

Kindergeschmack

Überlegungen zu Ästhetik und Bildung in der Kindheit

BURKHARD FUHS

„Nur in der Gesellschaft wird es interessant, Geschmack zu haben“
Immanuel Kant, Kritik der Urteilkraft §2 (1790)

Das Thema „Ästhetik und Kindheit“ ist ein schwieriges Thema, weil über Ästhetik zum einen in unterschiedlichen Disziplinen wie Philosophie, Kunstwissenschaften, Kulturwissenschaft, Medienwissenschaften und Soziologie gerungen und gestritten wurde und wird. „Ästhetik und Kindheit“ wird darüber hinaus aber auch deshalb zu einem problematischen Gegenstand, weil seit Kant ein logisches Erkenntnisvermögen strikt vom subjektiven Geschmacksurteil getrennt wird. Mithin sind Kinder, die von Erwachsenen in der Regel als Subjekte mit erst wenig rationaler Verstandeskraft imaginiert werden (vgl. Hülst 2012: 55), auf dem Gebiet der Ästhetik und des Geschmacks stets in Gefahr, hinsichtlich ihrer Urteilsfähigkeit abgewertet zu werden. In meinem Beitrag möchte ich mich in diesem thematischen Rahmen auf Geschmacksfragen konzentrieren.

Unter Geschmack – dies vorweg – soll in einem weiten Sinn ein ästhetisches Urteil verstanden werden, das eng mit dem Habitus verbunden ist (vgl. Bourdieu 1984). Geschmack verweist demnach auf die soziale Herkunft, auf milieuspezifische Präferenzen, und hat sich tief in die Lebensführung einer Person, in ihre Gewohnheiten (habits) und ästhetischen Wahrnehmungsmuster eingeschrieben. Geschmack unterliegt aber auch einem historischen Wandel – wie auch das Reden und das (philosophische, soziologische, psychologische) Nachdenken darüber (Frackowiak 1994). Der Geschmack wird somit zwischen dem ästhetischen Ausdruck sozialer Zugehörigkeit, an dem sich (mittels Distinktion) auch gesellschaftliche Ungleichheit abzeichnet, und individuellen sinnlichen Wahrnehmungserlebnissen und -erfahrungen verortet. Der Begriff des Geschmacks fragt nach den Vor-

lieben von Menschen bei der Wahl von Gütern, nicht nur im Sinn hochkultureller Angebote (Museen, Konzerte, Literatur, etc.), sondern auch hinsichtlich der Wahl von Alltagsgütern und der Gestaltung der alltäglichen Lebenswelt und Lebensweise. Geschmack als ästhetisches Urteil ist somit eine grundlegende Kategorie von Gesellschaft (Gadamer 1990: 41).

Für die weiteren Überlegungen wird in Bezug auf die Kindheitsforschung im Anschluss an Gerd Schäfer (2011) ein weiter, offener Ästhetikbegriff zugrunde gelegt (vgl. Fuhs/Naumann/Schneider 2010), der in Anknüpfung an das griechische Wort *aísthēsis* prinzipiell alles das bezeichnet, „was mit der sinnlichen Wahrnehmung zu tun hat“. Ästhetik als „Aisthetik“, verstanden im Sinne eines komplexen Wahrnehmungsprozesses, „ist ein Phänomen, das unsere ganzen Wahrnehmungs- und Gestaltungsformen durchzieht. Aisthetik ist die Ordnung der Wirklichkeit mit sinnlichen Mitteln. Damit ist es auch ein Phänomen, welches uns vom Beginn unseres Lebens an begleitet.“ (Schäfer 2011: 135)

In der Kindheit kommt der ästhetischen Wahrnehmung der sinnlich erfahrbaren Welt von Geburt an zentrale Bedeutsamkeit zu. Sie ist die Form, mit der Menschen und vor allem Kinder sich ein erstes Bild von der Welt machen. Ästhetische Erfahrungen verbinden immer Gefühl mit Verstand. Sie sind laut Schäfer körperliche, sinnliche, szenische und bildhafte Erfahrungen, die die Welt ordnen und verstehbar machen: „Aisthetische Erfahrung ist der Ausgangspunkt aller Erfahrung, die man neu macht“ (ebd.: 145). Ästhetische Weltkonstruktionen stehen damit nicht als subjektives Gefühlsurteil im Gegensatz zum rationalen Denken, sondern bilden als Form „ästhetischen Denkens“ dessen Grundlagen (ebd.: 156f.). Sie sind auch nicht rein subjektive Wahrnehmungen eines Individuums, sondern spiegeln kulturelle Prozesse und Muster. Ästhetische Erfahrungen sind stets in die sozialen Beziehungen eingebunden und werden in kommunikativen Prozessen zur Sprache gebracht. Für die ästhetischen Erfahrungen von Kindern spielen in diesem Kontext auch die Gleichaltrigenbeziehungen eine große Rolle.

Der an Schäfer angelehnte weite Ästhetikbegriff rückt die sinnliche Ordnung der Welt in den Mittelpunkt. „Ästhetische Kinderkultur“ lässt sich in diesem Sinn eng mit dem Begriff der „ästhetischen Erfahrung“ in Verbindung bringen. Gundel Mattenklott (2004: 11ff.) hat darauf hingewiesen, dass der Begriff der ästhetischen Erfahrung insbesondere für die Kindheit seit langem kontrovers diskutiert wird. Dabei wird vielfach auf John Deweys (1988) Ästhetikverständnis Bezug genommen. Für Theorien ästhetischer Bildung ist hier vor allem Deweys Konzept der Gewohnheit gewinnbringend. Gewohnheit (habit) als Grundlage des Wandels von Kultur (Buchner-Fuhs 2013: 536) wird von Dewey als eingeübte Muster des Handelns und Denkens verstanden, mit denen das alltägliche Leben bewältigt wird. Dewey betont allerdings auch, dass die ästhetische Erfahrung, wenn sie nicht nur

als „ein kaltes und farbloses Wiedererkennen dessen, was bereits vorhanden ist“ (Dewey 1995: 61) vorgestellt werden soll, „liebervoll“ sein und „ein Element der Leidenschaft“ (ebd.: 63) innehaben muss, um eine lebendige Wahrnehmung der Welt zu ermöglichen: „Es ist jedoch das Schicksal eines jeden Lebewesens, daß es das, was ihm angehört, in einer Welt, die es nicht in ihrer Ganzheit besitzt und auf die es keinen natürlichen Anspruch hat, nicht ohne Abenteuer gewinnen kann“ (ebd.: 73). Jenseits dieses elementaren Ringens um die Bedeutung und Ordnung der Welt und ein Im-Leben-sein, lässt sich auf einer grundlegenden pädagogischen Ebene mit Dewey festhalten: Je mehr „habits“ (Gewohnheiten) sich ein Kind angeeignet hat, desto besser kann es mit „fremden“ und neuen Herausforderungen umgehen. Dabei kommt in der ästhetischen Erfahrung der Verbindung von Altem und Neuem, wie sie in der Intuition und der Inspiration gegenwärtig ist (ebd.: 312f.), für die Reorganisation des Bewusstseins im Strom der Erfahrungen eine ganz besondere Rolle zu. Gewohnheiten bilden sich seit der Geburt heraus und haben sowohl einen öffnendem wie auch einen schließenden Charakter.

„Gerade im Hinblick auf den Einfluss der Globalisierung und auf die Vielgestaltigkeit der Bildwelten erscheint heute eine ästhetische Offenheit von großer Bedeutung für die Bewältigung von Entwicklungs- und Lebensaufgaben. Es zeigt sich, dass die Globalisierung auch als eine Herausforderung an Ästhetik und ästhetisches Lernen zu begreifen ist“ (Fuhs/Naumann/Schneider 2010: 112).

