

Kindheit als praxeologisches Konzept.

Von der generationalen Ordnung zu generationierenden Praktiken

Michael-Sebastian Honig

Kindheit differenztheoretisch zu verstehen ist in der Erziehungswissenschaft nach wie vor ungewöhnlich, trotz des wachsenden Einflusses kulturwissenschaftlicher und systemtheoretischer Ansätze. Auf allen pädagogischen Debatten über Kinder und Kindheit liegt der lange Schatten der Pädagogischen Anthropologie und ihres Konzepts einer Natur des Kindes als eines bildsamen und schutzbedürftigen Menschen. Es begreift Kinder als Menschen im Übergang von Natur zu Vernunft in der Einheit von Möglichkeit und Wirklichkeit, wie es Dirk Rustemeyer einmal formuliert hat (vgl. Rustemeyer 2002).

Die folgenden Überlegungen drehen sich um die Differenz von Kindern und Erwachsenen; es geht also nicht allein um Kinder, sondern um Kinder *und* Erwachsene – um eine Unterscheidung und um Unterschiede, ohne die weder vom Kind, noch vom Erwachsenen gesprochen werden könnte. Die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen ist für die Erziehungswissenschaft ebenso grundlegend wie für eine sozialwissenschaftliche Theorie der Kindheit und für die Kindheitsforschung (vgl. Nemitz 1996). Wie diese Unterscheidung aber verstanden werden soll, sorgt für Streit zwischen erziehungswissenschaftlichen, genauer: pädagogischen, und kindheitssoziologischen Auffassungen über Kinder und Kindheit. Sind Kinder „anders“ (als Erwachsene) oder ist die Andersartigkeit von Kindern „nur“ eine Differenzkonstruktion? Oder ist die Frage womöglich falsch gestellt? In der Regel wird jedenfalls so getan, als wäre sie bereits beantwortet. Von Kindern und Erwachsenen zu sprechen, hat eine alltagsweltliche Plausibilität. Dagegen ist es Aufgabe einer sozialwissenschaftlichen Theorie der Kindheit, Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen nicht vorauszusetzen, sondern ihr Zustandekommen zu erklären.

Der folgende Beitrag greift die Frage nach den Unterschieden zwischen Kindern und Erwachsenen in einer spezifischen Weise auf: Er will sie zu einer empirischen Frage machen. Meine *These* lautet, dass differenztheoretische Ansätze die Aufmerksamkeit auf die Bedingungen lenken, unter denen Kinder zu „Kindern“ werden. Sie können daher den Begriff des Kindes aus seiner Fixierung auf pädagogische Ordnungen lösen und erlauben sich vorzustellen, dass die Kindheit in einer anderen Gesellschaft auch anders sein könnte als sie uns selbstverständlich

erscheint und als es von einer Pädagogischen Anthropologie artikuliert wird. In funktional differenzierten Gesellschaften sind die psycho-physischen Neulinge zunächst weder „Kinder“ noch „Menschen“, sondern Personen, die jeweils abhängig von gesellschaftlichen Funktionsbereichen unterschiedlich positioniert bzw. subjektiviert werden, u.a. auch als Kinder, aber beispielsweise auch als Jungen oder Mädchen oder als Schüler. Lediglich die Herkunftsfamilie inkludiert sie ganzheitlich – *als* Kinder. Eine praxeologische Kindheitsforschung schließt an diese These an, indem sie beobachtet, wie Unterscheidungen zwischen Kindern und Erwachsenen alltäglich funktionieren, das heißt: wie Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen relevant werden und Kinder zu „Kindern“ werden.

Diese These wird in einer spezifischen theoriepolitischen Situation formuliert. Nachdem die Kindheitssoziologie differenztheoretisches Denken zunächst in Abgrenzung zu den herkömmlichen Wissenschaften vom Kind, insbesondere von Pädagogik und Psychologie, formuliert hatte, ist seit einiger Zeit zu beobachten, dass sie Fragen der Anthropologie, von Sozialisation und Entwicklung, der Leiblichkeit von Kindern, der Generationenbeziehungen wieder aufgreift. Meine These ist in Auseinandersetzung mit dieser Gedankenbewegung zu verstehen.¹

Der Gedankengang vollzieht sich in vier Schritten. Im *ersten Schritt* geht es um das Verständnis von Differenz, mit dem die Kindheitssoziologie auf einen pädagogischen Begriff des Kindes reagiert. Im *zweiten Schritt* geht es um das Konzept der generationalen Ordnung als Element einer Theorie der Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen. Im *dritten Schritt* geht es um die Frage, wie das anthropologische Dilemma der Kindheitssoziologie in einem differenztheoretischen Ansatz aufgegriffen werden kann. Im *vierten Schritt* schließlich wird vorgeschlagen, diese Frage mit der Analyse generationierender Praktiken empirisch zu beantworten.

