Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie

Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich

Band: 7 (2001)

Heft: 1

Artikel: Das böse Kind : eine Auseinandersetzung mit pädagogischen Kritikern der neueren Kindheitsforschung

Autor: Honig, Michael-Sebastian

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-901875

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 28.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Das böse Kind

Eine Auseinandersetzung mit pädagogischen Kritikern der neueren Kindheitsforschung

(Red.) Im nachfolgenden Beitrag plädiert Michael-Sebastian Honig für eine Vermittlung von sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Kindheitsforschung. Ausgangspunkt ist, gegenüber den Mythologisierungen beziehungsweise den grenzenlosen Pädagogisierungen, welche Konzepte von "Kindheit" prägten, die Irritation des "bösen Kindes" fruchtbar zu nutzen und die Ambivalenzen der generationalen Ordnung – als Ordnung des Wissens und der Macht – zu artikulieren.

■ Michael-Sebastian Honig

Als zwei Zehnjährige den erst zwei Jahre alten James Bulger 1993 aus einem Supermarkt entführten und später auf schreckliche Weise ums Leben brachten, führte England eine emotionalisierte öffentliche Debatte über die *Natur des Kindes* (Jenks 1996, S. 128). Sind diese Kinder Mörder – oder "nur" Kinder und als solche allenfalls begrenzt verantwortlich und schuldfähig? Gegenwärtig flammt die Diskussion wieder auf, weil entschieden werden muss, was in Zukunft mit den beiden geschehen soll. Das Massaker, das zwei amerikanische 11- bzw. 13-jährige Jungen aus der weissen Mittelschicht 1998 in ihrer Schule anrichteten, führte zu einer ähnlichen Debatte in den USA. Stewart Asquith (Asquith 1996, S. 101) hat eine ganze Reihe von Morden von Kindern an Kindern in verschiedenen europäischen Ländern recherchiert. Kein Hinweis auf die zyklische Wiederkehr des Themas und der heftigen, ja hysterischen Reaktionen und keine noch so überzeugende Kritik an den amerikanischen Waffengesetzen und am "agenda setting" der Medien kann die Beunruhigung wegdiskutieren, die das "böse Kind" hervorruft.

Wie sollen wir "Kinder" denken? Wenn die Illustrierte 'Stern' ihren Bericht über die Zunahme von Straftaten Minderjähriger mit der Erklärung versieht: "Ursachen: Wachsende Armut, soziale Verwahrlosung und Frust, der in Gewalt umschlägt", dann ist das noch das eingespielte sozialpädagogische Deutungsmuster: Die Gesellschaft ist schuld, die Eltern sind ratlos, die Experten sind gefragt. Mord allerdings, zumal augenscheinlich geplant und heimtückisch ausgeführt, sprengt diesen Rahmen trotz aller Versuche, die Kinder für unglücklich, verwirrt oder gar krank zu erklären. Es geht nicht mehr nur um "Schwierigkeiten, die das Kind hat" (Nohl) – *das* ist beunruhigend.

Etwa seit Beginn der 80er-Jahre gibt es eine Debatte, die – ausgehend von der skandinavischen und angelsächsischen Kindheitssoziologie – Kindheit konzeptuell und empirisch neu zu beschreiben verspricht. Sie positioniert sich dabei nicht als Anti-Pädagogik, sondern problematisiert die Pädagogisierung der Kindheit selbst als spezifisch moderne Form institutionalisierter Generationenverhältnisse. *Post*-moderne Kindheit lässt sich nicht mehr hinreichend als Lebensphase der Vorbereitung verstehen, Kinder sind vielmehr begrifflich als *kompetente soziale Akteure* zu fassen – so die programmatische Pointe. Nach einer gewissen Schrecksekunde ist dieser Ansatz von Teilen der deutschsprachigen Pädagogik heftig kritisiert worden.

Ich skizziere zunächst Grundüberlegungen der neueren, sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung und rekonstruiere sodann die Kritik, die von Pädagogen an ihrem Leitbegriff des Kindes als sozialem Akteur geübt wird. Im dritten Schritt versuche ich, das erziehungswissenschaftliche Defizit der neueren Kindheitsforschung zu präzisieren. Abschliessend begründe ich meine Position: Es ist Aufgabe einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung, die Institutionalisierungsprozesse zu untersuchen, in denen die zeitgenössische Kindheit entsteht. Welche Rolle spielen generationale Ordnungen dabei, und welche Gestalt nehmen sie an?

1. Die kindheitssoziologische Kritik der Erziehungskindheit

Ohne Kinder und Kindheit keine Pädagogik – Kinder*forschung* freilich ist weitgehend eine Domäne der (Entwicklungs-)Psychologie. Die Soziologie hat die Kindheitsfrage unter die So-

zialisationsfrage subsumiert. In unterschiedlichen Zugängen teilen die drei Disziplinen ein Interesse am Problem des "Aufwachsens" als Problem einer Lebensphase individueller Entwicklungsprozesse. Die neue Kindheitsforschung propagiert dagegen keine Theorie des "Grosswerdens", sondern fragt nach dem Problem, auf das die Theoreme "Entwicklung" und "Sozialisation" antworten. Sie problematisiert die Kindheit als säkulares, genauer spezifisch modernes Deutungsmuster der Erwachsenen-Kind-Differenz; "Kindheit" wird als Topos pädagogischen Wissens bestimmt.

Ganz neu ist das nicht. In Deutschland hat Kurt Lüscher bereits Mitte der 70er Jahre mit seinem Konzept von der "Rolle des Kindes" einen ähnlichen Ansatz vertreten (Lüscher 1975). Während jedoch Lüscher von Bedürfnissen des Kindes ausging und die Rolle des Kindes als Institutionalisierung eines evolutionär sich vertiefenden Verständnisses Erwachsener für diese Bedürfnisse bestimmte – eine Position, die er seither sozialisationstheoretisch und wissenssoziologisch weiterentwickelt hat (Lüscher 2000) –, geht der britische Soziologe Chris Jenks – an Foucault orientiert – konsequent der Konstituierung des Kindes in der Erwachsenen-Kind-Differenz nach (Jenks 1992, zuerst 1982).

Diese Differenz weist drei Merkmale auf. Zum einen schliessen sich ihre beiden Elemente gegenseitig aus und setzen sich zugleich voraus: Kindheit ist ein *relationales* Konstrukt. Es ist nicht möglich, vom Kind zu sprechen, ohne eine Position des Erwachsen-Seins einzunehmen – und umgekehrt: "Kind" ist, wer nicht erwachsen ist. Zum anderen ist die Erwachsenen-Kind-Differenz asymmetrisch, denn Kinder müssen "gross" werden – und dies in einem doppelten, eben nicht nur biologischen, sondern auch sozialen Sinne. Im modernen Kindheitsmodell werden Kinder zwar in ihrer Differenz gesehen, dennoch ist diese Besonderheit Potential und Mangel, etwas Transitorisches, das mit dem Ideal des voll entwickelten Erwachsenen nicht vereinbar ist. Diese Imbalance von "Kind-Sein" und "Erwachsen-Werden" wird von den Kinderwissenschaften weithin wie selbstverständlich mitvollzogen; in dieser Voreingenommenheit für die soziale Integration und gegen die Differenz verrät sich der moderne Kindheitsdiskurs selbst als Moment der asymmetrischen Unterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern[1]. Die Kindheitsfrage ist daher nicht zuletzt eine Frage nach der Konstituierung der Kindheit durch die Wissenschaften vom Kind.