Während die ästhetische Bildung als pädagogische Aufgabe in die Bildungspläne Einzug gehalten hat (Duncker u.a. 2010), wird die Frage nach dem „Geschmack der Kinder“ (der Wahl und dem ästhetischen Urteilen von Kindern) bisher nicht hinreichend in das Blickfeld der Beschäftigung mit Kindheit gerückt. Die folgenden Überlegungen stellen eine vorsichtige Annäherung an das Thema dar und untersuchen, wie über Kindergeschmack nachgedacht wird. Dabei werden vor allem ausgewählte wissenschaftliche Zugänge betrachtet, in denen Geschmack eine Rolle spielt, und es wird herausgearbeitet, inwiefern die jeweiligen Geschmacksvorlieben in generationale Ordnungen eingebettet sind.

KINDERGESCHMACK ALS PROBLEM DER KINDHEITSWISSENSCHAFTEN

Der Geschmack von Kindern könnte (und müsste) ein zentraler Bereich der Erziehungs- und Bildungsdiskussion sein und sollte das Bild von Kindheit in der Diskussion grundlegend mitbestimmen. Doch die Frage, welchen Stellenwert der Geschmack von Kindern für die Kindheitsforschung haben könnte, spielt trans-

disziplinär kaum eine Rolle und wird nicht in der erforderlichen Weise reflektiert. Damit ist die Kindheitsforschung in Gefahr, den Geschmack von Kindern auf die Erwachsenenkultur in ihrer jeweiligen sozialen Herkunft zu reduzieren und eine nur eingeschränkte Sicht auf den Geschmack von Kindern zu entwickeln oder den eigenen Geschmack von Kindern gänzlich auszublenden. Unklar bleibt etwa, ob der Geschmack von Kindern einer eigenen Logik folgt. So gibt es deutliche Hinweise darauf, dass in der Lebenswelt von Kindern unterschiedliche soziokulturelle Logiken in die einzelnen Praxisfelder der Geschmackskultur von Kindern eingeschrieben sind, die sich nicht allein aus dem Erwachsenengeschmack ableiten lassen (dies wird in Konfliktbereichen von Erwachsenen mit Kindern, wie dem Medienkonsum, dem Essen oder der Kleidung, besonders sichtbar). Geschmack ist zumindest implizit stets Gegenstand von Bildung und Erziehung und damit Teil einer Differenz von Erwachsenen und Kindern, die durch Lernen „beherrscht“ und im Sinne der Erwachsenen überwunden werden soll, wobei das Gewicht der familialen und schulischen Erziehung in unterschiedlichen Kulturen deutlich variiert (Bourdieu 1984: 18).

Die dem Geschmack zugemessene Bedeutung ist je nach gesellschaftlicher Anerkennung der kulturellen Praxen unterschiedlich, wobei nach Bourdieu ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und entsprechenden Positionierungen mittels des Geschmacks besteht (ebd.). Je unbedeutender eine Geschmackswahl für die Anzeige sozialer Positionierungen ist, so könnte umgekehrt angenommen werden, desto mehr individuelle Freiräume kommen den Akteuren zu. Hier bietet sich im Anschluss an Bourdieu für eine Perspektive auf Kindheit die These an, dass Kinder vor allem in den kulturellen Bereichen „frei“ wählen können, die aus Sicht der Erwachsenen nicht positionierungsrelevant sind: Je irrelevanter ein kinderkulturelles Phänomen für die soziale Ordnung der Erwachsenen ist, desto weniger intervenieren sie demnach in die Geschmacksentscheidungen von Kindern, desto weniger nehmen sie allerdings auch die jeweilige kinderkulturelle Praxis wahr.

Sozialwissenschaftliche Zugänge

In der Kindheitssoziologie wird über das theoretische Konstrukt der „Kinder als Akteure“ (Hungerland 2008: 84) die Perspektive von Kindern thematisiert. Eine Auseinandersetzung mit dem Geschmack von Kindern, ihren Vorlieben und Wahlentscheidungen, findet allerdings so gut wie nicht statt. Dass Kinder als Akteure gesehen werden, die ihre Kindheit in ihrem eigenständigen Handeln mit herstellen (im Kontext gesellschaftlicher, generationaler Bedingungen), ist zu einer Grundannahme der Kindheitsforschung geworden (Hengst/Kelle 2003: 9; Honig 2009). Dass der Akteursstatus in den letzten Jahren unter dem Begriff ‚agency‘ zunehmend kritisch diskutiert wurde, zeigt an, dass bei diesem Zugang zu Kindheit die

Gefahr „naturalistischer“ Akteurskonzepte besteht, in denen die Grenzen der kindlichen Handlungsmöglichen aus dem Blick verloren werden und ein Akteursstatus als selbstverständlich gegeben vorausgesetzt wird. In der soziologischen Kindheitsforschung wurde in den 1990er-Jahren die Eigenständigkeit der Kinder (als soziale Gruppe) fast schwärmerisch ausformuliert:

„Die Familie hat ihr Monopol auf Umweltvermittlung verloren [...]. Die Autoritätsstruktur zwischen Eltern und Kindern hat sich nivelliert. [...] Der traditionell ‚Eigenwelt‘ genannte Erlebnis- und Handlungsraum von Kindern [...] verliert nicht nur in den urbanen Zentren, sondern auch auf dem Lande weitgehend [seine] territoriale Bindung [...]. Medienprodukte können Bedeutung als Materialien gewinnen, mittels deren in der Gleichaltrigenkultur kommuniziert, Gefühle artikuliert, Identitäten formuliert und Entwicklungsaufgaben bearbeitet werden. Markt und Medien werden so zu Szenen eines Wechselspiels von kulturindustrieller Steuerung und ‚Sozialisation in eigener Regie‘. [...] Als Akteure nehmen Kinder ihre Lebensführung selbst in die Hand.“ (Honig 1999: 158f.)

Kinder werden hier als Menschen in ihrer eigenen sozialen Logik gesehen, die sich und ihre Lebenswelt innerhalb und im Wechselspiel mit der Konsum- und Mediengesellschaft selbst formen und gestalten. Während die Konsumindustrie und die populäre Massenmedienkultur in den 1980er-Jahren noch als eine Form der Entfremdung kritisch gesehen wurde (vgl. Bauer/Hengst 1980), werden heute die Warenwelt, Konsum und digitale Massenmedienkultur von Teilen der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung eher positiv als Bereich der Emanzipation von Kindern aus generationalen Abhängigkeitsverhältnissen und als Form der Partizipation der Kinder (im Sinne einer consumer citizenship) als benachteiligte soziale Gruppe an der heutigen Gesellschaft gewertet (vgl. Hengst 2003).

„Kommerzialisierung ist in einem solchen Verständnis nicht nur keine Ausbeutung, sondern – ganz im Gegenteil – ein Befreiungsakt. Kinder erscheinen in diesem Diskurs als die letzte soziale Gruppe, der das Recht zugestanden wird, selbst zu entscheiden, was sie erfahren und wissen möchten.“ (Hengst 2013: 67)

Diese Wendung des Akteursstatus als kindliche Selbstständigkeit und kindlicher Eigensinn wird vor allem als Gegenwehr gegen Formen einer „Pädagogisierung“ von Kindheit (Honig 1999: 85) verständlich. Sie ist in scharfer Abgrenzung zur psychologischen Entwicklungsforschung und zu den erziehungswissenschaftlichen Sozialisationstheorien formuliert worden (Honig 2009: 40).

