperativer (Kuczynski u.a. 1987, Kuczynski/ Kochanska 1990; Williams und Forehand 1984, Greenwald/ Harder 1994). Selbst Eltern geworden, vertreten sie wiederum einen offenen und liberalen Erziehungsstil (Schneewind/ Ruppert 1995, 151). Umgekehrt fällt es Kindern aus Familien, in denen sie weniger soziale Kompetenzen erwerben konnten, offenbar schwerer, sich prosozial zu verhalten (Dodge u.a. 1984). Solche Familien sind häufiger kinderreich (Nauck 1995) - mehr Geschwister zu haben sichert also keineswegs bessere Chancen für soziales Lernen. Kinder und Jugendliche mit autoritären und rechtsextremen Neigungen erlernen die Voraussetzungen hierfür auch über einen autoritären Erziehungsstil ihrer Eltern, wie die politische Sozialisationsforschung zeigt (Rebenstorf/ Schmid/ Kuhn 2000, Geißler 1996).

Der Trend vom Befehlen zum Verhandeln tangiert auch die gesellschaftliche Chancenzuweisung im Bildungswesen. Alte Privilegien – etwa die der Wissens- oder der Karriereselektion – sind immer noch vorhanden (Holtappels 1998, 58f), es wird aber offensiver als bisher an besseren Bildungsmöglichkeiten gearbeitet. Die Möglichkeiten des Erfolgs wachsen, wenn es gelingt, möglichst viele Sozialisationsinstanzen von der Notwendigkeit einer besseren Bildung für alle zu überzeugen (OECD). Rückblickend ist für die alten Wege kein Ersatz in Sicht. Vorausblickend zeigen sich nur Baustellen, weder Zäune noch Straßen.

Wer Kindern Mitgestaltungs- und Bildungsmöglichkeiten eröffnen will, muss sich aktiv mit ihnen auseinandersetzen. Das erfordert Abstand von der traditionellen Erwachsenenrolle zu nehmen und Kinder als Personen und ernst zu nehmende Kooperationspartner zu akzeptieren. Erwachsene sind damit individuell und organisational oft überfordert (Beck-Gernsheim 1990, Carle 1995, Carle 2000, 361ff).

Anregende Vielfalt oder Verlust letzter Sicherheiten - Zwei schulische Beispiele

Wenn sich die Familien wandeln, befindet sich auch das öffentliche Erziehungsverhältnis im Umbruch. Zwei altbekannte Verhaltensweisen gegenüber den Kindern lassen sich nach wie vor ausmachen und wirken bis in die Entscheidungsebenen des Bildungs- und Sozialwesens: Unterstützung der neuen Freiheit der Kinder, Hilfe zur Autonomie und Partizipation (Kinderparlamente, Klassenräte, geförderte Projekte von Kindern, persönliche Beteiligung der Kinder in ihren Angelegenheiten) auf der Seite der Baustellen – dagegen Engführung (Betonung von Sekundärtugenden, Kopfnoten, Einsparungen vor allem im ‚unteren‘ Bildungs- und Sozialbereich) auf der Seite der Rückwärtsgegangenen, dazwischen Neuerungen, deren vordergründig progressive Struktur tatsächlich wenig geeignet ist, die Autonomie der Kinder zu fördern.

Begleiten wir Sara aus Bielefeld einen Tag lang. Morgens um 8 Uhr verlässt sie die Wohnung, nicht ohne mit ihren Eltern und Geschwistern gefrühstückt zu haben. Im Haus des Lernens – Sara be-

sucht die Laborschule - trifft sie ihre Freunde. Sie ist eingebunden in Arbeitsgruppen, nimmt am Klassenrat teil, geht über Mittag mit den anderen Kindern in die Mensa der Schule und arbeitet nachmittags mit ihnen an selbstgewählten Projekten. Von der Schule wird sie unterstützt sich in weltweiten Kinderprojekten mit anderen Kindern auszutauschen und sich für Kinderrechte einzusetzen. Später fährt sie mit dem Bus nach Hause zurück.