Dieser reflexive Ansatz der neueren Kindheitsforschung ist in Grossbritannien entwickelt worden und hat seine Quellen in der Sozialanthropologie. "Childhood is to be understood as a social construct, it makes reference to a social status delineated by boundaries incorporated within the social structure and manifested through certain typical forms of conduct, all of which are essentially related to a particular cultural setting" (Jenks 1992, S. 12). Die Kindheitsforschung reflektiert und problematisiert die kulturell verankerten Normierungen von Kindheit, um die Prozesse ihrer Konstituierung in den Blick nehmen zu können. In diesem Sinne fasst sie Kindheit als genuin soziales Phänomen auf. Kinder machen Erfahrungen mit Kindheit als symbolischem Kontext ihres Alltagslebens und wirken an der Konstituierung von Kindheit mit (Prout/James 1990; Mayall 1994; Hutchby/Moran-Ellis 1998).

Die skandinavische Variante der Kindheitssoziologie, wenn man so vergröbernd sprechen darf, argumentiert dagegen gesellschaftspolitisch. Konstitutives Merkmal von Kindern und Kindheit ist ihre gesellschaftliche *Marginalität* (Wintersberger 1996); Kindheit ist eine Strukturkategorie des Sozialen wie Rasse und Geschlecht. Um den Anschein eines kindlichen Sonderstatus, einer quasi-vorgesellschaftlichen Welt des Spielens und Lernens durchschauen und ihre faktische Teilhabe an der Gesellschaft beschreiben zu können, werden Kinder als eigenständige, durch institutionalisierte Alterszugehörigkeit bestimmte Bevölkerungsgruppe, Kindheit als Element der Sozialstruktur im Sinne eines institutionalisierten Lebenslaufs bestimmt. Diese "konzeptuelle Autonomie" (Qvortrup et al. 1994, S. xi) erlaubt, die Institutionen des Schutzes, der Förderung und der Kontrolle – vor allem Familie und Schule – als Dispositive der gesellschaftlichen Positionierung von Kindern im System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung zu analysieren. "Arbeit" ist dabei durchaus wörtlich zu nehmen, denn dieser neue Blick auf Kinder und Kindheit lässt auch deren Beitrag zur gesellschaftlichen Reproduktion in einem neuen Licht erscheinen (Qvortrup 1995). Auch dieser Ansatz kritisiert die Ontologisierung der Kindheit; allerdings ist er eher eine Form der Ideologiekritik, die Strukturen der Abhängigkeit und der Bevormundung offen legen will. Die "konzeptuelle Autonomie" anerkennt Kinder als kompetente Akteure, die in der Forschung ebenso wie in der Politik einen Anspruch darauf haben, dass "ihre Stimme gehört" wird. Der UN-Konvention über die Rechte der Kinder wird in dieser Argumentation entsprechend eine grosse Bedeutung zugemessen; forschungslogisch avancieren Kinder als "Wissende" zu Informanten bzw. zur Untersuchungs- und Analyseeinheit. Der Subjektstatus der Kinder ist ein empirisch-politisches, nicht ein erkenntnistheoretisches und schon gar kein sozialisationstheoretisches Problem; es ist daher vor allem dieser Ansatz, welcher Widerspruch aus der Pädagogik herausgefordert hat[2].

In der Bundesrepublik Deutschland setzte die sozialwissenschaftliche Diskussion über den Wandel von Kindheit gegen Mitte der 80er-Jahre ein. Sie nahm von den angelsächsisch-skandinavischen Positionen zunächst kaum Notiz (eine Ausnahme ist Hengst 1985). Es lassen sich deutlich zwei Linien unterscheiden:

- Die eine Linie geht vom Mannheimschen Generationenbegriff und der lebenslauftheoretischen Wendung der Sozialisationsforschung aus. Die

Bildungssoziologie macht sich die Geschichtlichkeit der Kindheit in der Varianz synchroner und diachroner Generationsgestalten klar (Preuss-Lausitz et al. 1983; Fend 1988). Daraus entwickelt sich einerseits ein Interesse an der Vielfalt und Strukturiertheit heutigen Kinderlebens; in empirischen Studien werden Kinder als Akteure ihres Alltagslebens greifbar und anschaulich. Hartmut und Helga Zeiher fassen mit dem Akteursbegriff den handlungsbezogenen Aspekt von Kindheit als gesellschaftlich geformte Lebensform (Zeiher/Zeiher 1994). Andererseits entwickelt sich daraus ein Interesse am Strukturwandel des Sonderstatus "Kind", zu dem nicht zuletzt auch seine sozialstaatliche Vergesellschaftung beigetragen hat. Im Doppelprozess von Expansion und Erosion des modernen Bildungsmoratoriums wächst den Kindern eine eigenständige Rolle zu: Sie müssen flexibel sein, sie müssen gleichsam zu Unternehmern ihrer Entwicklung und ihrer Lebenschancen werden (Zinnecker 1990; Zeiher 1996).

- Die zweite Linie problematisiert das Modell moderner Kindheit mit empirischen Argumenten gegen das Konzept der Kindheit als Bildungsmoratorium (Hengst 1981). Die Schule wird in ihrer Zeitstruktur und ihrer Produktorientierung der betrieblichen Wirklichkeit – von der sie sich angeblich grundlegend unterscheiden muss, um ihre Aufgaben erfüllen zu können – immer ähnlicher; vor allem sprengt die Kommerzialisierung der Kinderwelt und die mediale Umstrukturierung ihrer Erfahrungsgehalte den Rahmen der Familien- und Schulkindheit. Das Kind, so könnte man pointieren, wandelt sich vom Medium der Erziehung zum Akteur einer eigenständigen und eigendynamischen, durch Markt und Medien vermittelten Kinderkultur. Sie bildet ein Hauptthema der bundesdeutschen Kindheitsforschung in den 80er- und 90er-Jahren. Die interaktionelle und sozialmoralische Binnenstruktur dieser sozialen Kinderwelt ist Thema einer eigenen, entwicklungspsychologisch inspirierten Linie von Studien (Krappmann/Oswald 1995), in der Kinder Subjekte einer "interpretativen Reproduktion" (Krappmann 1993) von Kultur und "Ko-Konstrukteure" der eigenen Entwicklungsprozesse sind. In der Gegenwart verknüpfen sich beide Motive u.a. in Studien über die aktive Rolle von Kindern bei der Transformation der Kindheit von einem Bildungs- zu einem kulturellen Moratorium (Zinnecker 1997).

Als kennzeichnend für die bundesdeutsche Kindheitsforschung und vielleicht als ihren eigenständigen Beitrag zur internationalen Debatte lässt sich der (freilich implizit bleibende) Gedanke formulieren, dass es einen inneren Zusammenhang gibt zwischen einer säkularen Erosion des modernen Kindheitsmoratoriums und seinen generational verfassten Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen einerseits und – nicht nur der Relevanz, sondern vor allem auch – der inhaltlichen Ausdifferenzierung selbstorganisierter Bildungsprozesse von Kindern andererseits. Hier liegt auch der Ansatzpunkt für eine sozialwissenschaftlich inspirierte erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung.