Der Blick auf „Kinder als Akteure“ richtete sich in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung nicht auf Fragen kindlicher Geschmacksurteile, sondern auf das Handlungskonzept „kindlicher Interessen“. Diese wurden vornehmlich im isolierten Bereich der Freizeitaktivitäten untersucht (vgl. etwa Büchner/Fuhs 1994)

– einem Bereich, der von den Kindern stärker selbst gestaltet wurde als andere Lebensbereiche wie Familie und Schule. Dabei wurde davon ausgegangen, dass Kinder ihre Leben nicht mehr nach festen traditionellen Mustern entwerfen, sondern „ihren Alltag selbst aktiv gestalten, indem sie kulturelle Praxiselemente aus einer (unübersichtlichen) Fülle von Optionen auswählen und zu einer für sie selbst möglichst zufriedenstellenden Lebensform verbinden“ (ebd.: 66). Dass Kinder Aktivitäten in ihrer „freien“ Zeit nach subjektiver Zufriedenheit auswählen, könnte eigentlich hinsichtlich einer „Geschmackskultur“, der ästhetischen Erfahrungen und einer ästhetischen „Ordnung der Welt“ weiterverfolgt werden, doch dieser Weg wurde nicht eingeschlagen. Vielmehr wurden einzelnen Aktivitäten „handlungsorientiert“ als Auflistung von Freizeitinteressen der Kinder untersucht (vgl. etwa die KIM-Studien) – und nicht als ästhetische Entscheidungen, die Wahlentscheidungen als Teil unterschiedlicher Geschmacksprofile von unterschiedlichen Kinderkulturen verstehbar machen würden.

Der Begriff des Interesses ist in diesem Zusammenhang nicht unproblematisch. Er lässt sich disziplinär zwischen Psychologie und Soziologie verorten – als „längerfristige und relativ stabile Beziehungen zu Objekten“ einerseits (Oerter/Montada 1995: 773) sowie als „Absichten und Ziele [...], deren Verwirklichung für eine Person oder Personengruppe nützlich und vorteilhaft sind“ andererseits (Fuchs u.a. 1988: 356). Wenn es um Interessen geht, sind allerdings nicht alle Geschmacksurteile von Kindern in gleicher Weise forschungsrelevant: Der Begriff des Interesses funktioniert wie ein Filter im Sinn einer Vorauswahl der Relevanz des zu untersuchenden Handelns von Kindern. Ihr Geschmack ist nur dann auch relevant, wenn er mit längerfristigen und stabilen Verhaltensformen verknüpft ist (wie z.B. im Hinblick auf regelmäßige Freizeitaktivitäten).

Nicht nur in der Kindheitsforschung dient der Interessenbegriff zur Aus- und Eingrenzung bestimmte Geschmackskulturen in der Kindheit. Auch in den Diskussionen um die Familienerziehung kommt der Definition und der Bewertung von Kinderinteressen aus Erwachsensicht eine zentrale Bedeutung zu. So ermöglicht der Begriff, die subjektiven Befindlichkeiten von Kindern von „objektiven Interessen“ zu unterscheiden, die von Erwachsenen zum Wohl der Kinder definiert werden können – etwa im Sinn einer Bildungsrelevanz. Während kindliche Präferenzen in der Freizeit eher akzeptiert werden, wie etwa beim Spielen (im Rahmen der normativen Erziehungsvorstellungen der Erwachsenen), sind kindliche Präferenzen, die für den Lebensweg der Kinder, den zukünftigen Status, ihr generelles Wohlergehen oder ihre Gesundheit als problematisch gelten, oder auch Präferenzen, die im Widerspruch zu den Kindheitsvorstellungen der Erwachsenen stehen, für Kinder nicht oder nur über Konflikte durchsetzbar. Diese erhalten dann auch nur wenig Beachtung hinsichtlich ihres vermeintlichen Akteursstatus.

Festzuhalten bleibt: Auch wenn die Gestaltung „freier“ Zeit an Bedeutung für kindliche Bildungsprozesse gewonnen hat, werden hier die Interessenbekundungen und die Wahlentscheidungen von Kindern vor allem auf einem „Nebenschauplatz“ der Bildungskämpfe untersucht und öffentlich diskutiert. In ihrer Zeitstudie betont etwa Laura Wehr die zeitlichen Hierarchien im Kinderalltag:

„Insgesamt lässt sich feststellen, dass die meisten Eltern ihren Kindern bei der Wahl ihrer Hobbys weitgehend freie Hand lassen und deren Teilhabe an institutionalisierten Freizeitangeboten in hohem Maße unterstützen.“ (Wehr 2009: 137)

In anderen Lebensbereichen, die stärker von Erwachsenen geplant und kontrolliert werden, und die von Erwachsenen als relevant für die Erfolgchancen von Kindern in ihrem zukünftigen Leben angesehen werden (wie die Nutzung von Neuen Medien, Pünktlichkeit und Disziplin in Hinsicht auf Schule und Lernen, Nach-Hause-Kommen, Anwesenheit in der Familie, Zu-Bett-gehen, Hausaufgaben erledigen) ist das Zeitregime der Erwachsenen deutlich rigider. Den Kindern bleiben dann für eigene Gestaltungsmöglichkeiten nur „Mikrofreiheitsräume“ und kleine Fluchten im Alltag, wie das Lesen eines Buchs zwischen Heimkehr und Essenszeit (ebd.: 215) – ein Ausweichen in kleine Zwischenräume, die schon Hartmut und Helga Zeiher (1994) beschrieben haben. „Freie Zeit“ von Kindern, darauf hat auch Heike Elskemper-Mader (1992) bereits aufmerksam gemacht, steht immer in einem Spannungsverhältnis zur schulischen Lernzeit.

„Gerade die Zunahme von organisierten Freizeitaktivitäten und vor allem der übermäßige Medienkonsum wirken sich nach Meinung zahlreicher PädagogInnen negativ aus und verhindern u.a. den Erfolg schulischer Unterrichtsbemühungen.“ (Ebd.: 220)

In der Kindheitsforschung wie der alltäglichen familialen Erziehungspraxis werden hinsichtlich der Wahrnehmung von Kindheit deutliche Ambivalenzen und Widersprüche sichtbar: Die Kinderperspektive zu berücksichtigen scheint einerseits seit den 1990er-Jahren fast selbstverständlich. Aber die Erhebung von „Befindlichkeiten der Kinder“, die sich durch die Forschungen zieht, bedeutet nicht unbedingt, dass Kinder jederzeit ernst genommen würden. Die Kinderperspektive kann vielmehr auch für weitergehende Ziele der Erwachsenen instrumentalisiert werden:

„Bei genügend großer Zahl von Befragten und Beachtung sozialer Differenzierungen kann daraus [aus den Befindlichkeiten der Kinder; BF] ein mehr oder weniger ungeschminktes Abbild des Alltags der Kinder im Kontext von Familie, Kindergarten/Schule und Freizeit entstehen.“ (Deutsches Jugendinstitut 1992, Vorwort Wilhelmi)

Es wundert daher nicht, dass die Perspektiven der Kinder in quantitativen Maßstäben auf das für die Erwachsenen Wesentliche reduziert werden, etwa der (exzessive) Medienkonsum, die (mangelhafte) Bewegungskultur, das (gesundheitsschädigende) Essverhalten oder das (süchtig machende) Computerspielverhalten.

Dabei wird der Geschmack von Kindern empirisch besonders auch in solchen Bereichen erhoben, die für wirtschaftliche Branchen markt- und werberelevant sind (vgl. die Studie „Kinderwelten 2015“ von SuperRTL). So heißt es auf der Homepage des Fernsehsenders SuperRTL unter der Rubrik „Für Werbekunden“ in der Onlinedarstellung zur Fachtagung „Kinderwelten 2015“:

„Mit der frühen Markenbindung bei Kindern beschäftigt sich Dr. Uwe Lebok von K&A BrandResearch. Unter dem Titel ‚Freunde fürs Leben‘ zeigt er, wie Marken von Kindern schon ganz selbstverständlich über die Jugendzeit bis ins Erwachsenenalter mitgenommen werden und wie dieser Prozess unterstützt werden kann“ (www.kinderwelten.tv, Abruf am 01.03.2015).