1. Die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen

Von „Kindern“ zu sprechen, setzt eine Vorstellung von „Erwachsenen“ voraus. Diese Feststellung ist nicht so trivial, wie sie klingt; denn diese Voraussetzung macht es erst möglich, von Kindern (und Erwachsenen) zu sprechen. Daher ist sie grundlegend für einen differenztheoretischen Kindheitsbegriff. Was es mit den Unterschieden zwischen Kindern und Erwachsenen auf sich hat, ist damit allerdings noch nicht ausgemacht (vgl. Neumann 2011). Unterschiede

¹ Sie ist insbesondere angeregt von Überlegungen, die Helga Kelle in einem Aufsatz von 2005 (Kelle 2005) und dann bei einem Vortrag in Luxemburg entwickelt hat (Kelle 2015, vgl. auch Brumlik 2013; 2015).

können durch eine Unterscheidung aufgenommen, also vorausgesetzt werden; eine Unterscheidung vermag gewisse Merkmale aber auch erst als Unterschiede relevant zu machen. Das Kindheitskonzept beinhaltet eine Theorie der Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen. Es operiert mit Unterscheidungen, die es erst ermöglichen, Kinder *als Kinder* zu beobachten bzw. festzustellen, dass Kinder „anders“ sind.

Für die Erziehungswissenschaft ist der „Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen [...] diejenige soziale Tatsache, welche Erziehung erst möglich macht“ (Nemitz 1996, S. 9). Insofern „handelt es sich hierbei nicht um *eine*, sondern um *die* pädagogische Differenz“ (ebd.). Gemeint ist hier, dass Pädagogik den Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen als eine anthropologische Gegebenheit behandelt. Die Unterscheidung in Kinder und Erwachsene ist ein konstituierendes Merkmal pädagogischen Wissens. Kindheitstheoretisch betrachtet konstituiert die binäre Unterscheidung in Kinder und Erwachsene Kindheit als pädagogisches Konzept; sie ist die Prämisse jeder Pädagogischen Anthropologie. Kinder sind bildsam, lernfähig und schutzbedürftig; ihre Bestimmung als Menschen ist unbestimmt. Kinder sind Entwicklungswesen; Entwicklung ist zugleich Voraussetzung und Ziel, aber auch Ergebnis von Erziehung (siehe etwa Liegle 2013). Dagegen heißt es in den grundlegenden Veröffentlichungen der entstehenden Kindheitssoziologie, den *New Social Studies of Childhood*, Kindheit sei *keine* Gegebenheit, sondern ein Konstrukt (vgl. James/Prout 1990/1997), das Kindheit als eine Gegebenheit erscheinen lässt, ein erwachsenenzentrierter Diskurs (vgl. Speier 1976). Sozialisation und Entwicklung seien Konzepte, die eine adultistische Vorstellung vom Kind als zukünftigem Erwachsenen („*becoming*“), also eines Defizitwesens repräsentierten. Die *New Social Studies of Childhood* stellten ihnen das Konzept eines Kindes in seiner Gegenwart („*being*“) und als Mitgestalter („*agent*“) seines Aufwachsens und seiner sozialen Beziehungen gegenüber und rehabilitierten es als Person aus eigenem Recht.

Die Kindheitssoziologie, besonders in ihrer maßgeblichen britischen und nordischen Variante, konstituierte sich mit einer Kritik der Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen im Sinne einer Kritik an der Objektstellung des Kindes im „dominant framework“ entwicklungstheoretischen Denkens in Wissenschaft und Politik (Alanen 1990; Wyness 2006, S. 117-140). Die Rede vom Kind als Konstrukt beinhaltet eine machtstheoretische Kritik der Differenz von Kindern und Erwachsenen. Die Opposition von „*being*“ und „*becoming*“ ist der Versuch, einen Begriff des Kindes als Akteur zu fassen, der nicht mehr vom Begriff des Erwachsenen abhängig ist („konzeptuelle Autonomie“; Thorne 1987, S. 103). Sie löst das Kind konzeptuell

