

---

## Kindheiten

Michael-Sebastian Honig

Nicht von *der* Kindheit, sondern von Kindheiten im Plural zu sprechen, wäre noch in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts irritierend oder unverständlich gewesen. „Kindheit“ war, wie „Jugend“, ein Kollektivsingular, der alle sozialen und kulturellen Differenzen im gemeinsamen Nenner vermeintlich universeller biologischer Reifungsprozesse und psychologischer Entwicklungsgesetze aufhob. Unter diesem Blickwinkel erscheinen Kinder, mit Hartmut von Hentigs schöner Formulierung, „wie das Gras – zu allen Zeiten gleich“ (von Hentig 1975: 32).

Seit Mitte der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts entwickelte sich aus der Kritik an der funktionalistischen Sozialisationstheorie eine Diskussion, welche die *individuellen Unterschiede menschlicher Entwicklung*, ihre sozialen, historischen und kulturellen *Kontexte* und die *aktive Rolle von Kindern* im Sozialisationsprozess betonte (siehe u.a. Dreitzel 1973). In den 80er Jahren weitete sich diese Diskussion auf den Begriff des Kindes aus, den sie bis dahin wie selbstverständlich vorausgesetzt hatte. Der britische Soziologe Chris Jenks erhob die Forderung, die Frage „Was ist ein Kind?“ ausdrücklich zu stellen und sie nicht mehr entwicklungstheoretisch, sondern mit einer *Soziologie der Kindheit* zu beantworten (Jenks 1982). Die Kindheit als eine gleichsam naturgegebene Durchgangs- und Vorbereitungsphase aufzufassen, erschien unter dem neuen Blickwinkel nur mehr als *eine mögliche* Antwort auf die Frage nach dem Kind und nicht mehr als Voraussetzung einer Antwort. Die Frage „Was ist ein Kind?“ machte es möglich, in gehaltvoller Weise von „Kindheiten“ im Plural zu sprechen.

Zum einen lenkt diese Frage den Blick auf den geschichtlichen *Wandel* der Kindheit. Die *kindheitshistorische Forschung* hat gezeigt, daß die *Entwicklungs- und Erziehungskindheit*, die uns so universell erscheint (vgl. Parsons 1979 [1964]), erst seit dem 17. Jahrhundert, im Kontext der Entstehung funktional differenzierter Gesellschaften, als Familien- und Schulkindheit institutionalisiert wurde und sich bis in das 20. Jahrhundert hinein nur schrittweise durchgesetzt hat (Cunningham 2006; Klett 2013, Kap. 3 u. 4). Die Entwicklungs- und Erziehungskindheit ist ein *Projekt der Moderne*, und zwar in einem dreifachen Sinn: als ein Projekt der sozialen Emanzipation und Reproduktion des Bürgertums, als ein Projekt der individuellen Vervollkommnung durch Erziehung und nicht zuletzt als ein aufklärerisches Projekt der Versittlichung der Menschheit (Snyders 1971), kurz: Sie ist ein *pädagogisches* Projekt. Es beruft sich auf eine *Natur des Kindes* (Dekker 2010). Sie umfasst Voraussetzung *und* Ziel von Erziehung (vgl. Liegle 2013, 48); daher ermöglicht sie der Erziehung vorauszusetzen, was sie zu leisten verspricht.

Zum anderen lenkt die Frage „Was ist ein Kind?“ den Blick auf die Kindheit als ein *soziales Phänomen*; was „Kindheit“ bedeutet, ist so wenig durch körperliche und psychische Merkmale definiert wie die Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit. Die *Soziologie der Kindheit* schließt in diesem Sinne an die kindheitshistorischen Befunde an und begreift „Kindheit“ als Modus des Wissens über Kinder, als *epistemisches Konstrukt* (James/Prout 1990). Dieses Konzept ist oft mißverstanden worden. Nicht Körper und Psyche der Neulinge, nicht die Wachstums- und Reifungsvorgänge ihres Aufwachsens, sondern die Art und Weise wie Körper und Psyche des Kindes gesellschaftlich relevant gemacht werden, ist eine „Konstruktion“. Ein Konstrukt ist keine Erfindung, sondern ein Erkenntnismuster (Dieter Richter). Es erlaubt, *Kinder als Kinder wahrzunehmen* (Honig 2009).