In der öffentlichen Auseinandersetzung um Kindheit lassen sich deutliche Widersprüche zwischen der (theoretischen und kindheitspolitischen) Proklamierung einer eigensinnigen Kinderperspektive einerseits und der gesellschaftlichen Bedingtheit einer Kindheitspraxis andererseits ausmachen, die als funktions- und interessengeleitetes Machtverhältnis zwischen den Generationen beschrieben werden kann. Dies bedeutet für die sozialwissenschaftlich orientierte Kindheitswissenschaft, dass der eigene theoretische Anspruch und gesellschaftliche Erwartungen auseinanderfallen: Während es konzeptuell um eine „Entpädagogisierung“ der generationalen Ordnungen, um eine Emanzipation der „Kinder als kompetente soziale Akteure“ und als Forschungsperspektive darum geht, „Praktiken der Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen“ zu untersuchen (Honig 2009: 50f.), relativiert eine „angewandte Kindheitswissenschaft“ diese Perspektive zugunsten der Handlungsoptionen professioneller Pädagog*innen in institutionellen Settings. So gehe es im Studiengang „Angewandte Kindheitswissenschaften“ darum, „Bedingungen von Kindern in deren Interesse zu gestalten“ (Luber/Hungerland 2008: 62).

An einem Studienbeispiel aus diesem Kontext kann diese Perspektive veranschaulicht werden: In einer Kindertagesstätte geht es um ein dreijähriges Kind, das sein Mittagessen nicht isst. Es wird ein Konflikt zwischen der Erzieherin und dem Kind deutlich. Die Erzieherin definiert die Situation als Trotz und hat Sorge, dass sich die Situation negativ auf das reguläre Setting auswirkt: Wenn die Kinder nicht zum Essen gezwungen werden, „dann isst bald keiner mehr das, was es gibt“ (ebd.). Im Studium sollen die Studierenden nun lernen, die Perspektive der Kinder in den Prozess mit einzubeziehen (warum isst das Kind nicht: hat es keinen Hunger, eine Allergie, Ekel oder andere Vorlieben?), um den Konflikt und die

Äußerungen des Kindes zum Ausgangspunkt für Veränderungen ihrer professionellen Praxis zu nehmen. Im Studienbeispiel wird ein Machtkampf durchgespielt, der weiterhin um die Norm zentriert ist, dass sich eine „gute Erzieherin“ durchsetzen können muss. Die Durchsetzungsfähigkeit als professionelles Qualitätsmerkmal und die Erwartungen von Eltern und Kolleg*innen setzen der Möglichkeit des Nachgebens und der Partizipation der Kinder enge Grenzen (ebd.: 64f.): „Die Frage ist jeweils, ob es sinnvoll bzw. notwendig ist, das Kind zum Essen zu zwingen“ (ebd.: 63).

Während der theoretische Hintergrund eng an die Prämissen der Soziologie der Kindheit angeschlossen ist und traditionell ausagierte Machtverhältnisse sowie die Konstruktion von Kindern als „abhängige Menschen“ hinterfragt werden, zeigen die Praxisbeispiele nichtsdestotrotz die nun lediglich „sanfter“ praktizierten Machtverhältnisse in pädagogischen Institutionen auf. Dieser Widerspruch zwischen abstrakter Theorieperspektive aus der Soziologie der Kindheit einerseits und den Erfordernissen einer pädagogischen Praxis andererseits, die an eine generationale Machtordnung gebunden bleibt, kann als ein zentrales Konstruktionsmerkmal der heutigen Kindheitssicht angesehen werden.

Deutlich wird diese Ambivalenz an vielen Stellen. Ein kleines Kuriosum soll an dieser Stelle exemplarisch noch erwähnt werden. Während Michael-Sebastian Honig seinen *Entwurf einer Theorie der Kindheit* (1999) als Auflösung traditioneller Kindheitskonstrukte entwirft, ist auf dem Einbandumschlag eine Zeichnung von Pablo Picasso zu sehen: Ein blinder Mann steht nackt vor einem nackten Mädchen und fasst es am Kopf an, während das Mädchen zu ihm aufblickt. Diese – durchaus problematische – Darstellung, deren kunsthistorische und erotische Implikationen an dieser Stelle nicht diskutiert werden können und sollen (vgl. Schultheiss 2012; Rauterberg 2013), verweist auf eine Generationen- und Geschlechterordnung zurück, von der sich das sozialwissenschaftliche Programm der Kindheitsforschung abgrenzt.

Deutlich werden sollte jedenfalls, dass die Perspektive der Kinder in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung nur eingeschränkt in den Blick genommen und wiederkehrend zugunsten „erwachsener Logiken“ relativiert wird. Gänzlich ausgeblendet bleiben psychologische Aspekte des Geschmacks, die allerdings in biografischer Sicht und für das Verständnis individueller Präferenzen zentral sind. Als nächstes soll auf die Frage eingegangen werden, wie der kindliche Geschmack aus psychologischer Sicht untersucht wird.

Anmerkungen zu entwicklungspsychologischen Zugängen

Geschmack als umfassendes soziokulturelles Muster ist in allen Teilen der Lebenswelt präsent und strukturiert auch die Lebensführung von Kindern grundlegend.

Der Beginn der Geschmacksbildung liegt zunächst in der Ernährung und der Lebensmittelwahl. Das wissenschaftliche Wissen über den Geschmack von Kindern ist indes eher spärlich. Im einschlägigen Lehrbuch *Entwicklungspsychologie* von Rolf Oerter und Leo Montada ist die Geschmacksentwicklung erst in den letzten Jahren überhaupt zu einem eigenständigen Thema geworden. Noch in der dritten Auflage von 1995 kommen Stichworte wie „Geschmack“, „Geruchssinn“ oder „Vorlieben“ von Kindern im Sachregister nicht vor. Immerhin heißt es im Kapitel zur Verhaltensausrüstung, dass „bei Neugeborenen offenbar der Geschmacks- und der Geruchssinn“ besonders „gut ausgebildet“ seien (Oerter/Montada 1995: 184). Auch hätten Studien gezeigt, dass Neugeborene „süßen Geschmack“ mögen, und dass der süße Geschmack – wie das Saugen generell – beruhigend auf Säuglinge wirkt (ebd.: 189). In der sechsten Auflage von 2008 finden sich dreizehn Jahre später die Stichworte „Geschmack“ und „Geschmackssinn“. Zum Geschmackssinn heißt es etwa:

„Besonders gut ausgebildet sind der Geschmacks- und der Geruchssinn. Neugeborene unterscheiden zumindest die Grundgeschmacksrichtungen und präferieren Süßes vor Salzigem oder Saurem [...]. Nach wenigen Tagen können Babys ihre Mutter am Geruch wiedererkennen.“ (Oerter/Montada 2008: 167)

Das Lehrbuch macht auch darauf aufmerksam, dass Riechen und Schmecken bei der Frage, was Kleinkinder von der Welt wahrnehmen, vergessen würden (ebd.: 414). Im Wesentlichen seien der Geruchssinn und der Geschmackssinn schon bei der Geburt angelegt, wobei sich der Geschmack in den ersten Monaten deutlich verändere:

„So akzeptieren und mögen Säuglinge mit vier Monaten salzigen Geschmack, den sie wenig früher noch verabscheut haben. [...] Spätere Geschmacksvorlieben sind allem Anschein nach durch frühe Erfahrungen mit bedingt und damit modifizierbar.“ (Ebd.: 415)