aus seinen Bindungen an die Familie und emanzipiert es zum Bürger und Rechtsträger. Für eine kindheitstheoretische Problemstellung kommt es indes nicht primär darauf an, ob Kinder von ihrem „*being*“ oder von ihrem „*becoming*“ her zu verstehen sind oder ob der Gegensatz (wie in einer bildungstheoretischen Pädagogik) als dialektische Einheit zu verstehen ist; entscheidend ist vielmehr, ob Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen *vorausgesetzt* oder *erklärt* werden. Auseinandersetzungen darum, ob Kinder beispielsweise „noch nicht erwachsen“ oder „Personen aus eigenem Recht“ seien, setzen das Subjekt dieser Eigenschaften voraus. Es geht aber nicht darum, wie oder was ein Kind ist, sondern *wie und als was Kindheit möglich ist*. Die Pointe eines differenztheoretischen Ansatzes besteht daher darin, dass er die binäre Schematisierung von Kindern und Erwachsenen und damit die Hervorbringung von Unterschieden selbst zum Thema macht und nicht lediglich die Beschaffenheiten von Kindern und Erwachsenen (Nemitz 2001, S. 181). Die Opposition von „*being*“ und „*becoming*“ greift kindheitstheoretisch zu kurz, weil sie auf der Ebene der Prädikate verbleibt, das Subjekt dieser Eigenschaften aber ebenso voraussetzt wie die kritisierte developmentalistische Position; das gilt nicht nur für die Figur des Kindes als Akteur (vgl. James 2009), sondern auch für das Konzept der Kindheit als Element der Sozialstruktur (Qvortrup 2009). Mit ihrem Plädoyer für Kinder als „*beings*“ nehmen die *Childhood Studies* lediglich eine Setzung vor; sie mag sinnvoll und kinderpolitisch vielleicht sogar notwendig sein – aber sie ist der kritisierten Position nicht überlegen.

Der Grund für dieses Selbst-Mißverständnis liegt in einer überraschenden Gemeinsamkeit der beiden vordergründig konträren Positionen. Auch der Kritik der *Childhood Studies* am Konzept der Entwicklungs-kindheit liegt ein pädagogisches Verständnis von Sozialisation und menschlicher Entwicklung als ein Vorgang des Vermittelns und Aneignens, gleichsam des Vererbens und Erbens von Kultur zugrunde – sie lehnt es lediglich ab. Pädagogik steht indes vor dem Problem, dass sie nicht kann, was sie will. Eine Theorie operativ geschlossener, sich selbst produzierender Systeme erklärt diesen Umstand damit, dass pädagogische Kommunikation es mit psychischen Systemen zu tun hat, auf die sie nicht direkt einwirken kann (zum Verhältnis von Erziehung und Sozialisation siehe Honig 2009). Sozialisation funktioniert daher nicht als Übertragung; es ist vielmehr ein Prozess der Selbst-Sozialisation, der eine Vielfalt systemeigener Formen erzeugt (vgl. Scherr 2015). Trotzdem ist Selbst-Sozialisation nicht zufällig; dafür ist die sprachliche Kommunikation entscheidend. Ihre Formenvielfalt macht Sozialisation möglich, indem sie Menschen erlaubt, sich trotz wechselseitiger Intransparenz aufeinander einzustellen (Luhmann 1991/2006, S. 33).

Wie aber ermöglicht Erziehung es sich dann, ihre pädagogische Wirksamkeit auszuweisen? Die Antwort ist die Semantik der Kindheit: Der Ausdruck „Kind“ „bezeichnet [...] die Erfindung des Mediums für Zwecke der Kommunikation“ (Luhmann 1991/2006, S. 23). „Das Kind“ ist also ein Konstrukt pädagogischer Kommunikation. Sie stützt sich auf offensichtliche körperliche und psychische Besonderheiten, die Kinder von Erwachsenen unterscheiden. Die Offensichtlichkeit der Besonderheiten verdeckt, dass man das „Drinne“ dieser *black box* „Kind“ nicht kennen kann. Sie „ermöglicht eine Konstruktion dessen, was ‚drinnen‘ vor sich gehen mag. Die Unterscheidung: Kinder sind keine Erwachsene, Erwachsene sind keine Kinder, ersetzt gewissermaßen die (unmögliche) Aufhellung dieses *black box* [...]“ (a.a.O., S. 25). Das Kind steht also im Angelpunkt *zweier* Unterscheidungen: Es wird vom Erwachsenen und von den „organisch-psychischen Systemen“ (a.a.O., S. 26) unterschieden, die als Kind (in Abgrenzung vom zum Erwachsenen) nur bezeichnet werden. Da Kinder zunächst keine „Kinder“, sondern zustands- und strukturdeterminierte Systeme sind, muss die Kindheitssemantik dem zugeordnet werden, der diese Semantik entwirft und benutzt, um eigenes Denken oder um Kommunikation zu strukturieren (vgl. a.a.O., S. 29). Erziehung ist Kindheitssozialisation, eine kulturelle Praxis der Ermöglichung von Kindheit (siehe bereits Denzin 1977; vgl. Cahill 1990); das Kind reagiert auf die Tatsache, dass es als „Kind“ behandelt wird.