Ich setze dieses Beispiel an den Anfang, weil ich die Potenziale der Kinder selbst für eine wichtige Zukunftsressource halte. Kinder lernen zunehmend, ihre Geschicke in die Hand zu nehmen. Es kommt darauf an, Ihnen etwas zuzutrauen. Mit der Schnelligkeit der heutigen gesellschaftlichen Entwicklungen können Kinder gut klarkommen, oft besser als Erwachsene. Sie lernen schnell, sich in der Medienlandschaft zurechtzufinden. Sie können unbefangen mit Kindern aus anderen Kulturkreisen umgehen, fremde Sprachen lernen, sich untereinander verständigen. Kinder interessieren sich für Erfindungen. Sie greifen demokratische Organisationsmuster in ihren Gruppen auf und erwerben so demokratische Basiskompetenzen.

Ein zweites Beispiel sieht weniger positiv aus. Hier wird den Kindern weniger selbstgesteuertes Engagement abverlangt ihnen aber zugleich eine den Tag zergliedernde Zeit-Raum-Struktur aufoktroziert. Die schulischen Öffnungsangebote richten sich eher nach den Bedürfnissen der berufstätigen Eltern als nach denen der Kinder. Ganz leicht gerät damit Erziehung zu Gängelung, die kaum einen anderen Zweck erkennen lässt, als die Kinder vor den negativen Einflüssen der Straße und der Medienecken in den Kaufhäusern fernzuhalten.

Begleiten wir Lena. Sie besucht die flexible Schuleingangsstufe in einer verlässlichen Grundschule. "Morgens um 7.00 Uhr bringt sie der Vater zur Schule. Dort geht sie mit zehn anderen Kindern aus unterschiedlichen Klassen zur Frühbetreuung im Rahmen der Schule mit festen Öffnungszeiten. Eines der Klassenzimmer ist als Betreuungsraum eingerichtet worden. Die Betreuerin ist eine Mutter, die über diese Tätigkeit nach einer Familienphase wieder in den Beruf einsteigen möchte. Pädagogische Erfahrungen konnte sie auch aufgrund ihres Berufs als Kinderkrankenschwester sammeln. Sie bietet den Kindern allerlei Spielmöglichkeiten an. Um 8.00 Uhr beginnt der Unterricht. Lena wechselt in ihr Klassenzimmer. Da die Zeit für das Lernen sehr knapp ist, beginnt dort sofort die Arbeit. Nach dem Unterricht um 11.30 Uhr geht Lena in die Mittagsbetreuung. Sie findet wieder im Betreuungsraum statt. Jetzt sind es 16 Kinder aus verschiedenen Klassen. Es wird Spiel, Tanz und Musik angeboten. Der Betreuer hat damit viel Erfahrung, denn er arbeitete bisher in einer Jugendmusikschule. Die Betreuungszeit endet um 13.15 Uhr. Lena gehört zu den 12 Kindern der Schule, die nun in den Hort wechseln. Er ist in einem anderen Schulhaus der Stadt untergebracht. Deshalb werden die Kinder in einem Kleinbus abgeholt. Im Hort gibt es Mittagessen und alles, was sonst noch zu einer guten Hortbetreuung gehört. Um 17 Uhr holt sie ihr Vater dort wieder ab" (aus: Prengel/ Geiling/ Carle 2001, 45).

Was würde Lena antworten, wenn wir sie danach fragten, was sie von diesem vierfachen Gruppen- und ErzieherInnen-Wechsel hält, gar, wie sie ihren schulischen Vormittag selbst gerne gestalten würde? Im besten Falle gehört sie zu den starken, sozial aktiven Mädchen. Sie erhält in den verschiedenen Bezugsgruppen vielfältigste Anregungen und greift sie beherzt auf, um ihre weit gespannten Interessen und Fähigkeiten auszubauen. In ihrer Familie werden die Fragen der Lebensgestaltung und des Zugangs zu Medien und Lernorten kooperativ zwischen Eltern und Kindern verhandelt. Im schlimmsten Fall ist Lena mit dem kurztaktigen Wechsel sozialer und thematischer Gruppen völlig überfordert. Ihre kaum entwickelten persönlichen und fachlichen Fähigkeiten reichen nicht aus, gestärkt aus den täglichen Wechselbädern der Beziehungen und Bezüge aufzutauchen. Ihr familialer Hintergrund schwächt und behindert sie vielleicht eher, als dass er sie unterstützt. Solcherart Lebensumstände sind nicht selten. Solche Kinder müssen ihre positive Entwicklung eher gegen ihre Familien durchsetzen, als dass sie von ihren Eltern profitieren. In diesem Kampf sind sie ganz überwiegend die Verlierer. Lena würde zusätzlich durch das Hickhack ihrer Grundschule verlieren. Was ist mit den restlichen Kindern? Sie nehmen vermutlich keinen weiteren Schaden, werden aber auch nicht optimal gefördert – es sei denn, die Kompetenzen der verantwortlichen ErzieherInnen und LehrerInnen sowie die Organisation der gesamten Schuleingangsstufe sind in der Lage, dem Vielerlei eine förderliche Gestalt zu verleihen. Institutionalisiert ist diese Gestalt im ersten Beispiel - im zweiten Beispiel lastet ihre Gestaltung gegen den organisierten Raum-Zeit-Rahmen allein auf den Schultern der beteiligten Individuen. Offenbar handelt es sich bei aller Aufbruchstimmung und Gegensteuerung heute wie immer schon um einen ebenso konflikthaften wie langwierigen Prozess der Veränderung des Generationenverhältnisses und des pädagogischen Professionsverständnisses im ohnehin schwierigen Vorteilskampf des gesellschaftlichen Wandels.