Auch wenn die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie auf den ersten Blick aus der neutralen Erforschung von Geschmacksrezeptoren resultieren, scheint hier ein implizierter Bezug zu alltagstheoretischen Diskursen und Problemlagen in der Gesellschaft (wie etwa dem Süßigkeitenkonsum) durch. Unser Geschmack hinsichtlich des Nahrungsangebots gründet in der frühesten Kindheit – darin besteht seitens der Forschenden kein Zweifel –, ist aber nicht unabänderlich festgelegt, sondern veränderbar. Daraus folgt, dass Lernprozesse in der frühen Kindheit auf dem Gebiet der Geschmackspräferenzen ins Pädagogisch-Instrumentelle gewendet werden können: Die frühen Geschmacksvorlieben, besonders das Süße (Zucker), das in der Pädagogik schon seit langem in der Kritik steht (vgl. Speichert 1982),

erscheinen in der psychologischen Grundlagenforschung nicht als zwingend festgelegte Vorliebe, die im gesellschaftlichen Überfluss zu Fehlverhalten beim Essen, schlechten Zähnen, Übergewicht, Diabetes und „süßer Sucht“ führen. Geschmack wird vielmehr pädagogisch an Fragen der Geschmacksbildung als Gesundheits-erziehung anschließbar.

Pädagogische Popularisierung psychologischer Erkenntnisse

Während soziologische Diskussionen kaum in die alltägliche Geschmacksbildung Eingang finden, können in vielen Bereichen der alltäglichen Lebenswelt Einflüsse psychologischer Erkenntnisse vorgefunden werden, in popularisierter Form etwa auch in der Lebensmittelwerbung: Der Nestlé-Konzern betont auf seiner Werbe-/Ratgeberseite *babyservice.de* z.B., dass bereits im Mutterleib und im Säuglingsalter Chancen auf eine bewusste Geschmacksbildung bestehen und wirkt in seiner Außendarstellung entsprechend darauf hin, die eigenen Industrieangebote mit einem Gesundheitsimage und positiven (nicht zuletzt distinktiven) Vorstellungen einer Bildung des Geschmacks zu verbinden.

„Wie entwickelt sich der Geschmackssinn? Im Grunde so, wie alles andere auch: durch Übung. Für Ihr Baby ist anfangs jede Speise neu, es muss sie kennenlernen und sich daran gewöhnen. Der Geschmack Ihres Babys entwickelt sich. Es heißt, dass Säuglinge lieber Süßes als Salziges mögen, dass über den Geschmack bereits im Bauch der Mutter entschieden wird, dass sich die Geschmackssinne mit Einführung der Beikost schulen lassen. Wie aber entwickelt sich Ihr Kleines nach und nach zum Feinschmecker? [...] Aber auch wenn das Baby mit einem festgelegten Geschmack geboren wird, ist immer noch alles offen. Seine Vorlieben und seine Abneigungen entwickeln sich, während es essen lernt. [...] Warum aber sollten Sie sich so viel Mühe mit der Geschmacksentwicklung machen? Ist es nicht so, dass das irgendwann von ganz alleine kommt? Ja, vielleicht. Aber je eher Sie damit anfangen, desto leichter machen Sie es sich. Denn aus Ihrem Baby wird ein Mensch, der sich leicht anpasst, und kein mäkeliges Kind, das immer nur im Essen herumstochert und nach Pommes verlangt. Ihr kleines Leckermäulchen wächst zu einem wahren Feinschmecker heran! Also, auf zu neuen Eindrücken – Sie werden sehen, es ist wirklich spannend!“ (Nestlé, *www.babyservice.de*; Abruf am 17.02.2016)

In diesem Zitat werden einige grundlegende Themen der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Geschmack der Kinder angesprochen: Kinder haben einen Geschmack, der von dem der Erwachsenen abweicht; sie sollen einen erwünschten Geschmack von ihnen lernen, und dieser Prozess macht Mühe, ist schwer, braucht Übung und Gewöhnung. Als Ziel dieser Geschmackspädagogik wird der „Feinschmecker“, der „sich leicht anpasst“ angegeben. Als Gefahrenszenario wird im Gegenhorizont ein „mäkeliges Kind“ entworfen, das keinen Appetit auf ein

„Feinschmecker“-Angebot hat, sondern „nur im Essen herumstochert und nach Pommes verlangt“.

Der Eigensinn der Kinder liegt hinsichtlich ihrer Geschmackspräferenzen aus dieser Perspektive im angeborenen Grundgeschmack (zunächst süß) begründet, der sozusagen schon mit der Muttermilch in eine kulturelle Geschmacksbildung mündet, durch die der kindliche Geschmack kultiviert und in ein soziales Milieu eingewöhnt wird, wobei der eigene Wahlprozess im Produktangebot individualisierter Konsumkulturen konflikthaft verläuft und bei mangelnder Steuerung scheitern und auf einem (sozial) „niedrigen“ Niveau stehen bleiben kann. Und obwohl Erwachsene (besonders Männer) in der Regel nicht die Prinzipien einer als gesund geltenden Feinschmeckerkultur umsetzen (zu viel Fett, Fleisch und Salz; sie sind tendenziell zu dick, haben zu wenig Ernährungswissen, zu wenig Kochkompetenz; vgl. Nationale Verzehrsstudie 2008), schauen Erwachsene auf die Kinder-Esskultur und auf den Kindergeschmack sehr kritisch und sehen sich als Eltern vielfach in der pädagogischen Pflicht.

„In der Familie lernen Kinder das Essen. Dabei entwickeln sie ihren Geschmackssinn, ihre Gewohnheiten, Vorlieben und Abneigungen. Besser: sie werden entwickelt – und zwar von den Eltern.“ (Cramm 2013: 8).

Hier wird, nebenbei bemerkt, aus ernährungswissenschaftlicher Sicht eine Grundannahme der Sozialisationsforschung übergangen, nämlich die eines produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts (Hurrelmann 1983). Damit wird auch die soziale Position der Kinder im Verhältnis zu ihren Fürsorgepersonen abgewertet.

Da populäre Erziehungsideen von zeitgemäßen wissenschaftlichen Erziehungsdiskursen abweichen, stellt sich nun die Frage, wie in der Erziehungswissenschaft mit der Frage des Kindergeschmacks umgegangen wird.

Geschmackserziehung, ästhetische Bildung und Jugendschutz

Am Beispiel der Ernährung wurde deutlich, dass die Erziehungswissenschaft keineswegs in allen Bereichen, die die kindliche Erziehung zum Geschmack betreffen, überhaupt gefragt ist bzw. sich als Wissenschaft zuständig fühlt. Die soeben zitierte Dagmar von Cramm, Ernährungswissenschaftlerin, Kochbuchautorin und Mitglied im Präsidium der Deutschen Gesellschaft für Ernährung, bringt in einer Publikation der Stiftung Warentest den Prozess der Geschmackssozialisation auf den Nenner, dass Kinder sich geschmacklich nicht primär selbst entwickeln, sondern von ihren Eltern entwickelt werden. Der Geschmack der Kinder ist für die Autorin vor allem eine Frage der richtigen Geschmackserziehung: Es seien besonders die sogenannten „Kinderlebensmittel“ („Zucker, Limo, Eistee, Pommes,

Burger, Gummibärchen, Chips, Pizza, Würstchen, Hähnchennuggets, Pudding, Kekse“), die ernährungswissenschaftlich problematisch sind (Cramm 2013: 21). Die Autorin gibt Eltern zwar den Rat, ihre Kinder in die Planung des Familienessens mit einzubeziehen, aber auf die Frage wer bestimmt, was es letztlich zu essen gibt, heißt es:

„Alle – aber wer kocht, ist Chef! [...] Gehen Sie nicht auf ‚Spaghetti, Pommes und sonst nichts‘ ein. Berücksichtigen Sie die gesunden Vorlieben Ihrer Kinder etwas häufiger im Speiseplan und kochen Sie ansonsten ruhig auch, was Ihnen selbst schmeckt.“ (Ebd.: 26)

Hier wird ein partnerschaftliches Modell der Erziehung in der Familie unter der Flagge der Gesundheit der Kinder dann außer Kraft gesetzt. Die Kinder werden scheinbar beteiligt, aber (mit Tricks und auch mit elterlicher Autorität) sollen die Erwachsenen das durchsetzen, was von der Ernährungswissenschaft und von der Pädiatrie als gesunder Geschmack für Kinder definiert wurde.