Die Referenz der Kindheitssemantik auf die „Offensichtlichkeiten“ von Körper und Psyche des Kindes bleibt gleichwohl ein schwieriger Aspekt dieser These. Sind sie Voraussetzung oder Effekt der Differenz von Kindern und Erwachsenen? Bei Luhmann (1991/2006) und Lenzen (1994), zwei Protagonisten eines differenztheoretischen Kindheitsverständnisses (in der deutschsprachigen Literatur), beobachtet Nemitz, dass diese Frage nicht entschieden, sondern mit der Ko-Existenz eines konstruktivistischen und eines realistischen Begriffs vom Kind beantwortet wird: „Von Luhmann wie von Lenzen wird die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen zugleich in Frage gestellt und als gegeben vorausgesetzt. *Kinder und Erwachsene sind Konstruktionen. Es gibt Kinder und Erwachsene.* Beide Annahmen werden gleichzeitig vertreten“ (Nemitz 1996, S. 17; Hervorh. i. Orig.). Man könnte die „Ko-Existenz“ auch als anthropologisches Dilemma bezeichnen: Die psycho-physischen Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen sind nicht zu leugnen, aber die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen kann mit ihnen nicht begründet werden. Kinder und Erwachsene sind keine homogenen Gruppen, die sich gegenüberstehen; die Grenzen zwischen ihnen sind fließend, ledig-

lich die Unterscheidung ist dual. Welchen Stellenwert die ebenso offensichtlichen wie vielfältigen Unterschiede für eine Theorie der Kindheit haben, soll das Konzept der generationalen Ordnung beantworten.

2. Generationale Ordnungen

Die *Childhood Studies* setzen die Kindheit nicht als selbstverständliche Gegebenheit voraus, sondern wollen sie erklären; im Mittelpunkt steht dabei das Konzept der generationalen Ordnung. Es wurde von der finnischen Soziologin Leena Alanen in die kindheitssoziologische Diskussion eingeführt (Alanen 1992) und ist insofern für die *Childhood Studies* paradigmatisch, als sie auf die Kindheit als ein soziales Phänomen (und nicht auf ein psychologisches Phänomen) zielt und es nicht lediglich an Kindern, sondern an der Relation von „Kindern“ und „Erwachsenen“ festmacht.

Das kindheitssoziologische Konzept der generationalen Ordnung steht im Horizont des besonders in der Erziehungswissenschaft, aber auch in der Soziologie traditionsreichen und in beiden Disziplinen facettenreich diskutierten Konzeptes der *Generation*. Für den pädagogischen Generationenbegriff ist Friedrich Schleiermacher (1768–1834) die klassische Referenz; für die Generationen- und die Kindheitssoziologie ist der Aufsatz von Karl Mannheim (1893–1947) über das „Problem der Generationen“ (1928/1964, 2. Aufl. 1970) nach wie vor der kanonische Bezugstext. Das Problem der Generationen besteht in den Bedingungen von Kontinuität und Diskontinuität sozialen Wandels: Wie wird die Kontinuität der nicht-genetischen Tätigkeitsdispositionen gesichert, also Kultur tradiert, und zugleich soziale Innovation ermöglicht?

Mannheim bindet das Problem der Generationen an anthropologische Bedingungen: Generationenverhältnisse werden durch Geburt und Tod fundiert, lassen sich aber nicht daraus ableiten (Mannheim 1970, S. 527). Generationen im Mannheimschen Sinne stehen in einer sukzessiven Abfolge und bilden zugleich „konjunktive Erfahrungsräume“ (Hengst 2009, S. 63ff., vgl. Mannheim 1980), in denen es um individuelle und kulturelle Identitäten geht (Lüscher 2016, S. 122); Heinz Hengst spricht von „differenzieller Zeitgenossenschaft“ (Hengst 2009, S. 60). Die Zeitgenossenschaft der Kinder ist der soziale Ort für ihren genuinen Beitrag zur kulturellen Reproduktion und Innovation. Kindheitstheoretisch wäre hier von *agency* zu sprechen, nicht im Sinne individueller Handlungsbefähigung, sondern als differenzielle Positionierung in einem