2. Das Kind als "kleiner Erwachsener"?

Eine Rezeption der neueren Kindheitsforschung in der Erziehungswissenschaft erfolgt bislang relativ begrenzt (vgl. exemplarisch Fuhs 1999; Honig 1999; Breidenstein/Kelle 1998). Die Kritik an der Kindheitsforschung konzentriert sich auf das Konzept des Kindes als sozialer Akteur. Pointiert formuliert findet man sie beispielsweise bei Göppel (Göppel 1997). Seine Argumentation erinnert an die Kritik, welche Andreas Flitner beim DGfE-Kongress in Tübingen 1978 an der modernen Entwicklungspsychologie geübt hat. Sie sei einem Vexierbild vergleichbar, formulierte Flitner, in dem man das Kind vergeblich sucht (Flitner 1978, S. 185f.). Flitners mit Langeveld gestellte Frage "Wo bleibt das Kind?" wird nun an die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung gerichtet. Göppel fasst sie in die These, dass sie Kinder auf eine Weise ernst nehme, die ihre Besonderheit verleugne, die an ihren spezifischen Weisen des Denkens und Fühlens desinteressiert sei (Göppel 1997, S. 369), ihr Leitbild sei das Kind als Manager seines Alltags. Kurz gesagt: Die Kindheitsforschung denke das Kind als "kleinen Erwachsenen"[3].

In der Attacke Göppels verbirgt sich das Paradox der "Menschwerdung des Menschen". Es lässt sich in der Frage pointieren: Worin besteht der Unterschied zwischen einem "kleinen Erwachsenen" und einem "selbstständigen Kind"? Selbstständigkeit ist kein Beobachtungs-, sondern ein Beurteilungsprädikat; die Einschätzung "selbstständig" muss von Dritten getroffen werden – dies ist der "Aussenaspekt" –, sie muss aber auch vom "selbstständigen Kind" subjektiv erlebt werden – dies ist der "Innenaspekt" von Selbstständigkeit (Leu 1996, S. 175f.). Das Kernproblem von Sozialisationsprozessen besteht in der Vermittlung beider Aspekte (Leu 1996, S. 176); dies wäre auch das Kernproblem einer bildungstheoretischen Rede vom Kind als Akteur. Funktionalistische Sozialisationstheorien behandeln lediglich den Aussenaspekt und geraten dabei in den Widerspruch von Selbstständigkeit als Normkonformität. Daran hatte die Kindheitsforschung zu Recht Kritik geübt, denn mit ihrem Akteurskonzept sucht sie einer Ent-Traditionalisierung des Status Kind Rechnung zu tragen. Anders steht es mit dem Identitätsbegriff der "kritischen Sozialisationstheorie", denn er fasst Selbstständigkeit als gleichsam habituellen Vorbehalt gegenüber äusseren Anforderungen: "Man bewegt sich gewissermassen in feindlichem Land und muss stets auf der Hut sein, um einerseits nicht falschen Erwartungen zu entsprechen, andererseits, um nicht übervorteilt zu

werden" (Leu 1996, S. 180). Hier besteht die umgekehrte Gefahr eines nicht nur rationalistischen, sondern vor allem auch individualistischen Reduktionismus, der das Element der Verwiesenheit, des Angewiesen-Seins in der Selbstständigkeit (traditionell als Problem der Verwundbarkeit angesprochen) ausblendet. In dieser Problemlage beharrt Göppel auf der Differenz von Kindern und Erwachsenen, auf der Anthropologie der Entwicklungstatsache als "Grundnerv der Pädagogik" (Göppel 1997, S. 368). Er gerät dabei aber in die Gefahr, das erreichte Argumentationsniveau zu unterbieten; denn das Problem ist ja nicht die Differenz, sondern die Vereinbarkeit von Differenz und Integration, also die Sozialität der Kindheit[4].

Was also fehlt in dem Vexierbild der Kindheitsforschung? Göppel verweist auf die phänomenologisch bzw. die psychoanalytisch orientierte pädagogisch-anthropologische Erforschung von Kindern (Göppel 1997, S. 360). Ihre derzeit wichtigsten Vertreter sind Wilfried Lippitz bzw. Gerd E. Schäfer. Beide haben sich mehrfach kritisch mit der neueren Kindheitsforschung, insbesondere mit der Idee des kindlichen Akteurs auseinandergesetzt.

Lippitz erinnert an die Traditionen der phänomenologisch orientierten Kinderforschung und kommt zu dem Schluss, dass die Kindheitsforschung nicht so neu ist, wie sie sich gibt (Lippitz 1999a). Der Topos, dem Kind zu seinem Recht zu verhelfen, sei keine Erfindung der Kindheitsforschung, sondern ein genuiner Topos phänomenologischer Kindforschung. In ihrer Orientierung an der Lebenswelt unterschlägt die Kindheitsforschung, so Lippitz, den systematischen, philosophischen Hintergrund des Lebensweltbegriffs. Auch die Fremdheit, die fremde Eigenwelt des Kindes, sei der Kindheitsforschung zwar geläufig, nur übersehe sie den entscheidenden Umstand, dass Fremdheit nichts Kindspezifisches, sondern Kindern und Erwachsenen gerade Gemeinsames, weil für das Mensch-Welt-Verhältnis Konstitutives ist. Daher kann, so Lippitz, die phänomenologische Kinderforschung Probleme lösen, die von der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung lediglich erkannt wurden. Die phänomenologische Tradition kann darauf verweisen, dass sie mit der Unterscheidung einer divinatorischen von einer identifikatorischen Aneignung der Erwachsenenkultur den Gegensatz von Kindsein und Erwachsenwerden überwunden hat. Sie vermag Werden in individualisierenden Passungen zu denken, die "sich selbst bedeuten" (Lippitz 1999a, S. 244f.)[5]. Ein solches Werden ist keine lineare Entwicklung, sondern Zugewinn und Verlust von Möglichkeiten. Sie begreift Selbstständigkeit aus dem (Lebens-)Weltbezug der Kinder als einer sinn-gebenden Tätigkeit (Lippitz 1999b, S. 79), die auf der leiblichen Verflechtung mit der Welt der Dinge und der Mitmenschen ruht (Lippitz 1999b, S. 90). Dieser Modus des in-der-Welt-Seins markiert keinen Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen. Damit befindet sich eine phänomenologische Kinderforschung in Übereinstimmung mit dem Stand der sozialisationstheoretischen Debatte und kann auch das sozialwissenschaftliche Konstrukt der Biographisierung der Lebensführung unter post-modernen Lebensverhältnissen aufgreifen (Lippitz 1999b, S. 94). Was im Vexierbild fehlt, so die (fiktive) Antwort von Wilfried Lippitz, ist daher eine genetische Phänomenologie (Lippitz 1999a, S. 243).

Die Pointe dieser Position ist ein Respekt vor der Eigenartikulation des Kindes, der mit einem erwachsenenzentrierten – auch advokatorischen – Vorverständnis vom Kind nicht vereinbar ist: Man könnte von einem gewissermassen *negativen Begriff des Kindes als Akteur* sprechen. Ein positiver Akteursbegriff würde, so Lippitz, das Geflecht der intergenerativen Verflechtungen und Voraussetzungen (Lippitz 1999a, S. 241) überspringen und eine Illusion von Autonomie verbreiten, die dem idealistischen Gedanken des autonomen Subjekts geschuldet ist. Der Respekt vor der Eigenartikulation des kindlichen Selbst- und Weltverhältnisses ist dagegen ein Respekt vor einem Selbst-Produktionsprozess; dieser Respekt wird durch Forschung eingelöst.