Ein Grundproblem dieser Art von Intervention ist allerdings der mangelnde Erfolg der vorgeschlagenen Maßnahmen. Solange das „richtige“ (d.h. naturwissenschaftlich als „richtig“ konstruierte) Ernährungsverhalten nicht als Bildungsprozess angesehen wird, der von allen Akteuren getragen wird, und setzt die Erziehung der Übergewichtigen als „Problemgruppe“ nicht an der jeweiligen Familienkultur an, scheitern die „richtigen“ Programme am „falschen“ Alltag der anvisierten Zielgruppe. Pädagogisch sinnvoller wäre es, von den Zielen der jeweiligen Familienmitglieder auszugehen und deren Biografie und Lebenswelt in den Mittelpunkt zu stellen, anstatt sie als Störfaktor auszugrenzen.

Im gesellschaftlichen Diskurs über Fehlernährung und in der Interventionspraxis gibt es zurzeit keine dezidiert erziehungswissenschaftliche Position, da wir es mit einem Therapie- und nicht mit einem Bildungsbedarf zu tun hätten. Dementsprechend bleiben pädagogische Perspektiven auf Präventionsprogramme in schulischen und außerschulischen Kontexten verwiesen, die vom theoretischen und praktischen Ansatz bisher eher der Werbebranche als der Erziehungswissenschaft zugeordnet werden können. Eine solche Unterordnung der Erziehungswissenschaft unter andere Wissenschaftsdisziplinen, die geltende Normen für einen Bereich definieren, findet sich in verschiedenen Bereichen. Während etwa im Bereich der Behandlung von kindlicher Adipositas die Abnehmprogramme auf medizinisch-psychologische Maßnahmen setzen, werden diese von der Pädagogik nur begleitet. Die Erziehungswissenschaft erscheint dort, wo es um die Gesundheit geht, als eine betreuende, unterstützende Randdisziplin und trägt dabei weitgehend die Schleppe der dominierenden Naturwissenschaften. In das Zentrum pädagogischer Ernährungsbildung ist in den letzten Jahren vor allem die Prävention gerückt (vgl. Zwick/Deuschle/Renn 2011).

Neben diesem Diskurs zu Ernährung, Körper und Gesundheit lassen sich noch zwei weitere Bereiche aufweisen, in denen der Geschmack von Kindern für die Pädagogik als relevant erscheint. Da ist erstens der Jugendschutz, etwa im Bereich der Medien. Zielperspektive pädagogischer Arbeit ist diesbezüglich die Medienkompetenz geworden, die schon in der Frühpädagogik ansetzt – als Herausbildung von Kompetenz in den Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Medienutzung und Mediengestaltung, wie von Dieter Baacke entworfen (Knauf 2010: 30). Medienkompetenz dient hier vor allem als Schutz vor den Gefahren der Medienwelt. Die Ziele zum Beispiel der frühen Medienbildung sind dementsprechend mit Begriffen wie Kenntnisse, Erfahrungen, Reflexion, Verarbeitung, „Absicht der Medien erkennen“ und „Nutzung der Medien für eigene Anliegen“ zu umschreiben (Fthenakis 2009: 19). Abgesehen von Ansätzen der Medienaneignung wird hier also vor allem eine rationale Immunisierung von Kindern angestrebt, nicht primär eine Geschmacksbildung.

Der Kindergeschmack wird in diesem Kontext eher als Problem gesehen. Die Entwicklung der Medien wurde im 19. und vor allem im 20. Jahrhundert von einer „Schmutz- und Schunddebatte“ begleitet, die alle neuen Medien (Groschenhefte, Kino, Fernsehen, Comics, Internet) mit einer grundlegenden Kulturkritik überzogen hat und auch die Entwicklung einer kindlichen Massen- und Populärkultur unter den Generalverdacht der Schädlichkeit für Kinder gestellt hat (Fuhs 2011; Maase 2012). Dass vor allem die Bereiche von Erwachsenen als schädlich kritisiert werden, in denen Kinder einen eigenen Geschmack entwickelt haben, zeigt, dass nicht die Kritik an Medien insgesamt das Thema der Debatte ist, sondern ein von den Erwachsenen wahrgenommen Kontrollverlust im Bereich der Kinderkultur. Während Medienangebote als positiv gesehen werden, die von Erwachsenen für Kinder ausgesucht werden, stehen Medienangebote, die von Kindern selbst ausgewählt werden, generell im Verdacht potenziell schädlich zu sein. Kinder wählen, so die latente Furcht, wenn sie frei wählen dürfen, das Falsche: zu viel Zucker und Fett, schlechte Literatur, Computerspiele, die dumm und süchtig machen.

Der zweite Bereich, in dem der Kindergeschmack in der Pädagogik relevant gemacht wird, ist die ästhetische Bildung (Fuhs/Naumann/Schneider 2010). Hier ist vor allem die Frage der Partizipation von Kindern an Kunst und (Hoch-)Kultur in der heutigen Gesellschaft bedeutsam (vgl. Gaedtko-Eckardt 2011). Ästhetische Prozesse, die von Kindern gestaltet werden, können als Form der Aneignung und Erschließung von Welt verstanden werden (Duncker u.a. 2010: 133). Dabei werden drei pädagogische Aspekte mit der ästhetischen Bildungsarbeit verbunden: „sich mit dem Vorgefundenen auseinandersetzen“, „in die Welt ästhetisch handelnd eingreifen“ und „sich von der Welt ein Bild machen“ (ebd.: 135).

Auf den Feldern der Kunst und Musik scheint – anders als in den Bereichen der Medien und der Gesundheit – neben den Prozessen der ästhetischen (Kunst-) Normierung eher Raum für Kinder zu sein, einen eigenen Geschmack auszubilden. Aber der Geschmack von Kindern bleibt auch hier nur Ausgangspunkt für Prozesse, die vornehmlich von Erwachsenen gesteuert und evaluierend gerahmt werden. Die Position der Kinder ist auch hier stets in der Gefahr, abgewertet zu werden, weil sie erst allmählich vom „Lustprinzip in das Realitätsprinzip“ (Müller 2004: 70) übergehen, „nicht auf dem Niveau ästhetischer Reflexion“ agieren (ebd.: 73) und sich ihre Fähigkeit, verfestigte kulturelle Formen zu „verflüssigen“, noch nicht herausgebildet hat (ebd.: 70). Kinder werden hier also auf einer Stufe der ästhetischen Erfahrung verortet, die niedriger als die der (besonders auch hochkulturell gebildeten) Erwachsenen angesehen wird.