historisch-sozialen Erfahrungsraum (vgl. Eßer et al. 2016). Die leibliche und zeitliche Dimension kulturellen Wandels manifestiert sich nicht nur in der Differenz von Älteren und Jüngeren, sondern auch in der Diversität unterschiedlicher Altersgruppen als historisch-politischen Zeitgenossen. Generationenzugehörigkeiten und Beziehungen zwischen Generationen erzeugen eine „Polyphonie“ biographischer und historischer Zeitlichkeit (vgl. Matthes 1985, S. 369). Karl Mannheim selbst hat diesen Aspekt des Problems der Generationen in Anlehnung an Pinder das Problem der „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ (Mannheim 1970, S. 517) genannt.

Der Generationenbegriff muss daher abstrakter gefasst werden, als er auf den ersten Blick erscheint. Es geht nicht um Bevölkerungsgruppen, sondern um komplexe Relationen, in denen sich Zugehörigkeiten/Identitäten und historisch-biographische Erfahrungswelten konstituieren (vgl. Matthes 1985). Vom Lebensalter lässt sich nicht auf Generationenzugehörigkeit schließen, vielmehr stehen Körper und Psyche der sozialen Neulinge im Kontext einer Pluralität generationaler Ordnungen. Alanen rezipiert den Mannheimschen Generationenbegriff sozialstrukturell, nicht in der Perspektive des sozialen Wandels, in der das Konzept ursprünglich konzipiert war. Sie weist dem Konzept *generation* den Status einer sozialtheoretischen Grundkategorie zu, der dem Konzept *gender* entspricht (vgl. Alanen 1994; zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Unterscheidungen männlich/weiblich und kindlich/erwachsen Nemitz 2001; zu den Impulsen der *Gender Studies* für die *Childhood Studies* Thorne 1987). In ihrer Diskussion eines kindheitstheoretischen Konzepts der generationalen Ordnung unterscheidet sie (2005) ein „externes“, merkmalsbezogenes, alters- und gruppenspezifisches Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen (Kindheit wird in Abhängigkeit von „externen“ Variablen verstanden) von einem „internen“, relationalen Verhältnis, das „Generation“ als ein System von Beziehungen zwischen sozialen Positionen versteht, in denen sich „Kindheit“ und „Erwachsenheit“ wechselseitig konstituieren (Alanen 2005, S. 74-79). Beide Varianten werden im Kontext der Kindheitssoziologie vertreten und haben zahlreiche empirische Studien inspiriert.

- Der dänische Soziologe Jens Qvortrup (1985; 2009) ist Protagonist eines „externen“, man könnte auch sagen: dualen Generationenbegriffs. Er konzeptualisiert die Stellung von Altersgruppen im System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung. Das Generationenverhältnis wird als eine Altersordnung verstanden, die ökonomisch und rechtlich verankert ist. Dieser Ansatz spielt u.a. in Studien zur Kinderwohlfahrtspolitik eine große Rolle.
- Alanen selbst vertritt die „interne“ Konzeption generationaler Ordnung. Für sie sind generationale Ordnungen primär keine Altersordnungen, sondern – wie die Geschlechterord-

nung – Ordnungen der Macht und der Ungleichheit, die mit psycho-physischen Eigenschaften von Kindern gerechtfertigt werden. Dieser Ansatz hat u.a. diskursanalytische Studien inspiriert und spielt eine große Rolle, wenn es um Kinder als kompetente Akteure ihrer Lebenswelt geht.

Obwohl sich Alanen intensiv mit Karl Mannheims klassischem und bis heute grundlegenden Text über das Problem der Generationen auseinandergesetzt hat (Alanen 2001), hat sie seinen Hinweis auf die anthropologischen Dimensionen des Generationenproblems nicht zur Kenntnis genommen. Daher verschwindet die Dimension der Zeitlichkeit, mit der Zeitlichkeit allerdings auch die leiblichen Bedingungen von Generationenverhältnissen. Nirgends werden diese leiblich-zeitlichen Bedingungen konkreter als in den Beziehungen zwischen Eltern und Kindern in Familien. Alanen lehnt den Begriff der Familie jedoch als ein ideologisches Konstrukt ab, dessen vorgeblich biologisch basierte Einheit die empirische Vielfalt elementarer Strukturen von Reproduktion, Sexualität und Sozialisation verdecke (vgl. Alanen 1990, S. 22 f.).