Mit seiner Konzeption einer ethnographischen Kinderforschung (Schäfer 1997) geht Gerd E. Schäfer jedoch über einen Respekt vor dem Selbst-Produktionsprozess von Kindern hinaus. Diese Konzeption hat einen *positiven Begriff vom Kind als Akteur*, den Schäfer durch mimetisches Verstehen inhaltlich füllen will. Schäfer kritisiert an der Kindheitsforschung, dass sie die (Selbst-)Bildungsprozesse der Kinder gleichsam ausspare: Über das Lernen der Kinder weiss sie wenig, lautet seine Kritik (Schäfer 1995a). Schäfer verfolgt ein Interesse an den Selbstbildungsprozessen der Person, an den Bedürfnissen, Selbst-Deutungen und Verarbeitungsprozessen von Kindern. Dabei verknüpft er psychoanalytische und historisch-anthropologische Anregungen mit einer Erkenntniskritik adultistischer Konzepte. Schäfers Ansatz zu einer Theorie frühkindlicher Bildungsprozesse (Schäfer 1995b) begreift Kinder nicht von ihrer Hilfs- und Schutzbedürftigkeit her, sondern fokussiert auf autopoetische Prozesse[6].

Schäfer studiert das Lernen an den Kindern selbst, am Vollzug ihres Austauschs mit der Welt. Daher hat das kindliche Tun im Schäferschen Ansatz theoretisch und methodisch eine Schlüsselrolle inne. Die Wirklichkeit der Kinder, so Schäfer, ist uns Erwachsenen jedoch nur in Bildern gegeben; diese Bilder repräsentieren Modelle der "Natur des Kindes" (Scholz 1994). Die Rede von der "Perspektive des Kindes" verdeckt den Versuch Erwachsener, vor dem Hintergrund einer Vielfalt historischer Kindheitsbilder – historischer "Bündelungen von Blickwinkeln" (Schäfer 1997, S. 386) – die Wirklichkeit mit den Augen des Kindes zu sehen. Die generalisierten und die situationsspezifischen Bilder bzw. Entwürfe der Erwachsenen beziehen sich dabei auf das, was Kinder tun, wenn sie sich entwickeln, sich ihre Umwelt zu Eigen machen, und fungieren dabei

als Beziehungsangebote. Der kindliche Akteur ist also ein Entwurf Erwachsener, aber er ist notwendig, um sich über die Eigenart der Kinder zu verständigen: Er ermöglicht erst Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern. Methodisch begegnet Schäfer der Paradoxie von Eigenart und Fremdheit also mit einem Gegenparadox. Er sieht das Kind als Fremden und betrachtet seine Lebensäusserungen als Hinweis auf eine eigenaktive Wahrnehmung und Verarbeitung von Problemsituationen. Wenn die Tätigkeiten und Äusserungen der Kinder die Bilder der Erwachsenen stören können, werden diese Störungen als Hinweise auf die selbstorganisierten Bildungsprozesse der Kinder interpretierbar.

Schäfer begnügt sich also nicht mit der Betonung der Fremdheit – er könnte es auch nicht, weil die Bilder vom Kind Momente des Erwachsenen-Kind-Verhältnisses sind. Wie bei Lippitz sind "agency" und Perspektivität miteinander verknüpft, wie bei Lippitz hat das Konzept des Kindes als Akteur eine prozessuale und wissenstheoretische Pointe, die Fremdheit und Eigenart von Kindern aufeinander bezieht und eine – allerdings nicht weiter explizierte – Differenz von Kindern und Erwachsenen voraussetzt. Die Reflexivität der Erwachsenenperspektive, die im Rekurs auf eine "Perspektive des Kindes" (vgl. Honig/Lange/Leu 1999) verborgen ist, verspricht ihm, die Wirklichkeit der Kinder als Selbstreferentialität von Bildungsprozessen zu beschreiben. Schäfers Konzept einer reflexiven Kindheitsforschung verweist auf eine Anthropologie kindlicher Selbstbildungsprozesse als "permanenten individuellen Entwurf" (Schäfer 1995a, S. 95f.; Schäfer 1997, S. 385ff.). Dabei bildet die Leiblichkeit der Kinder eine unhintergehbare Referenz jeder Rede vom Kind. Letztlich aber ist die Bedingung der Möglichkeit, sich der unbekannten Wirklichkeit des Kindes anzunähern, durch das Kind gegeben, das der Erwachsene selbst einmal war (und, psychoanalytisch verstanden, immer bleibt). Dieses Kind im Erwachsenen verbürgt (oder blockiert) die Annäherung an das "andere Kind" als kommunikatives Gegenüber.

3. Das erziehungswissenschaftliche Defizit der neueren Kindheitsforschung

Der reflexive Ansatz der neueren Kindheitsforschung hat mit den Positionen der beiden Kritiker mehr gemein, als auf den ersten Blick erscheint – vor allem teilt er mit ihnen einen relationalen Kindheitsbegriff[7] und eine diskursanalytische Fassung der Kindheitsfrage. Jenks hatte in seinen 'Essential Readings' zur Kindheitssoziologie von 1982 (Jenks 1992) auf die phänomenologischen Wurzeln seines Ansatzes hingewiesen und entsprechende Texte u.a. von Merleau-Ponty, Foucault, Bachelard, Denzin u.a. zusammengestellt. Jenks hat auch die Rede vom Kind als Fremdem als verkappten Adultismus kritisiert (Jenks 1996) und betont, dass zwischen der Kategorie des Fremden und der Marginalität von Lebensformen unterschieden werden muss[8]. Lippitz wiederum kritisiert die Erwachsenenzentriertheit der Husserlschen Phänomenologie, welche die Letztbegründung von Rationalität auf die höchste Stufe ihrer Leistungsmöglichkeiten stütze (Lippitz 1999a, S. 240); und wie Jenks zieht Lippitz eine Parallele zur fast zeitgleichen strukturgenetischen Entwicklungspsychologie Piagets: Diese konzipiert die Stadien kindlicher Entwicklung als defizitär gegenüber den vollendeten Leistungsmerkmalen des Erwachsenen (ebd.). Eine phänomenologisch orientierte pädagogisch-anthropologische Erforschung von Kindern teilt also das moderne, fortschrittsoptimistische Konzept der Vervollkommnung zum Erwachsenen auch nicht, das von der Kindheitsforschung attackiert wird. Die nach-husserlsche phänomenologische Forschung, so Lippitz, hat diesen Adultismus überwunden, weil sie humane Phänomene als aller wissenschaftlichen Rekonstruktion vorgegeben und keineswegs rein methodisch erzeugte Konstrukte betrachtet. Auch hier gibt es eine überraschende Parallele zu Jenks, wenn dieser den Konstruktbegriff gerade nicht gegenstandstheoretisch, sondern reflexiv, unter der Frage nach dem Zustandekommen des Wissens einführt[9].