Die Kindheit der Moderne ist ein *pädagogisches* Konstrukt. Es bezieht Wirklichkeit und Möglichkeit, Gegenwart und Zukunft in der Einheit einer Denkform aufeinander. Im Kontext moderner Inklusionsbedingungen gelten Kinder als Menschen im Übergang von Natur zu Vernunft in der Einheit von Möglichkeit und Wirklichkeit (vgl. Rustemeyer 2002). Möglichkeitsbegriff und Perfektionsideal sind dabei miteinander verknüpft; so wird die Kindheit zum Zukunftsversprechen schlechthin, zum Versprechen auf die besseren Möglichkeiten der (gesellschaftlichen) Wirklichkeit. In der Möglichkeitsform verbirgt sich eine Ambivalenz zwischen zielgerichteter Einwirkung und der Anerkennung von Autonomie. Diese Ambivalenz wird von der pädagogischen Intervention defizittheoretisch als Wirklichkeit von Möglichkeiten be-

handelt. Die Spannung zwischen Potential bzw. Defizit und dem Eigenwert der Kindheit wird in das Verhältnis von Gegenwart und Zukunft transformiert. Dies ist der Kern eines pädagogischen Entwicklungsbegriffs, wie er für die klassische Sozialisationstheorie und für die Pädagogische Psychologie immer noch charakteristisch ist.

Pädagogik löst die Kindheit aus dem Bann der Tradition und denkt sie in Generationenbeziehungen (Lüscher/Liegle 2003). Im Horizont der Potentialität des Menschen und der Unbestimmtheit seiner Bestimmung (Benner 1999) transformiert das moderne Projekt der Entwicklungs- und Erziehungskindheit die Leitdifferenz „Kinder und Eltern“ in die Leitdifferenz „Kinder und Erwachsene“ (Nemitz 1996), in eine *generationale Ordnung*. Das Kind der Pädagogik ist ein generationales Konstrukt, das Beobachtung und Bearbeitung von Kindern unter Berufung auf eine anthropologische *Natur des Kindes* miteinander verschränkt.

Seine analytische Relevanz offenbart das Konzept jedoch erst unter Bedingungen eines sozialen Wandels, der generationale Ordnungen transformiert und relativiert (Hengst 2009). Michael Winkler sprach schon Ende der 80er Jahre vom „sozialen und kulturellen Geltungsverlust einer doppelten Intuition, nämlich der intuitiven Gewissheit, dass einerseits Kinder und deren Aufzucht sozial und kulturell normal sind, dass andererseits das Vorhandensein von Kindern und ihre Erziehung Implikate nicht nur des Begriffs der Gesellschaft bilden, sondern die Bedingung der Möglichkeit, dass eine Gesellschaft sich überhaupt als solche wahrnehmen kann“ (Winkler 1989: 36 f.). In einer alternden Gesellschaft verliert das Kindheitsprojekt der Moderne seine Verbindlichkeit. Kinder verkörpern dann eher ein Projekt der Eltern zur eigenen Sinnstiftung als einen Zukunftsentwurf von Gesellschaft. Der Wandel der Inklusionsbedingungen entwertet die Verknüpfung von leiblicher Herkunft und individueller Zukunft, die für das Kindheitsmuster der Moderne bestimmend war. Margaret Mead hatte schon in den 70er Jahren einen Wandel von einer post- zu einer präfigurativen Kultur beschrieben, um zum Ausdruck zu bringen, dass die Gegenwart der Kinder so wenig durch die Vergangenheit ihrer Eltern determiniert sei wie ihre Zukunft durch deren Gegenwart (Mead 1974). Das moderne Prinzip der Beschleunigung erhöht Kontingenzen und interferiert mit Selbstverhältnissen (Rosa 2008). Eine Politik lebenslangen Lernens relativiert die Vererbung lebensweltlichen Wissens und entgrenzt die Schulkindheit (OECD 1996); zugleich wertet die Medien- und Konsumsozialisation das informelle Lernen in der Kultur der Kinder auf (Hengst 2013), während der Wohlfahrtsstaat eine Erziehung zur Elternschaft zum Programm macht (Schumann 2013). Die Unverfügbarkeit des Kindes mag ethisch unverändert grundlegend sein, technologisch steht sie zur Disposition. Das methodologische Konzept des Kindes als Konstrukt gewinnt im „Kinder machen“ durch künstliche Befruchtung, Samenspende und Leihmutterchaft (Bernard 2014) eine gegenstandstheoretische Bedeutung: Kindheit beginnt vor der Geburt, es gibt sie nicht erst, wenn es Kinder gibt; Kindheit ist nicht der Inbegriff individuellen Kindseins.