„The specific historical, political, cultural and class variations of empirical family phenomena are to be demonstrated and traced back to underlying processes, conditions and relations between social forces and actors that have functioned to construct and maintain present structures like kinship systems, residence and household arrangements, gender relationships and particular ideologies.“ (a.a.O., S. 23 f.)

Das Konzept der generationalen Ordnung, wie es Leena Alanen für die Kindheitssoziologie paradigmatisch formuliert hat, subsumiert die Unterscheidung von Kindern und Eltern unter die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen. Damit sucht Alanen den Anschein einer Verletzlichkeit und Schutzbedürftigkeit zu vermeiden, die Kinder gleichsam „von Natur aus“ auf Eltern verweist und Kindheit über ihre Familienzugehörigkeit definiert; das zwingt sie aber auch dazu, den familialen Modus von Kindheit für kindheitstheoretisch nachrangig zu erklären. Kinder in Familien sind in den *Childhood Studies* daher ein Randthema (Honig i. Ersch.). Stattdessen steht die soziale Welt kompetenter Akteure im Fokus (vgl. Eßer et al. 2016). Kinder werden als „Zeitgenossen“ gesehen, wie Erwachsene.

Helga Kelle verweist auf dieses Desiderat und betont die leiblichen Bedingungen von Generationenbeziehungen. Sie hält fest, dass generationale Ordnungen „zentral als eine Organisation von Sorgebeziehungen bestimmbar und die Sicherung kultureller Kontinuität [...] Effekt einer gelingenden Organisation von nicht-reziproken Sorgeverhältnissen“ sind (Kelle 2015, S. 5; vgl. Honig 1999). Dabei kann sie sich auf eine andere führende Theoretikerin der internationalen

Kindheitssoziologie, Barrie Thorne, berufen, die in ihrem schulebildenden Aufsatz von 1987 formulierte: „The re-visioning of children involves complex issues of gender, generation, autonomy, and relatedness“ (Thorne 1987, S. 85). Das Konzept der generationalen Ordnung, wie es Leena Alanen für die Kindheitssoziologie paradigmatisch formuliert hat, ignoriert diese Multidimensionalität des Generationenkonzepts. Sie ignoriert insbesondere die Ambiguität von Autonomie und Verbundenheit in den Beziehungen von Kindern und Eltern. „Nirgendwo werden Körper und Psyche des Einzelnen so gewissenhaft geschätzt und gepflegt; und nirgendwo sonst werden sie (zumindest in zivilen Zeiten) so brutal verletzt und zerstört“ (Klett 2013, S. 13 f.). Als eine der führenden Theoretikerinnen der internationalen Kindheitssoziologie repräsentiert Alanen die „Schwierigkeiten der Kindheitssoziologie [...], die anthropologischen Phänomene der ‚Entwicklungstatsache‘ und der leiblichen Verwiesenheit adäquat theoretisch aufzugreifen“ (Kelle 2015, S. 7).

Die Ambiguität familialer Generationenbeziehungen verweist auf das anthropologische Dilemma der Kindheitssoziologie. Helga Kelle hat dieses Dilemma in einer vorsichtigen Forderung formuliert: „Wir müssen die anthropologische Bedingung der leiblichen Angewiesenheit von Kindern auf nicht-reziproke Sorgebeziehungen sowohl anerkennen als auch uns [...] enthalten, sie biologisch-anthropologisch bestimmen zu wollen“ (Kelle 2015, S. 5). Wie aber lässt sich das Problem lösen, das konstruktivistische Ansätze mit den anthropologischen Bedingungen generationaler Ordnungen haben?

3. Kinder in Familien

Ein aktuelles Angebot kommt aus dem Umfeld von Versuchen zu einer Systemtheorie der Familie; es ist David Kletts „Die Form des Kindes“ (Klett 2013; vgl. Honig 2015). Klett muss allerdings mit dem Verdacht rechnen, hinter die Kritik an der Marginalisierung von Kindern in der Soziologie zurückzufallen und wie eh und je „Familien mit Kindern“ statt „Kinder in Familien“ zum Gegenstand zu machen. Er fragt nach den Bedingungen, unter denen „eine Gesellschaft ihren Familien die Inklusion von Körper und Psyche des Kindes (eröffnet)“ (Klett 2013, S. 19). Diese Frage bezieht gesellschaftlich-historische Inklusionsbedingungen und die Leiblichkeit der Kindheit aufeinander: Wie kommt es „zum Einschluß von Kindern, ihren merkwürdigen Körpern, undurchsichtigen Psychen und unkalkulierbaren Zukünften“ (Klett 2015, S. 3). Klett fragt also: Wie werden sie zu „Kindern“, nicht etwa: Wie werden Kinder erwachsen?