Wiederkehr der Erziehung: Aus historischer Distanz ein klares Entwicklungsmuster, aus zeitgenössischer Involviertheit ein beunruhigendes Vor und Zurück

"Mut zur Erziehung" (Boumann 1994) wurde bereits vor einer Generation von Rückwärtsgewandten beschworen. Hinter dieser wohlklingenden Fassade konnten die institutionellen Abbrucharbeiten intensiviert werden. Die Auseinandersetzung hat dem Erziehungsbegriff geschadet. In diesem Sinne und nur insofern ist "Wiederkehr der Erziehung" irreführend. Gibt es eine historisch konstruierbare Distanz zum Aktuellen und was böte sie für das Bild der Renaissance des Pädagogischen?

Nach dem alten Handlungsbild professioneller Akteure (Modell I sensu Argyris 2000, 4ff) war der Erziehungsanspruch der erwachsenen Laien wie Professionellen ebenso total (wir bilden, lehren, erzie-

hen die Zöglinge) wie doppelzünftig: Die Verantwortung für eventuelle negative Ergebnisse wurde Gott, der Welt oder gar den Kindern zugeschrieben. Das moderne, systemisch-evolutionäre Handlungsbild (Modell II sensu Argyris 2000, 72ff) ist sehr viel weniger deterministisch, erwartet sehr viel mehr Unsicherheit und sehr viel weniger steuernde Einwirkungsmöglichkeiten. Sein Wirksamkeitsanspruch ist also deutlich schwächer. Der professionelle Akteur übernimmt dafür aber mehr Verantwortung für das Ergebnis, indem er mehr investiert. Erziehungsanspruch und Erziehungswirklichkeit kommen sich näher, vor allem da sich die Möglichkeiten (Intensität, Wissen, Können, Reichtum) erheblich verbessert haben. Die strukturelle Inkonsequenz der Modell I-Erziehung, insbesondere ihre praktische Beschränktheit kommen also keineswegs zurück - vielleicht aber ihr übergroßer (idealistischer) Anspruch?

Es waren (früher weniger) und sind (heute mehr) Erwachsene, die ihrer Erziehungsaufgabe nachkommen, indem sie die Autonomie des Kindes fördern, indem sie die Lebensbedingungen der Kinder so gestalten, dass dem Kind Möglichkeiten zur Entwicklung eines positiven Selbstbildes und vielfältiger Kompetenzen geboten werden. Immer schon setzte das voraus, dass nicht ausschließlich die Interessen der einen Seite bestimmend sind. Doch werden wir zunehmend sensibel dafür, wie Kinder ihren eigenen Beitrag zur persönlichen und zur gesellschaftlichen Entwicklung leisten und wie wir als Erwachsene (nur Erwachsene werden diesen Artikel lesen) der Verpflichtung nachkommen können, unseren Vorsprung an Einflussmöglichkeiten für die Kinder einzusetzen, ohne sie zu dominieren. Hier entwickelt sich eine neue Qualität der Erziehungsaufgabe und der Erziehungswirkung, da die Kinder als Mitgestalter dieses Erziehungsprozesses zunehmend Mitverantwortung und damit auch Mitarbeit übernehmen. Die Aufgabe der Erzieher wird leichter, wenn Kinder eigenständiger leben - zumindest vordergründig und kurzfristig. Langfristig steigen jedoch die Anforderungen. Denn den geschenkten Freiraum professionell füllen, bedeutet, dass alle an Erziehung Beteiligten ihre eigene Kooperationsfähigkeit entwickeln müssen, um den Kindern gerecht werden zu können. Ergibt das insgesamt mehr Erziehung? Lässt sich also durch diese neue erzieherische Kooperation ein größerer (kooperativer) Wirksamkeitsanspruch verwirklichen?