Die Kritik von Lippitz und Schäfer deckt den Empirismus einer advokatorischen Kindheitsforschung auf. Wenn nämlich der Akteursbegriff lediglich als Beobachtungskategorie konzipiert wird, verwandelt sich seine zeitdiagnostische – also theoretische – Dimension in eine unbedacht-normative Komponente egalitär-individualistischer Wirklichkeitsbeschreibungen, in denen Kinder als Bürger fungieren. Analysen der Kindheitsforschung lesen sich denn auch zuweilen wie politische Argumentationen. Diese Verbindung normativer und empirischer Elemente bringt Ambivalenzen hervor. Das lässt sich beispielsweise an der Forderung zeigen, Kinder als "ganz normale soziale Wesen" (Waksler 1991) (also nicht als "anders") zu betrachten. Muss dies nicht gerade bedeuten, die Differenz von Kindheit und Erwachsenheit zu betonen? Das Problem scheint weniger darin zu bestehen, dass Kindern die Normalität sozialer Wesen verweigert wird – wie diese Forderung nahe zu legen scheint –, als dass fraglich wird, worin die Normalität des Kindseins besteht. Wenn die Alternative jedoch nur darin bestünde, "als Erwachsene" zu gelten, dann sässe dieses Denken dem kritisierten Entwicklungsparadigma gleichsam in komplementärer Weise auf, weil es den Massstab des vollständigen und vollkommenen Erwachsenen auch für Kinder in Anspruch nähme, statt ihn in seinem Allmachtsanspruch in Frage zu stellen (Lee 1998).

Folge dieser methodologischen Unterkomplexität ist ironischerweise eine mangelnde Sensibilität für Veränderungen des Kindheitsmusters. Das Problem besteht darin, dass eine Vorstellung vom Kind und vom Erwachsenen, die eine binäre Schematisie-

rung beider Begriffe voraussetzt, die gesellschaftlichen Formen "Kindheit" bzw. "Erwachsenheit" nicht mehr beschreiben kann. Daher hat die Kindheitsforschung Schwierigkeiten, wenn sie positiv ausdrücken will, was damit gemeint ist, wenn Kinder als Akteure bezeichnet werden. Eine "konzeptuelle Emanzipation" der Kinder von Familie und Schule wird durch Medialisierung und Marktvergesellschaftung der Kindheit längst besorgt; der "Rückzug vom Kindheitsprojekt der Moderne" ist in vollem Gange (Hengst 1996). Ein Gegensatz von "Kindern als Sozialisanden" und "Kindern als Akteuren" steht dagegen in der liberalen Tradition des Gegensatzes von Individuum = Subjekt vs. Gesellschaft/Vergesellschaftung. Foucault (2000) hat das Individuum dieser Tradition als ein soziales Verhältnis analysiert, das heisst: Er hat die gleichsam apriorische Gleichsetzung von Individualität und Subjektivität aufgelöst und so unterschiedliche Subjektivierungsformen unterscheiden können. In ihnen stehen Herrschafts- und Selbst-Techniken in unterschiedlicher Beziehung. Vom Kind als Akteur zu reden, heisst in dieser Perspektive, von einer historischen Form von Subjektivität zu sprechen. Kinder gleichsam kategorial als Subjekte aufzufassen und dies in Abgrenzung zum Sozialisationsmodell zu tun, ist unter diesem Vorzeichen zwiespältig. Unter post-modernen Verhältnissen hat eine solche Auffassung den Charme eines gleichsam rebellischen Echos auf das Subjekt des Besitzindividualismus verloren und konzipiert ein Verhältnis der konkreten Individuen zur Sozialform "Kindheit", das durch Selbst-Technologien bestimmt ist; sie normiert Kindheit (vgl. bereits Preuss-Lausitz/Rülcker/Zeiher 1990): Wer es an Initiative, Anpassungsfähigkeit und Dynamik fehlen lässt, zeigt seine Unfähigkeit, ein freies und selbstbestimmtes Subjekt zu sein.

Die referierten erziehungswissenschaftlichen Positionen in der Kinderforschung leiden jedoch an einem "Mangel an Gesellschaft". Bei Schäfer klingt zwar an, dass der Kindbegriff zwei elementare Komponenten umfasst, die Entwicklungs- und die Verwandtschaftskomponente; aber die genealogische, soziale Komponente bleibt bei Schäfer blass, und das sich entwickelnde und bildende Kind steht im Vordergrund. Insofern steht er in der klassischen pädagogischen Tradition; wie bei Rousseau ist das Kind bei Schäfer Individuum und Lernwesen, dessen Eltern nicht in Erscheinung treten. Die Geschichtlichkeit der Kindheit und die Sozialität der Kinder tritt nicht – oder nur als "Welt" – in den Horizont der Überlegung. Dass dies anders möglich ist, zeigt Sünker (Sünker 1993a+b), dessen bildungstheoretische Position Kinderrechte und gesellschaftliche Partizipation von Kindern einbezieht.

Die Konfrontation der kindheitssoziologischen Kritik an der Pädagogisierung von Kindheit mit der pädagogischen Kritik an der Kindheitsforschung hat also eine wesentlich unübersichtlichere Diskussionslage zutage gefördert als zunächst zu erwarten war. Die Argumentationen von Lippitz und Schäfer beinhalten eine bildungstheoretische Kritik an der Kindheitsforschung; aber deren sozialwissenschaftliche Ansätze sind breiter und differenzierter als die Attacke gegen die Idee des Akteurs als "kleine Erwachsene" nahe legt. Es geht nicht um die Leugnung der Entwicklungstatsache, wie Göppel suggeriert; es geht eher darum, wie eine pädagogische Anthropologie heute konzipiert werden muss (Oelkers 1994). Die Frage lautet: Muss die pädagogische Thematisierung des Kindes nicht stärker als bislang geschehen die Kontextualität von Bildungsprozessen thematisieren, konkret: den Wandel der Erwachsenen-Kind-Unterschiede und der Lebensverhältnisse von Kindern berücksichtigen? Müssen aber die sozialwissenschaftlichen Analysen zu Kindern und Kindheit sich ohne einen Begriff von Bildungsprozessen nicht unvermeidlich in Widersprüche verwickeln[10]? Spitz formuliert: Was fällt der Kindheitsforschung zu "bösen Kindern" ein?

4. Das "böse Kind" – revisited: Ambivalenzen der generationalen Ordnung

Meine Überlegungen sind von der These ausgegangen, dass das "böse Kind" deshalb für die Diskussion um eine erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung wichtig ist, weil es die Frage nach den Grenzen der Pädagogisierung von Kindheit aufwirft[11]. Der Mord von Kindern an Kindern offenbart sie als eine genuine Ambivalenz der Gerechtigkeitsmassstäbe institutionalisierter Generationenbeziehungen. Chris Jenks erkennt darin den tieferen Grund für die fortdauernde Aufregung, die in der britischen Öffentlichkeit über den Bulger-Mord besteht (Jenks 1996, S. 118). Die romantische, aber auch fortschrittsoptimistische Vorstellung vom unschuldigen, dafür lernbedürftigen und lernfähigen Kind rivalisiert mit der älteren Vorstellung des erlösungsbedürftigen, weil mit einer vererbten Schuld belasteten Menschen, der erzogen – das heisst: diszipliniert und bestraft werden muss. Diese Ambivalenz ist die Ambivalenz einer generationalen Ordnung, die eine Ordnung des Wissens und der Macht zugleich ist. Diese These verweist auf den erziehungswissenschaftlichen Kern des Streits um das "Kind als sozialen Akteur".