Es geht um Inklusion, das heißt: um soziale Berücksichtigung, nicht um Sozialisation; das unterscheidet Kletts Ansatz von herkömmlichen Ansätzen. Inklusion ist ein rein kommunikatives, Sozialisation dagegen ein psychisches Geschehen (vgl. Scherr 2015). Kommunikation wiederum wird in der Systemtheorie nicht lerntheoretisch, als Übertragungsvorgang, sondern als eine Operation verstanden, mit der soziale Systeme sich von anderen Systemen unterscheidbar machen. Kindheitstheoretisch kommt es auf das Verhältnis von Inklusion und Sozialisation an (vgl. Klett 2013, S. 259 f.). Das Konzept der Familienkommunikation geht nicht von einem Gegensatz zwischen Individuum und Gesellschaft aus, der durch Sozialisation erst überwunden werden muss, sondern von ihrer wechselseitigen Hervorbringung; es ist ein genuin relationales Konzept. Die Bedingungen dieser wechselseitigen Hervorbringung – die Inklusionsbedingungen – hängen von der Gesellschaftsstruktur ab. Wenn Herkunft die Zukunft determiniert, wie in stratifikatorischen Gesellschaften, kann es keine Individualisierung geben (vgl. Klett 2015, S. 6 f.). In funktional-differenzierten Gesellschaften dagegen lockert sich der Zusammenhang von Herkunft und Zukunft, werden Karrieren möglich. Mit Karrieren sind „kontingente Strukturen sukzessiver Fremd- und Selbstselektionen (gemeint) [...] Ohne Karrieren kein Individuum im modernen Sinne“ (a.a.O., S. 5). Für funktional differenzierte Gesellschaften ist daher ein Doppelhorizont der Person des Kindes kennzeichnend: Kinder sind Kinder ihrer Familien und zugleich zukünftige Funktionsträger. Der Zusammenhang von Herkunft und Zukunft muss in der Familienkommunikation gestiftet werden (Klett 2013, S. 216).

In der Systemtheorie wird „Familie“ nicht über ihre Zusammensetzung verstanden („Familie ist, wo Kinder sind“), sondern über die einzigartigen kommunikativen Bedingungen, unter denen sie ihre Mitglieder inkludiert. Familie ist das einzige Funktionssystem, das Voll-Personen inkludiert, das heißt: Es kann „potentiell alles, was eine Person diesseits oder jenseits der Familie betrifft, in der Familie zum Thema machen“ (Klett 2015, S. 3). Klett fragt, wie die Familie kindliche Realität zur Kenntnis nimmt und wie sie sie verarbeiten kann. Seine These lautet: Körper und Psyche der Neulinge werden unter dem Gesichtspunkt der Unterscheidung „formierbar/nicht formierbar“ berücksichtigt; diese Unterscheidung bildet die Form des Kindes (Klett 2013, S. 101). Er geht also nicht von Unterschieden zwischen Kindern und Erwachsenen aus, sondern überlässt sie dem familienkommunikativen Prozess, der das Kind in der Familie und die Familie mit Kindern konstituiert. In diesem Kontext beobachten Eltern das Kind als Resultat des familialen Geschehens. Über die Unterscheidung „formierbar/nicht formierbar“ erschließen sie sich die Sensibilität für den (vermeintlichen) Eindruck, den das familiale Geschehen im Kind hinterlässt, oder anders gesagt: Familien rechnen mit der sozialisierenden

Wirkung von Inklusion, sie inkludieren die Neulinge als sozialisierbar (vgl. a.a.O., S. 5 f.). Eltern beobachten Kinder als sozialisierbar und zugleich, dass sie es sozialisieren, indem sie es beobachten (vgl. Klett 2013, S. 261). Sie beobachten ihre Kinder nicht nur in Abhängigkeit von externen Kriterien wie Lebensalter und Standeszugehörigkeit, sondern sie beobachten auch die Effekte der Familienkommunikation im Hinblick auf ihre Aufgabe und rechnen sich die Effekte zu („Erziehung“). Die Verantwortung der Familie für die Sozialisation des Nachwuchses wird in funktional differenzierten Gesellschaften an die Eltern adressiert. Familie steht unter Defizitverdacht und zugleich wird ihr das Lösungspotenzial für ihre eigenen Mißstände zugetraut (vgl. Klett 2015, S. 14; siehe etwa den aktuellen *turn to parenting* in der Familien- und Sozialpolitik: Betz/Honig/Ostner i. Ersch.).