Damit wird ein grundsätzliches Problem in den Beziehungen der Generationen deutlich: Wenn es in „der Kunst“ darum geht, festgefahrene Weltansichten für neue Erfahrungen zu öffnen, sind es nicht die Kinder, die aufgrund ihrer möglicherweise niedrigen Reflexionsmöglichkeiten sozusagen „ein Problem“ haben, sondern die Erwachsenen, deren Wahrnehmung so verfestigt ist, dass sie sehr intensive ästhetische Erfahrungen benötigen, um neue Sichtweisen, Erlebnisse und Erfahrungen in der Welt zu machen. Während Kinder erst eine kognitive „Weltordnung“ aufbauen und noch offen sind für alternative ästhetische Wahrnehmungen, sind Erwachsene deutlich stärker durch verfestigte Gewohnheiten gegenüber neuen Erfahrungen begrenzt.

DER GESCHMACK VON KINDERN: ÜBERLEGUNGEN ZUR ÄSTHETISCHEN BEDEUTUNG VON KINDERKULTUR

Ein Blick auf den Umgang mit dem Geschmack von Kindern zeigt, dass die Untersuchung der Ästhetik in der Kindheit und der pädagogische Umgang mit dem kindlichen Geschmack von den Interessen Erwachsener bestimmt werden. In den Wissenschaftsdisziplinen lässt sich eine doppelte Strategie in der Beschäftigung mit Ästhetik finden: Kindergeschmack ist einerseits Teil der Kinderkultur, die in kritischen Analysen als ein soziales, politisches, kindheitstheoretisches und methodisches Forschungsfeld gesehen wird, das gesellschaftstheoretisch (etwa als generationale Machtordnung oder auch im Sinn der UN-Kinderkonvention als sozialstrukturelle Ungleichheit) problematisiert wird. Andererseits werden in der jeweiligen Forschung stets auch „Erwachseneninteressen“ verfolgt, und Kindheit wird segmentiert und eingebettet in den jeweiligen wissenschaftsdisziplinären Logiken, denen sich die Forschenden verpflichtet fühlen, konstruiert.

Vordergründig ist es eine Selbstverständlichkeit, dass Soziologen, Psychologen, Ethnologen, Ernährungswissenschaftler, Musik- oder Kunstwissenschaftler vom jeweiligen Standpunkt ihrer eigenen Wissenschaftsdisziplin ausgehen. Harte Abgrenzungen zu konkurrierenden Perspektiven im Bereich der wissenschaftlichen Bestimmung von Kindheit, wie sie etwa in der soziologischen Kindheitsforschung vorkommen (vgl. Hengst/Zeiher 2005; Honig 2009), sind aber ein Indiz dafür, dass in der Forschung neben der Abhandlung eines Kindheitsthemas immer auch die Verortung der eigenen Position in der Herkunftsdisziplin dominant ist. In den Konstruktionen des Kindergeschmacks durch Erwachsene wird (wieder einmal) deutlich, dass eine übergreifende Kindheitsforschung, wie sie in den 1980er-Jahren in Gang gekommen war, im Streit der Disziplinen und im Beharren unterschiedlicher Wissenschaftstraditionen untergegangen ist, und die Chance auf einen transdisziplinären Blick, der soziologische, entwicklungspsychologische, biografische, historische oder sozialisationstheoretische Perspektiven zu einer „neuen Kinderforschung“ bündeln könnte, vertan wurde.

Aus pädagogischer Sicht scheint es, dass der Geschmack von Kindern vorrangig in zweierlei Hinsichten in der Erziehungs- und Bildungswelt der Erwachsenen Relevanz erhält. Erstens wird Geschmack normativ als ein Ziel von Bildung und Erziehung gesehen – als etwas, dass Kinder in Familie, Kindergarten und Schule erlernen sollen. Zweitens erscheint der ihnen eigene Geschmack aus Kinder- und Jugendschutzsicht als etwas Problematisches, das zu Gefährdungen von Kindern führt. Worin aber – dies zum Schluss in wenigen Strichen – könnte sonst eine Bedeutsamkeit des kindlichen Geschmacks aus kindheitstheoretischer Sicht liegen?

1. Geschmack als biografischer Anker

Geschmackserfahrungen, die Menschen in der Kindheit machen, sind bedeutsam für das gesamte Leben. Im Geschmack als soziale Einschätzung ästhetischer Erfahrungen, liegen wichtige Erinnerungen an frühe (positive wie negative) biografische Erfahrungen. Geschmackserinnerungen sind dabei zumeist mit komplexen Situationen verbunden, so etwa, wenn eine Großmutter zum Geburtstag stets einen bestimmten Kuchen gebacken hat, wenn jemand als Kind in der Familie eine bestimmte Musik zu Weihnachten gehört oder mit anderen Kindern zusammen eine bestimmte Fernsehsendung gesehen hat. Wenn man bedenkt, wie wichtig Erwachsenen ihre kindlichen Erinnerungen sind, die gerade auch über Geschmackserfahrungen erinnert werden – wie sehr sie daher als grundlegender Teil der eigenen Person erlebt werden – so verwundert es, dass die kindliche Geschmacksbiografie nicht wichtiger genommen wird.

2. Geschmack und Kinderkultur

Ein eigener kindlicher Geschmack grenzt Kinder nicht nur von Erwachsenen ab. Kinder entwickeln ihre Kinderkultur mit anderen Kindern stets auf der Grundlage von Geschmackserfahrungen. Geschmack ist in der Kindheit nicht nur individuell (dies auch), sondern stets auch Teil verbindender Erfahrungen, in dem sich Kinder gemeinsam die Welt erschließen. Kinderkultur ist stets auch eine ästhetische Kultur, die sich auf starken gemeinsamen Geschmacksurteilen gründet: Sei es beim Essen, in der Musik, beim Spielen oder in der Mediennutzung. Erwachsene verkennen leicht die zentrale Relevanz des Kindergeschmacks für die Kinderkultur, Einschlüsse und Ausschlüsse sowie Kinderfreundschaften.

3. Geschmack als Grundlage der Konsumkultur

Kinder haben Taschengeld und sind Konsumenten, die auf der Grundlage ihres Geschmackes aktiv als Käufer auftreten. Kinder beeinflussen aber auch das Kaufverhalten der Erwachsenen in nicht unerheblicher Weise (vgl. Feil 2003). Kinder sind oft durch ihre Begeisterungsfähigkeit und ihr klares Geschmacksurteil ein aktiver Part familialer Konsumententscheidungen. Es kann die These aufgestellt werden, dass Kinder für die Erwachsenen in der Kaufkultur eine „Stellvertreterrolle“ innehaben können, weil sie sich für Werbung und Konsumdinge begeistern und somit die Lust am Kaufen für Erwachsene intensivieren können.

4. Kindergeschmack und Moderne

Als letzter Punkt soll die These aufgestellt werden, dass der Kindergeschmack in der Moderne auch eine historisch bedeutsame Rolle spielt. Nicht nur, dass sozialer, kultureller und technischer Wandel erst in einer generationalen Abfolge zu einem festen Bestandteil von Gesellschaft wird (erst die nächste Generation beherrscht eine neue Technik in selbstverständlicher Weise); die Kinder selbst beziehen mit ihrem Geschmack auch stets Stellung zum sozialen Wandel. Kindliche Positionierungen können kritisch gegenüber bestimmten Entwicklungen sein (etwa dem Umgang mit Tieren oder der Natur); er kann aber auch euphorische Zustimmung zum Neuen bedeuten. Im Kinderroman *Emil und die Detektive* von Erich Kästner aus dem Jahr 1929 lässt sich dies exemplarisch nachvollziehen. Die Kinder im Roman sind begeistert von der Großstadt und den technischen Errungenschaften ihrer Zeit: dem Licht, dem Auto, dem Telefon, dem Kino, der schnellen Eisenbahn, der elektrischen Straßenbahn (Richter/Fuhs 2015). Auch heute lässt sich bei Kindern eine Begeisterung für neue Kulturformate, für interaktive Angebote, für Tablets, Apps und Smartphones finden. Innerhalb des gesellschaftlichen Wandels

sind Impulse kindlicher Geschmacksurteile historisch wichtig, auch, wenn sie von Erwachsenen als problematisch kritisiert werden, weil sie eine Faszination, die von diesen Neuerungen ausgeht, in besonderer Weise erfahrbar machen.