Der Begriff der Ambivalenz ist von Kurt Lüscher in die Debatte um die Generationenbeziehungen eingeführt worden. Er plädiert für einen Forschungsansatz, der "Generationenbeziehungen unter der Annahme (analysiert), dass sie Ambivalenzen generieren" (Lüscher /Pillemer 1996, S. 6). Der Begriff der Ambivalenz bezieht sich auf "Gegensätze ..., die sich in der Regel aus Vieldeutigkeiten und Polarisierungen ergeben und als letztlich nie völlig auflösbar gesehen und verstanden werden. Doch es muss mit diesem Sachverhalt lebenspraktisch umgegangen werden" (Lüscher 1997, S. 71). Es geht um den Gegensatz zwischen Reproduktion und Innova-

tion, im Eltern-Kind-Verhältnis um "gleich sein" und "anders, verpflichtet und getrennt sein", "loyal sein" und "eigene Interessen verfolgen", um die Bindung an die Eltern und Bindungen an andere Personen, um den Gegensatz von Unterstützung und Unabhängigkeit. Ambivalenzen haben den Status einer sozialen Logik von Generationenbeziehungen. Die Rede von der Logik meint in diesem Zusammenhang Prinzipien (Regeln), "gemäss denen in Sozietäten Sinngebungen und Bedeutungen für soziale Beziehungen konstituiert werden" (Lüscher 1997, S. 70). In diesem Zusammenhang ist Ambivalenz "das allgemeinste Prinzip, das der Beziehungslogik zwischen den Generationen zugrunde liegt und das durch diese zu interpretieren und zu gestalten ist" (ebd.). Zum einen rekurriert diese Beziehungslogik, so Lüscher, auf anthropologische Aufgaben, bei deren Gestaltung Widersprüche in der Zielsetzung und Organisation auftreten können, zum anderen aber darf diese Logik nicht ontologisch, sondern sie muss – meine ich – auch als konstitutives Element eines kulturell verankerten Kindheitsmodells verstanden werden, das Regeln für die Herstellung sozialer Beziehungen postuliert.

Die soziale Logik der Ambivalenz lässt sich in den Praktiken von Institutionen identifizieren, mit denen sie auf die Herausforderung reagieren, dass sich Kinder ihren identitätslogischen Unterscheidungen (noch) nicht einfügen lassen (Lee 1999). Sie ist beispielsweise in kinderpolitischen Dokumenten enthalten, die sich ausdrücklich zum Ziel setzen, Kinder als "Personen aus eigenem Recht" anzuerkennen – zum Beispiel in der UN-Kinderrechtskonvention. Zwei solche unauflösliche Gegensätze der Kinderpolitik sind folgende:

- Um die spezifischen Bedürfnisse und Interessen von Kindern zu vertreten, muss Kinderpolitik die Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen betonen; um Rechte von Kindern zu fordern, muss sie dagegen die Gleichheit von Kindern und Erwachsenen als Rechtssubjekte begründen.
- Kinderpolitik begründet die Rechte von Kindern universalistisch, als Menschen- und Bürgerrechte; zugleich jedoch können diese Rechte nur unter den Bedingungen des Einzelfalls verwirklicht werden. Der Anspruch, Kindern 'eine Stimme zu geben', impliziert die Möglichkeit, sie ihnen zu verweigern.

Wie ging die britische Justiz als Institution der generationalen Ordnung mit den beiden kindlichen Mördern um? Kriterien der Reife und des Alters spielten bei der strafrechtlichen Würdigung keine Rolle mehr, die Kinder wurden wie Erwachsene behandelt (die beiden Kinder erhielten Haftstrafen von 15 Jahren). Der Bulger-Mord repräsentierte offenbar einen Grad der wahrgenommenen Bedrohung durch Kinder (und Jugendliche), bei dem "Kinder" in "Täter" verwandelt, das heisst: für selbstverantwortlich erklärt werden. Das Konzept der (Persönlichkeits-)Entwicklung vermag dann den Konflikt zwischen den Kategorien "Kind" und "Täter" nicht mehr zu moderieren. Das "welfare"-Modell des Jugendstrafrechts kann unter bestimmten Bedingungen dem "justice"-Modell strafrechtlicher Verantwortlichkeit (Lee 1999) weichen[12]. Dies ist nur möglich, wenn der Hinweis auf Alter, Reife und Entwicklungsstand (= anthropologische Kategorien) in den Debatten um die Strafrechtsmündigkeit (= Konstrukt des Kindes) von vornherein keinen begründenden, sondern einen rechtfertigenden Status hat.

Analysen des Umgangs mit genuiner Ambivalenz in generationalen Kontexten sind Untersuchungen von Prozessen der Institutionalisierung von Unterschieden zwischen Kindern und Erwachsenen (Honig 2000). Institutionalisierung ist ein kultursoziologischer Begriff, der "Prozesse der Ordnungsbildung, d.h. der Ausrichtung von sozialen Beziehungen auf Maximen" (Walter 1999, S. 5) bezeichnet. Institutionalisierungsprozesse haben die Form von wohlfahrtsstaatlichen Regulativen der Lebensführung, die Form der Differenzierung von Lebensstilen auf der Basis ungleicher Ressourcen und die Form der selbstverantwortlichen Wahl von Lebensformen durch die Einzelnen. Diesen Formen der Institutionalisierungsprozesse lassen sich – immer noch Walter folgend – entsprechende soziale Ebenen zuordnen, nämlich die politisch-rechtliche, die strategische und die interaktive Ebene der Institutionalisierungsprozesse. Den sozialen Wandel der Kindheit als Ordnungsbildung (und nicht etwa als Erosion vertrauter Kindheitsmuster) zu analysieren, pointiert das "neue Paradigma" der Kindheitsforschung, Kindheit als institutionalisiertes Konstrukt (Alanen 1992) zu konzeptualisieren. Die Praktiken der Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen ("generationing", Alanen), lassen sich als Praktiken der Institutionalisierung von Kindheit untersuchen.

Wie also sollen wir "Kinder" denken? Die vielfältigen Bedeutungen, so lässt sich abschliessend bewusst zugespitzt formulieren, in denen der Akteursbegriff der neueren Kindheitsforschung schillert, signalisiert, dass Kinder längst nicht mehr nur educandi sind. Was sind sie dann? Wenn sie zu Mördern werden, werden die Praktiken sichtbar, mit denen die aufbrechenden Ambivalenzen der generationalen Ordnung prozessiert werden. Diese Ambivalenzen sind keine anthropologischen Konstanten. Für eine erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung wäre eine Re-Ontologisierung von Kindheit daher eine Sackgasse. Die Figur des kindlichen Akteurs demonstriert vielmehr die Performativität von Erziehung: Die Grenzen der Pädagogisierung von Kindheit werden in den Ambivalenzen institutionalisierter Erwachsenen-Kind-Unterschiede offenbar. Die Zukunft der erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung liegt daher in einer Untersuchung von Praktiken der Institutionalisierung von Kindheit – damit erfüllt sie zugleich ihre Aufgabe einer "Erziehungsfolgenabschätzung" (Lenzen). Diese müsste auch die Frage einschliessen, in welchem Masse

die Aufgaben von Erziehung und (Selbst-)Bildung sich überhaupt noch in generationalen Kontexten stellen.

Der Weg vom Diwan aufs Baugerüst verlangt dazu freilich, um Martin Grafs Bemerkung zum Umgang der Sozialpädagogik mit Klassikern (Graf 2000) ein wenig flapsig umzumünzen, nicht nur den Mut zur Theorie, sondern auch zur empirischen Forschung.