Wenn das Kindheitsprojekt der Moderne seine Selbstverständlichkeit verliert, wenn unklar wird, *was ein Kind ist*, hat dies Folgen für die empirische kindheitssoziologische Forschung. Die methodologische Wendung der kindheitshistorischen Befunde hatte der Kindheitssoziologie die Möglichkeit eröffnet, in ihren Problemstellungen systematisch zu berücksichtigen, daß „in einer historisch anderen Zeit mit anderen ... Kindern zu rechnen“ (Klett 2013, 21) ist und nicht lediglich mit anderen, mehr oder minder „kindgerechten“ Lebensumständen. Anders als die klassischen Wissenschaften vom Kind – Pädiatrie, Entwicklungspsychologie, Pädagogik – untersucht die soziologische Kindheitsforschung, *wie* Kindheit als soziales Phänomen möglich ist und *als was* sie praktisch hervorgebracht wird.

Diese Fragestellung wird auf unterschiedlichen Ebenen und Dimensionen entfaltet:

Auf einer *gesellschaftstheoretischen* Ebene zielt diese Frage auf die Bedingungen, unter denen Körper und Psyche der sozialen Neulinge sozial inkludiert werden. Hier geht es um soziale Teilhabe. Diese Bedingungen wurden in der Frühzeit der deutschsprachigen Kindheitssoziologie unter dem Stichwort „Kinder als Außenseiter der Gesellschaft“ diskutiert (Kaufmann 1980; Zeiher/Büchner/Zinnecker 1996). Es lenkt die Aufmerksamkeit zum einen auf die Familie als gesellschaftliches Funktionssystem (Klett 2013), zum anderen lenkt es die Aufmerksamkeit auf die Stellung von Kindern in Recht und Ökonomie einer Gesellschaft (Liebel 2013; siehe schon Qvortrup 1985).

Auf einer *wohlfahrtstheoretischen* Ebene zielt diese Frage auf die wohlfahrtspolitische Positionierung von Kindern und die Konstituierung ihrer Handlungs- und Lebenschancen. Es geht um die *politics of childhood* des Wohlfahrtsstaats (Mierendorff 2010). Kindheit wird dabei als strukturelle Form (Qvortrup 2005) und generationale Ordnung (Alanen 2009) verstanden; beides sind grundlegende Konzepte der

Kindheitssoziologie und bilden einen eigenen Gegenstand diskursanalytischer Studien (vgl. etwa Bühler-Niederberger 2005). André Turmel hat die prozessuale Verschränkung von Definition, Beobachtbarkeit und Normalisierung des Kindes zum Leitmotiv seiner historischen Soziologie der Kindheit gemacht (Turmel 2008).

Auf einer *sozialisierungstheoretischen* Ebene fragt die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung danach, was Kinder zu Kindern *ihrer* Gesellschaft und *ihrer* Zeit macht: zu *Zeitgenossen* (Hengst 2013). Es geht um die Konstituierung der Erfahrung, „Kind“ zu sein. Dieser Aspekt wird in der Kindheitsforschung unter dem Stichwort der *agency* von Kindern diskutiert. Es greift die aktive Rolle von Kindern im Sozialisationsprozeß auf, bettet sie aber in einen kollektiven Erfahrungsraum („Kinderkultur“) ein (Corsaro 2011). Das Konzept des Kindes als Akteur birgt indes die Gefahr eines advokatorischen Naturalismus; sie kann überwunden werden, wenn *agency* relational, als ermöglicht und begrenzt durch institutionelle Praktiken gedacht wird (Hungerland/Kelle 2014; Raithelhuber 2012). Dieser Ansatz eröffnet einen Zugang zur institutionalisierten Kindheit pädagogischer Organisationen (Bollig 2015).