Alle großen Zukunftsszenarien, auch die ernstzunehmender Wirtschaftswissenschaftler sehen in der Kooperation aller Menschen die besten Chancen für eine weltweite gesellschaftliche Entwicklung, von der alle unter längerfristiger Perspektive am meisten profitieren (Carle 2000, 35ff). Doch Kooperationsfähigkeit fliegt uns nicht zu. Wir lernen sie – individuell und als Gesellschaft, in kleinen und großen Sprüngen, manchmal auch mit Umwegen und auf Rückwegen, meist auf Trampelpfaden, die durch die großen und kleinen Menschen entstehen, wenn sie diesen Weg gemeinsam gehen. Vielleicht kehren wir kurzfristig betrachtet zu etwas zurück. Weite Strecken des Weges lassen aber im Rückblick deutlich ihre Richtung erkennen: Wir kommen alten großen Zielen sichtbar näher. Damit tauchen die zwischenzeit-

lich fast vergessenen visionären Ziele wieder auf, kehren zurück in unsere alltäglichen Gestaltungsansprüche.

Am Beispiel der Medien erarbeitete McLuhan in den fünfziger Jahren ein Modell des kulturellen Übergangs von einer Medienkultur (z.B. Schrift) zur nächsten (z.B. Video). Zur grafischen Darstellung des Prozessmusters eines solchen Überganges entwarf er in Anlehnung an die Topologie des Moebius-Streifens (McLuhan / Powers 1995, 257, Anmerkung 9) die "Tetrade" (Abb. 2). Tetraden bieten einen Ausweg aus dem Dilemma des einfachen logischen Denkens komplexer evolutionärer Prozesse und erlauben die Beschreibung der vierten, der zeitlichen Dimension des traditionellen dialektischen Dreischritts. Im folgenden Beispiel veranschaulicht die Tetrade, dass weniger die alten Erziehungsmuster als ihre visionären Ansprüche wiederkehren. Im Wissens- und Medienzeitalter mit einer hoch entwickelten pädagogischen Profession erscheint der alte Anspruch hoher Erziehungswirksamkeit nunmehr auch praktisch realisierbar – wenn auch ganz anders als früher.

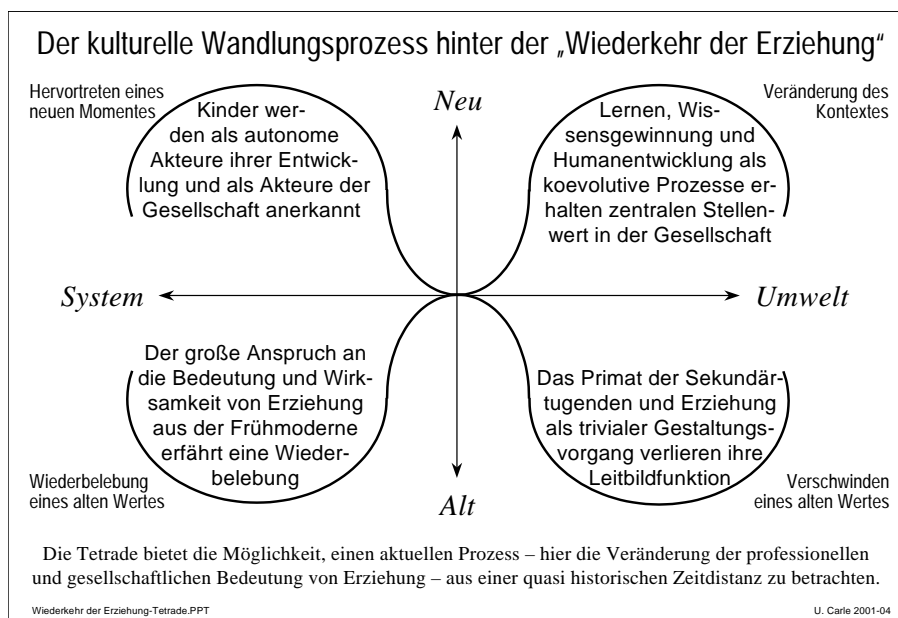


Abbildung 2: McLuhan's Tetrade zu Konstruktion einer quasi-historischen Distanz zum aktuellen Prozess des Paradigmenwandels in der Erziehung