1 Ob die reformpädagogische Bewegung "vom Kinde aus" davon abwich, muss hier unerörtert bleiben.

2 Der Widerspruch entzündet sich an der Ausblendung der "Entwicklungstatsache" (Bernfeld). Wie kommt die Kompetenz der kindlichen Akteure zustande? Während die "britische Variante" der Kindheitsforschung diese Frage kulturtheoretisch beantworten würde, setzt die "skandinavische Variante" der kritisierten Voreingenommenheit für die Integrationsperspektive gleichsam eine Voreingenommenheit für die Differenz von Kindern und Erwachsenen entgegen. Dies ist ein methodischer Kunstgriff, um die kindliche Besonderheit sichtbar machen und zur Geltung bringen zu können. Allerdings stellt sich die Frage, ob diese kinderpolitische Option nicht mit einer Re-Ontologisierung der Differenz von Kindern und Erwachsenen erkauft wird. Diese Frage wird unmittelbar relevant, wenn es um die Rechtssubjektivität von Kindern geht, die in der Rede von "Kinderrechten" und von "citizenship" vorausgesetzt ist; sie wird allerdings kaum einmal erörtert (vgl. als Ausnahme Théry 1994). Diese Unklarheit steht auch einer differenzierten Auseinandersetzung mit der modernen, sozialkonstruktivistischen Sozialisationsforschung zweifellos im Wege; der Begriff des kindlichen Akteurs könnte (und müsste) etwa auf die Selbst-Organisation und Ko-Konstruktion von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen bezogen werden. Dann liesse sich auch der pointiert makrostrukturelle Ansatz der "skandinavischen Variante" in der Kindheitsforschung konsistenter formulieren.

3 Diese Polemik wirft in der Umkehrung die Frage auf, ob Göppel sich einen Unterschied denken kann zwischen "Grosswerden" und "Erwachsenwerden". Denn dies ist die Entwicklungsaufgabe, die sich Kindern unter den Bedingungen präfigurativer Generationenbeziehungen (Mead 2000) stellt.

4 Zudem verbindet Göppel mit der Differenz von Kindern und Erwachsenen offenbar ontologische Vorstellungen von der Anthropologie des Kindes.

5 Lippitz greift also das Entwicklungsproblem auf, welches die britische und skandinavische Kindheitsforschung gleichsam liegen gelassen hat, spitzt es zu und bietet zugleich eine Lösung an.

6 Kennzeichnend für Schäfers Verständnis von Selbst-Bildungsprozessen ist der Rekurs auf neurobiologische Befunde, die er mit interaktiv eingebetteten Prozessen der Sinnbildung verknüpft.

7 Die Relationalität des Kindheitsbegriffs hat gegenstandstheoretische Implikationen. Er vermag die aktuellen sozialpolitischen Tendenzen sichtbar zu machen, Zuständigkeiten von Staat und Familie im Hinblick auf das Kind neu zu scheiden. Beispielsweise fungiert die Rede von der "Kinderarmut" als rhetorisches, zeitdiagnostisches Ferment dieser Neugestaltung von Kindheit: bezeichnet sie also nicht nur, sondern ist ein Moment dieses "Umbaus". Erkennbar ist dies entsprechend schon an der Semantik: "Kinderarmut" wurde noch Mitte der 70er Jahre als Armut an Kindern verstanden (Familien mit weniger als zwei Kindern galten als "kinderarm"); jetzt sind es die Kinder selbst, die "arm" sind: ein starker Hinweis auf einen veränderten Status von Kindern (vgl. Honig/Ostner 2001).

8 Diese Unterscheidung ist für einen Autor wie Jens Qvortrup gerade nicht kennzeichnend. Für ihn sind Kinder nicht fremd, sondern marginalisiert.

9 Die Unterscheidung zwischen "Kindheit" und "Kinder" trägt der kategorialen Eigenständigkeit der Erfahrungen von Kindern Rechnung. Der konstruktivistische Ansatz in der Kindheitsforschung rückt die Kontextualität dieser Erfahrungen in den Blick. Die Kritik am Entwicklungsparadigma, mit der sich die neuere Kindheitsforschung konstituiert, ist vor diesem Hintergrund – und auch dies lässt sich von Lippitz und Schäfer lernen – weniger als eine Kritik am Gedanken der Persönlichkeitsentwicklung als an typologisierenden Sprachspielen aufzufassen, welche diese Kontextualität nicht fassen können.

10 Wenn diese rhetorischen Fragen positiv beantwortet werden sollen, darf der Bildungsbegriff in diesem Zusammenhang jedoch nicht lediglich programmatisch-appellativ verwendet, sondern muss empirisch-sozialwissenschaftlich gefasst werden.

11 Die Grenzen der Pädagogisierung, dies ist hoffentlich im Gang der Argumentation klar geworden, liegen nicht in einer Ontologie des Kindlichen, die sich der Verfügung Erwachsener entzieht, sondern in der Performativität der Erziehung, die das Objekt ihrer Bemühung mithervorbringt.

12 Es wäre eine interessante Forschungsfrage, wie das deutsche (oder schweizerische) Justizsystem mit diesem Problem umgeht. In Deutschland ist diese Frage durchaus virulent, wie die öffentliche Auseinandersetzung um den Umgang der Justiz mit minderjährigen rechtsextremistischen Gewalttätern und Mördern zeigt (was im Übrigen die im vorliegenden Beitrag ausgeklammerte Frage nach dem Verhältnis von "Kindheit" und "Jugend" aufwirft).

Literatur

Alanen, Leena: Modern Childhood? Exploring the 'Child Question' in Sociology. Jyväskylä 1992

Asquith, Stewart: When Children Kill Children: the Search for Justice. In: Childhood. 3. Jg., 1996, H. 1, S. 99-116

Breidenstein, Georg/Kelle, Helga: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim/München 1998

Fend, Helmut: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt am Main 1988

Flitner, Andreas: Eine Wissenschaft für die Praxis? In: Zeitschrift für Pädagogik. 24. Jg., 1978, H. 2, S. 183-193

Foucault, Michel: Die Gouvernementalität. In: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main 2000, S. 41-67

Fuhs, Burkhard: Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung von Kindheit. Opladen 1999

Göppel, Rolf: Kinder als "kleine Erwachsene"? Wider das Verschwinden der Kindheit in der modernen Kindheitsforschung. In: Neue Sammlung. 37. Jg., 1997, H. 3, S. 357-376

Graf, Martin: Der Blick vom Diwan aufs Baugerüst. In: Neue Pestalozzi-Blätter. 6. Jg., 2000, H. 1, S. 17-25

Hengst, Heinz: Tendenzen der Liquidierung von Kindheit. In: Heinz Hengst/Michael Köhler/Barbara Riedmüller/Manfred Max Wambach: Kindheit als Fiktion. Frankfurt am Main 1981, S. 11-72

Hengst, Heinz (Hrsg.): Kindheit in Europa. Zwischen Spielplatz und Computer. Frankfurt am Main 1985

Hengst, Heinz: Kinder an die Macht! Der Rückzug des Marktes aus dem Kindheitsprojekt der Moderne. In: Helga Zeiher/Peter Büchner/Jürgen Zinnecker (Hrsg.): Kinder als Aussenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Weinheim/München 1996, S. 117-134