Der Kindergeschmack hat – dies als Fazit – eine wichtigere Rolle, als dies die Forschung der Erwachsenen errahnen lässt. Für die eigene Biografie, für die Familien- und Peerkultur und für die Wahrnehmung und Gestaltungen des sozialen, kulturellen und technischen Wandels sind Geschmackserfahrungen und Geschmacksurteile von Kindern eine unterschätzte soziale Einflussgröße. Insgesamt lässt sich feststellen, dass es für die Kindheitsforschung eine Chance wäre zu untersuchen, welche kulturelle Kraft von der Geschmackskultur von Kindern in biografischen, sozialen und sozialhistorischen Prozessen ausgeht.

LITERATUR

- Bauer, Karl W./Hengst, Heinz (1980): *Wirklichkeit aus zweiter Hand. Kindheit in der Erfahrungswelt von Spielwaren und Medienproduktion*. Reinbek: Rowohlt.
- Bourdieu, Pierre (1984): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buchner-Fuhs, Jutta (2013): „Der technischen Wandel bewältigen“. In: Johler, Reinhard/ Marchetti, Christian/Tschofen, Bernhard/Weith, Carmen (Hg.): *Kultur_Kultur. Denken. Forschen. Darstellen*. Münster u.a.: Waxmann, S. 530-539.
- Büchner, Peter/Fuhs, Burkhard (1994): *Kinderkulturelle Praxis: Kindliche Handlungstexte und Aktivitätsprofile im außerschulischen Lebensalltag*. In: Bois-Reymond, Manuela du/Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann/Ecarius, Jutta/Fuhs, Burkhard: *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 63-135.
- Cramm, Dagmar von (2013): *Familie in Form. Schlank werden, schlank bleiben*. Berlin: Stiftung Warentest.
- Deutsches Jugendinstitut (Hg.) (1992): *Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit*. Weinheim/München: Juventa.
- Dewey, John (1988): *Kunst als Erfahrung*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Duncker, Ludwig/Lieber, Gabriele/Neuss, Norbert/Uhlig, Bettina (Hg.) (2010): *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Elskemper-Mader, Heike (1992): *Zum Verhältnis von Schule und Freizeit: 8- bis 12jährige zwischen Anforderungen und Freiräumen – Anregungen für die schulische und außerschulische Praxis*. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): *Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit*. Weinheim/München: Juventa, S. 217-262.

- Feil, Christine (2003): Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit. Weinheim/München: Juventa.
- Frackowiak, Ute (1994): Der gute Geschmack. Studien zur Entwicklung des Geschmacksbegriffs. München: Wilhelm Fink.
- Fthenakis, Wassilios E. (Hg.) (2009): Natur-Wissen schaffen, Band 5: Frühe Medienbildung. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Fuchs, Werner/Klima, Rolf/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienold, Hanns (Hg.) (1988): Lexikon zur Soziologie. 2. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fuhs, Burkhard (1996): Das außerschulische Kinderleben in Ost- und Westdeutschland. Vom kindlichen Spielen zur jugendlichen Freizeitgestaltung. In: Büchner, Peter/Fuhs, Burkhard/ Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen: Leske + Budrich, S. 129-158.
- Fuhs, Burkhard (2011): Kindliche Massen- und Populärkultur als Herausforderung? In: merz | medien + erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, Jg. 55, Heft 1, S. 24-30.
- Fuhs, Burkhard/Naumann, Sophie A./Schneider, Susanne (2010): Überlegungen zur Ästhetik der Kinderkultur am Beispiel von Bilderbuch und Internet. In: ZfG. Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 3, Heft 2, S. 111-123.
- Gadamer, Hans-Georg (1990): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Hengst, Heinz (2003): Was für Zeitgenossen. Über Kinder und kollektive Identität. In: Hengst, Heinz/Kelle, Helga (Hg.): Kinder – Körper – Identität. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel. Weinheim/München: Juventa, S. 333-346.
- Hengst, Heinz (2013): Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft. Weinheim/Basel: BeltzJuventa.
- Hengst, Heinz/Kelle, Helga (Hg.) (2003): Kinder – Körper – Identität. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel. Weinheim/München: Juventa.
- Hengst, Heinz/Zeiher, Helga (2005): Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. Einleitung. In: Hengst, Heinz/Zeiher, Helga (Hg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-24.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honig, Michael-Sebastian (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den *childhood studies*. In: Honig, Michael-Sebastian (Hg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim/München: Juventa, S. 25-52.
- Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andrea/Leu Hans Rudolf (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Weinheim/München: Juventa.

- Hülst, Dirk (2012): Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. überarb. Auflage. Weinheim/Basel: BeltzJuventa, S. 52-79.
- Hungerland, Beatrice (2008): Was ist Kindheit? Fragen und Antworten der Soziologie. In: Luber, Eva/Hungerland, Beatrice (Hg.): Angewandte Kindheitswissenschaften. Eine Einführung für Studium und Praxis. Weinheim/München: Juventa, S. 71-90.
- Hurrelmann, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Jg. 3, Heft 1, S. 91-103.
- KIM-Studien = Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.): KIM-Studie 1999-2014. Kinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Knauf, Helen (2010): Bildungsbereich Medien. Reihe Frühe Bildung und Erziehung, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maase, Kaspar (2012): Die Kinder der Massenkultur: Kontroversen um Schmutz und Schund seit dem Kaiserreich. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Mattenklott, Gundel (2004): Zur ästhetischen Erfahrung in der Kindheit. In: Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (Hg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim/München: Juventa, S. 7-23.
- Müller, Hans-Rüdiger (2004): Übergänge. Bildungsbewegungen im Geflecht symbolischer Ordnungen. In: Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (Hg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim/München: Juventa, S. 61-76.
- Nationale Verzehrsstudie 2008 = Max Rubner-Institut (Hg.) (2008): Nationale Verzehrsstudie II. Ergebnisbericht, Teil 1: Die bundesweite Befragung zur Ernährung von Jugendlichen und Erwachsenen. Karlsruhe: Max Rubner-Institut.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.) (1995): Entwicklungspsychologie. 3. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.) (2008): Entwicklungspsychologie. 6. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz PVU.
- Rauterberg, Hanno (2013): Bilder des Begehrens. Pädophiliedebatte in der Kunst. In: DIE ZEIT, Nr. 50/2013. <http://www.zeit.de/2013/50/fotografie-balthus-paedophilie-debatte> [06.03.2016].
- Richter, Karin/Fuhs, Burkhard (2015): Erich Kästners literarische Welten und ihre Verfilmungen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schäfer, Gerd E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim/München: Juventa.

- Schultheiss, Dirk (2012): Pablo Picasso und Ernst Ludwig Kirchner – Hypersexualität und Pädophilie? In: *Sexuologie. Zeitschrift für Sexualmedizin, Sexualtherapie und Sexualwissenschaft*, Bd. 19, Heft 1-2, S. 43-54.
- Speichert, Horst (1982): *Süße Sachen. Ein Rezeptbuch für gesunde Naschereien*. Reinbek: Rowohlt.
- Wehr, Laura (2009): *Alltagszeiten der Kinder. Die Zeitpraxis von Kindern im Kontext generationaler Ordnungen*. Weinheim/München: Juventa.
- Zeiger, Hartmut J./Zeiger, Helga (1994): *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim/München: Juventa.