Die Tendenz zur Autonomisierung der Menschen in Beruf, Familie und Gesellschaft ist ein Wesensmerkmal der „posttraditionalen, kosmopolitischen Welt“ (Beck 1997d, 383). Diese Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung in die individuelle Kompetenz gilt gar als der Kit, der die „staatenlose“ Weltgesellschaft zusammenhält (Beck 1997b, 17ff). Ulrich Becks These: Freiheit stiftet Sozietät. Allerdings besteht Becks Freiheit nicht im solipzistischen „Durchgang durch das Unendliche der Selbstbefragung“, sondern im kommunitaristischen „Gemeinsamkeiten stiften“ (ders. 1997d, 397).

Sehr deutlich wird diese Gemeinschaftsstiftung am Beispiel der Sozialisationsinstanz Familie (ders. 1997c, 195ff). Natürlich zeitigt das „Zerbrechen der überlieferten Abhängigkeits- und Autoritätsstrukturen“ (ebd., 196) sehr viel negative Folgen für die Entwicklung der

Kinder (hohe Scheidungsziffern, wachsende Kinderarmut, aggressives Werben neuer Sozialisationsinstanzen...), aber das Neue bietet auch unerhörte Chancen, wie „das Recht des Kindes auf ein eigenes Leben“ (ebd., 209).

Die Tendenz zur Selbstbestimmung der Kinder ist somit ein unerlässliches Moment zur Entwicklung einer neuen, freieren, reicheren, solidarischeren Gesellschaftsform.

Literatur:

- Argyris, C. (2000): Flawed Advice and the Management Trap. How managers can know when they're getting good advice and when they're not. New York: Oxford University Press
- Beck, U. (Hrsg.) (1997a): Kinder der Freiheit. Frankfurt / Main: Suhrkamp
- Beck, U. (Hrsg.) (1997b): Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall. In: ders. (1997a), Kinder der Freiheit. Frankfurt / Main: Suhrkamp, 9-33
- Beck, U. (Hrsg.) (1997c): Demokratisierung der Familie. In: ders. (1997a), Kinder der Freiheit. Frankfurt / Main: Suhrkamp, 195-216
- Beck, U. (Hrsg.) (1997d): Ursprung als Utopie: Politische Freiheit als Sinnquelle der Moderne. In: ders. (1997a), Kinder der Freiheit. Frankfurt / Main: Suhrkamp, 382-401
- Beck, U./ Beck-Gernsheim, E. (1993): Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. Anmerkungen zur Individualisierungsdiskussion am Beispiel des Aufsatzes von Günter Burkart. In: Zeitschrift für Soziologie 22. Jg., H. 3, 178-187
- Beck-Gernsheim, E. (1990): Was Eltern das Leben erschwert: Neue Anforderungen und Konflikte in der Kindererziehung. In: Teichert, V. (Hrsg.): Junge Familien in der Bundesrepublik. Opladen: Leske und Budrich, 55-73
- Behnken, I./ Zinnecker, J. (2001): Neue Kindheitsforschung ohne eine Perspektive der Kinder? Kommentar zum Beitrag von Maria Fölling-Albers. In: Fölling-Albers, M./Richter, S./ Brügelmann, H./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule III. Fragen der Praxis - Befunde der Forschung. Frankfurt/ Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule, 52-55
- Bois-Reymond, M. du/ Torrance, K. (1994): Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. Eltern-Kind-Beziehungen in West- und Ostdeutschland und in den Niederlanden. In: Bois-Reymond, M. du/ Büchner, P./ Krüger, H.-H./ Ecarius, J./ Fuhs, B. (Hrsg.): Kinderleben. Opladen: Leske und Budrich, 137-219
- Boumann, Heiko (1994): Mut zur Erinnerung. Die Debatte um „Mut zur Erziehung“ im Jahr 1978. Psychosozial (17)56, S. 17-40
- Büchner, P. (1983): Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsnormen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem zweiten Weltkrieg. Weinheim: Beltz, 196-212
- Bundesumweltministerium (Hrsg.) (1992): Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro - Dokumente. Bonn: BMU