Honig, Michael-Sebastian: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main 1999

Honig, Michael-Sebastian: Kindheit in der generationalen Ordnung. Eine Forschungsperspektive. Vortragsmanus-

kript, 30. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Köln 2000
Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf: Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim/München 1999
Honig, Michael-Sebastian/Ostner, Ilona: Das Ende der fordistischen Kindheit. In: Andreas Klocke/Klaus Hurrelmann (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Opladen 2001 (2., erw. u. überarb. Aufl.)
Hutchby, Ian/Moran-Ellis, Jo (Hrsg.): Children and Social Competence. Arenas of Action. London/Washington, D.C 1998
Jenks, Chris (Hrsg.): The Sociology of Childhood. Essential Readings (1982). Aldershot 1992
Jenks, Chris: Childhood. London/New York 1996
Krappmann, Lothar: Kinderkultur als institutionalisierte Entwicklungsaufgabe. In: Manfred Markefka/Bernhard Nauck (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993, S. 365-376
Krappmann, Lothar/Oswald, Hans: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim/München 1995
Lee, Nick: Towards an Immature Sociology. In: The Sociological Review. 46. Jg., 1998, H. 3, S. 458-482
Lee, Nick: The Challenge of Childhood: Distributions of Childhood's Ambiguity in Adult Institutions. In: Childhood. 6. Jg, 1999, H. 4, S. 455-474
Leu, Hans Rudolf: Selbständige Kinder – Ein schwieriges Thema für die Sozialisationsforschung. In: Michael-Sebastian Honig/Hans Rudolf Leu/Ursula Nissen (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim/München 1996, S. 174-198
Lippitz, Wilfried: Aspekte einer phänomenologisch orientierten pädagogisch-anthropologischen Erforschung von Kindern. Anmerkungen zur aktuellen These der Kindheitsforschung: Das Kind als sozialer Akteur. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 75. Jg., 1999, H. 2, S. 238-247 (1999a)
Lippitz, Wilfried: Selbständige Kinder im Kontext ihrer Lebenswelten. Phänomenologisch-pädagogische und sozialwissenschaftliche Interpretationen. In: Norbert Seibert (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten. Eine mehrperspektivische Annäherung. Bad Heilbrunn 1999, S. 65-102 (1999b)
Lüscher, Kurt: Perspektiven einer Soziologie der Sozialisation – Die Entwicklung der Rolle des Kindes. In: Zeitschrift für Soziologie. 4. Jg., 1975, H. 4, S. 359-379
Lüscher, Kurt: Solidarische Beziehungen: Das "neue" Problem der Generationen. In: Karl Gabriel/Alois Herlth/Klaus Peter Strohmeier (Hrsg.): Modernität und Solidarität: Konsequenzen gesellschaftlicher Modernisierung. Freiburg 1997, S. 59-77
Lüscher, Kurt: Kinderpolitik konzipieren. Universität Konstanz, Forschungsschwerpunkt "Gesellschaft und Familie". Arbeitspapier 35. Konstanz 2000
Lüscher, Kurt/Pillemer, Karl: Die Ambivalenz familialer Generationenbeziehungen. Konzeptuelle Überlegungen zu einem aktuellen Thema der familienwissenschaftlichen Forschung. Universität Konstanz. Forschungsschwerpunkt "Gesellschaft und Familie". Arbeitspapier 22. Konstanz 1996
Mayall, Berry (Hrsg.): Children's Childhoods. Observed and Experienced. London/Washington, D.C. 1994
Mead, Margaret: Der Konflikt der Generationen. Eschborn 2000
Oelkers, Jürgen: Neue Seiten der "Pädagogischen Anthropologie". In: Zeitschrift für Pädagogik. 40. Jg., 1994, H. 2, S. 195-199
Preuss-Lausitz, Ulf et al.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim/Basel 1983
Preuss-Lausitz, Ulf/Rülcker, Tobias/Zeiher, Helga (Hrsg.): Selbständigkeit für Kinder – die grosse Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen. Weinheim/Basel 1990
Prout, Alan/James, Allison: A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: Allison James/Alan Prout (Hrsg.): Constructing and Reconstructing Childhood. London/New York/Philadelphia 1990, S. 7-34
Qvortrup, Jens et al.: Preface. In: Jens Qvortrup/Marjatta Bardy/Giovanni Sgritta/Helmut Wintersberger (Hrsg.): Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics. Aldershot a.o. 1994, S. ix-xiv
Qvortrup, Jens: From Useful to Useful: The Historical Continuity of Children's Constructive Participation. In: Nancy Mandell (Hrsg.): Sociological Studies of Children. Greenwich/London 1995, S. 29-76
Schäfer, Gerd E.: Bemerkungen zur Bildungstheorie des Situationsansatzes. In: Neue Sammlung. 35. Jg., 1995, H. 4, S. 79-97 (1995a)
Schäfer, Gerd E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim/München 1995 (1995b)
Schäfer, Gerd E.: Aus der Perspektive des Kindes? Von der Kindheitsforschung zur ethnographischen Kinderforschung. In: Neue Sammlung. 37. Jg., 1997, H. 3, S. 377-394
Scholz, Gerold: Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit. Opladen 1994
Sünker, Heinz: Kinderpolitik und Kinderrechte. Politische Strategien im Kontext der UN-Konvention für die Rechte des Kindes. In: Georg Neubauer/Heinz Sünker (Hrsg.): Kindheitspolitik international. Problemfelder und Strategien. Opladen 1993, S. 44-58 (1993a)
Sünker, Heinz: Kindheit zwischen Individualisierung und Institutionalisierung. In: Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (Hrsg.): Wandlungen der Kindheit. Opladen 1993, S. 15-31 (1993b)
Théry, Irène: Neue Rechte des Kindes – das Wundermittel? In: Caroline Steinsdorff (Hrsg.): Vom Kindeswohl zu den Kinderrechten. Neuwied u.a. 1994, S. 76-101
Waksler, Frances Chaput (Hrsg.): Studying the Social Worlds of Children. Sociological Readings. London/New York/Philadelphia 1991
Walter, Wolfgang: Die drei Ordnungen der Familie. Zur Institutionalisierung von Lebensformen. Vortragsmanuskript, Jahrestagung der Sektion "Familiensoziologie" der Deutschen Gesellschaft für Soziologie "Familie im Widerstreit von De- und Re-Institutionalisierung". Universität Konstanz 1999
Wintersberger, Helmut (Hrsg.): Children on the Way from Marginality to Citizenship. Childhood Policies: Conceptual and Practical Issues. Wien 1996
Zeiher, Hartmut/Zeiher, Helga: Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Grossstadtkindern. Weinheim/München 1994
Zeiher, Helga: Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 16. Jg., 1996, H. 1, S. 26-46.
Zinnecker, Jürgen: Kindheit, Jugend und soziokultureller Wandel in der Bundesrepublik Deutschland – Forschungsstand und begründete Annahmen über die Zukunft von Kindheit und Jugend. In: Peter Büchner/Heinz-Hermann Krüger/Lynne Chisholm (Hrsg.): Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Opladen 1990, S. 17-36
Zinnecker, Jürgen: Children as Agents. The Changing Process of (Re)producing Culture and Society between Generations. Vortragsmanuskript, Conference on Childhood and Children's Culture. Esbjerg, Denmark, May 31, 1997