## Literatur

- Alanen, Leena (2009): Generational Order. In: Qvortrup, J. / Corsaro, W. A. / Honig, M.-S. (eds): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Basingstoke, S. 159-174
- Benner, Dietrich (1999): Der Begriff moderner Kindheit bei Rousseau, im Philanthropismus und in der deutschen Klassik. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1), S. 1–18
- Bernard, Andreas (2014): Kinder machen. Samenspende, Leihmütter, Künstliche Befruchtung: Neue Reproduktionstechnologien und die Ordnung der Familie. Frankfurt am Main.
- Bollig, Sabine (2015): The Multiple Geographies of Early Childhood Education and Care. An Ethnographic Approach to the Places and Spaces of Young Children’s Care Arrangements. In: Bollig, S. / Honig, M.-S. / Neumann, S. / Seele, C. (ed.): MultiPluriTrans in Educational Ethnography. Approaching the Multimodality, Plurality and Translocality of Educational Realities. Bielefeld, S. 99-118
- Bühler-Niederberger, Doris (Hg.) (2005): Macht der Unschuld. Das Kind als Chiffre. Wiesbaden
- Corsaro, William A. (2011, 3rd ed.): The Sociology of Childhood. Los Angeles a.o.
- Cunningham, Hugh (2006): Die Geschichte des Kindes in der Neuzeit. Düsseldorf
- Dekker, Jeroen J.H. (2010): Educational Ambitions in History. Childhood and Education in an Expanding Educational Space from the Seventeenth to the Twentieth Century. Frankfurt am Main u.a.
- Dreitzel, Hans Peter (ed.) (1973): Childhood and Socialization. New York/London
- Hengst, Heinz (2009): Generationale Ordnungen sind nicht alles. Über kollektive Identität und Erfahrungskonstitution heute. In: Honig, M.-S. (Hg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim und München
- Hengst, Heinz (2013): Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft. Weinheim und Basel
- von Hentig, Hartmut (1975): Einleitung. In: Ariès, P.: Geschichte der Kindheit. München, S. 45–65
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main
- Honig, Michael-Sebastian (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den *childhood studies*. In: Honig, M.-S. (Hg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung
- Hungerland, Beatrice / Kelle, Helga (Hg) (2014): Schwerpunkt „Kinder als Akteure – Agency und Kindheit“. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) 34, 3, S. 227-279
- James, Allison/Prout, Alan (1990 [2<sup>nd</sup> ed., 1997]): A New Paradigm for the Sociology of Childhood? In: Dies. (Hg.): Re-Constructing and Reconstructing Childhood. London, S. 7–34
- Jenks, Chris (1982): Constituting the Child. In: Ders. (Hg.): The Sociology of Childhood. Aldershot
- Kaufmann, Franz-Xaver (1980): Kinder als Außenseiter der Gesellschaft. In: Merkur 34, 8, S. 761-771
- Kelle, Helga (2005): Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung der Generationen als kulturelle Praxis. In: Hengst, H./Zeiger, H. (Hg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden, S. 83–108
- Kelle, Helga / Mierendorff, Johanna (Hg.) (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim und Basel

- Klett, David (2013): Die Form des Kindes. Kind, Familie, Gesellschaftsstruktur. Weilerswist
- Liebel, Manfred (2012): Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken. Weinheim und Basel
- Liegle, Ludwig (2013): Frühpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz. Stuttgart.
- Lüscher, Kurt/Liegle, Ludwig (2003): Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft. Konstanz
- Mead, Margaret (1974): Jugend ohne Vorbild. München
- Mierendorff, Johanna (2010): Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit. Weinheim und München
- Nemitz, Rolf (1996): Kinder und Erwachsene. Zur Kritik der pädagogischen Differenz. Hamburg
- OECD (Ed.). (1996). Lifelong Learning for All. Paris: OECD Publishing.
- Parsons, Talcott (1979 [1964]): Evolutionäre Universalien der Gesellschaft. In: Zapf, W. (Hg.): Theorien des sozialen Wandels. Königstein/Ts., 4. Aufl., S. 55-74
- Qvortrup, Jens (1985): Placing Children in the Devision of Labour. In: Close, P. / Collins, R. (Hg.), Family and Economy in Modern Society. London, S. 129-145
- Qvortrup, Jens (2005): Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur. In: Hengst, H./Zeiber, H. (Hg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden, S. 27-47
- Raithelhuber, Eberhard (2012): Ein relationales Verständnis von Agency. Sozialtheoretische Überlegungen und Konsequenzen für empirische Analysen. In: Bethmann, St. / Helfferich, C. / Hoffmann, H. / Niermann, D. (Hg.): Agency: Die Analyse von Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht in qualitativer Sozialforschung und Gesellschaftstheorie. Weinheim und Basel, S. 122-154
- Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt am Main
- Rustemeyer, Dirk (2002): Wie ist Pädagogik möglich? Unv. Ms. Trier
- Schumann, Eva (2013): Das erziehende Gesetz. Abhandlungen der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen. Neue Folge 30. Berlin
- Snyders, Georges (1971): Die große Wende der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der Erziehung im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich. Paderborn
- Turmel, André (2008): A Historical Sociology of Childhood: Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization. Cambridge
- Winkler, Michael (1989): Vom Ende einer Selbstverständlichkeit: Kindheit, Pädagogik und Antipädagogik. In: Melzer, W./Sünker, H. (Hg.): Wohl und Wehe der Kinder. Pädagogische Vermittlungen von Kindheitstheorie, Kinderleben und gesellschaftlichen Kindheitsbildern. Weinheim und München, S. 30-52
- Zeiber, Helga / Büchner, Peter / Zinnecker, Jürgen (Hg.) (1996): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Weinheim und München