- Carle, U. (1995): "Mein Lehrplan sind die Kinder" - Eine Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen. Weinheim, Deutscher Studienverlag
- Carle, U. (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz - praktische Erfahrungen - neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Carle, U. / Kaiser, A. (Hrsg.) (1998): Rechte der Kinder. Baltmannsweiler: Schneider
- Dodge, K. A./ Murphy, R. R./ Buchsbaum, K. (1984): The assessment of intention-cue detection skills in children: Implications für developmental psychology. In *Child Development* 55, 163-173
- Flanagan, C.A./ Bowes, J.M./ Jonsson, B./ Csapo, B./ Sheblanova, E. (1998): Ties that bind: Correlates of Adolescents' civic commitments in seven countries. In: *Journal of Sozial Issues* 54, 457-475
- Fölling-Albers, M. (2001): Veränderte Kindheit - revisited. Konzepte und Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung der vergangenen 20 Jahre. In: Fölling- Albers, M./Richter, S./ Brügelmann, H./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): *Jahrbuch Grundschule III. Fragen der Praxis - Befunde der Forschung*. Frankfurt/ Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule, 10-51
- Geißler, R. (1996): Politische Sozialisation in der Familie. In: Claußen, B./ Geißler, R. (Hrsg.): *Die Politisierung des Menschen*. Opladen: Leske und Budrich, 51-70
- Giddens, A. (1997): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt / Main: Campus (3. Aufl., zuerst 1995; engl. Orig. 1984: *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*)
- Giddens, A. (1999): *Der dritte Weg. Die Erneuerung der sozialen Demokratie*. Frankfurt / Main: Suhrkamp
- Greenwald, D. F./ Harder, D. W. (1994): Outcome predictors in a longitudinal study of high-risk boys. In: *Journal of Clinical Psychology*, 50. Jg., H. 4, 638-643
- Kötters, C. (2000): *Wege aus der Kindheit in die Jugendphase*. Opladen: Leske und Budrich
- Kuczynski, L./ Kochanska, G. (1990): Development of childrens noncompliance strategies from toddlerhood to age 5. In: *Developmental Psychology* 26. Jg., H. 3, 398-408
- Kuczynski, L./ Kochanska, G./ Radke-Yarrow, M./ Girmius-Brown, O. (1987): A developmental interpretation of young childrens noncompliance. In: *Developmental Psychology* 23. Jg., H. 6, 799-806
- McLuhan, M. / Powers, B. R. (1995): *The Global Village. Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert*. Paderborn: Junfermann
- Nauck, B. (1995): Lebensbedingungen von Einkind- Mehrkind- und Vielkindfamilien. In: Nauck, B./ Bertram H. (Hrsg.): *Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich*. Opladen: Leske und Budrich, 137-169
- OECD (2001): *In Kompetenzen für alle investieren. Communiqué. Tagung der OECD-Bildungsminister, Paris, 3.-4. April 2001*
- Prenzel, A./ Geiling, U./ Carle, U. (2001): *Schulen für Kinder - Flexible Eingangsphase und feste Öffnungszeiten in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Rebenstorf, H./ Schmid, C./ Kuhn, H.-P. (2000): *Autoritäre Reaktion und Erziehungsstil: Zur Entwicklung autonomer Persönlichkeit*. In: Kuhn, H.-

- P./ Uhendorff, H./ Krappmann, L. (Hrsg.): Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit. Opladen: Leske und Budrich, 37-57
- Schmitt, H. (2000): Schüler selbstverwaltung in der Weimarer Republik. In: Kuhn, H.-P./ Uhendorff, H./ Krappmann, L. (Hrsg.): Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit. Opladen: Leske und Budrich, 244-257
- Schneewind, K. A. /Ruppert, S. (1995): Familien gestern und heute: ein Generationenvergleich über 16 Jahre. München: Medizin Verlag
- terre des hommes: <http://www.oneworldweb.de/tdh/themen/state.html> (20.11.97, internet)
- Torrance, K. (1998): Compenorary Childhood: Parent-Child-Relationchips and Child Culture. Leiden: Leiden University DSWO Press
- Williams, C.A./ Forehand, R. (1984): An examination of predictor variables for child compliance and noncompliance. In: Journal of Abnormal Child Psychology, 12. Jg., H. 3, 491-504