Die Unterscheidung „formierbar/nicht formierbar“ setzt aber nicht nur voraus, dass die familiäre Kommunikation, die Kinder als „Kinder“ behandelt, die Neulinge irritiert und dass diese Irritation sich im Kind niederschlägt; sie rechnet vielmehr auch damit, dass Kinder unberührt bleiben, das heißt: mit Eigenleistungen, Resistenzen und Indifferenz aufwarten können. Das ist die zweite, die nicht-formierbare Seite der Form des Kindes; sie ist kindheitstheoretisch fast relevanter als ihre formierbare Seite, weil sie Ansatzpunkt für einen nicht-normativen Begriff für die *agency* von Kindern ist. Über sie „sieht sich die moderne Familie laufend auf sich selbst zurückgeworfen“ (Klett 2015, S. 4) – anders gesagt: Die Familie muss mit dem Kind zurechtkommen, nicht umgekehrt. Da Familienkommunikation auf die psychische Komplexität aller Beteiligten zurückgreift, ist der Beitrag der Kinder zu ihren Inklusionsbedingungen erheblich. Dieser Ansatz lässt das grundlegende Problem, das die *Childhood Studies* mit sozialisations- bzw. entwicklungstheoretischen Zugängen haben, gar nicht erst entstehen. Kinder sind nämlich nicht Objekte, sondern von Geburt an Akteure. Sie werden immer schon als Kinder einer ebenso selbstreferenziellen wie irritierbaren Familienkommunikation gedacht. Deren Reflexivität steht in einem rekursiven Steigerungsverhältnis von Fremd- und Selbstreferenzen.

Klett fragt, wie Kindheit familial konstituiert wird (und umgekehrt), nicht: was Familie zu einem gelingenden Aufwachsen beiträgt. Sein Ansatz vermag anthropologische Bedingungen der Kindheit aufzugreifen, ohne zu behaupten, Kinder seien von Natur aus verwundbar und von nicht-reziproker, elterlicher Sorge abhängig. Lediglich die Tatsache der Geburt geht als „Urfaktum“ in seine Argumentation ein; daran knüpft die Familienkommunikation selbstreferenziell und irritierbar an. Er vermag die historische Besonderheit von Inklusionsbedingungen aufzu-

greifen, ohne in die funktionalistische Falle zu gehen. Dabei argumentiert er nicht generationentheoretisch, sondern kommunikationstheoretisch. Dies erlaubt ihm, Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen nicht vorauszusetzen, sondern sie zum Thema zu machen: Wie werden sie kommunikativ hervorgebracht, wie werden sie in die Mannheimsche „Polyphonie“ biographischer und historischer Zeitlichkeiten verwandelt? Die anthropologischen Bedingungen der Beziehungen von Kindern und Eltern werden in den kommunikativen Praktiken des Formierungsgeschehens relevant. Das ist ein differenztheoretischer Ansatz, der das anthropologische Dilemma konstruktivistischer Ansätze zu vermeiden verspricht. Wie kann dieses Versprechen eingelöst werden?

4. Generationierende Praktiken: Die Empirie des Formierungsgeschehens

Eine differenztheoretische Perspektive vermag die Aufmerksamkeit auf die sozialstrukturellen und kommunikativen Bedingungen zu lenken, unter denen Kinder zu „Kindern“ werden. Unter anderen Inklusionsbedingungen könnten Kinder auch ganz anders sein als uns gegenwärtig selbstverständlich ist (vgl. Klett 2013, S. 286 ff.); bereits ein Blick auf die Befunde der Historischen Kindheitsforschung lässt diese These plausibel erscheinen (exemplarisch: Cunningham 2006). Kinder und Erwachsene können auf unterschiedliche Weise verschieden sein. Wenn man daher nicht voraussetzen will, was „ein Kind (und ein Erwachsener) ist“, muß man die Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen zu einer empirischen Frage machen: Wie und als was sind „Kinder“ möglich? Welchen Beitrag leisten sie selbst zur Soziogenese von „Kindheit“; und – noch pointierter – müssen Kinder immer „Kinder“ sein?

Um die Frage nach dem Kind empirisch zu beantworten, bietet Kletts Theorie der familialen Sozialität des Kindes einen Ansatzpunkt. Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf die kommunikativen Bedingungen, unter denen Familien die sozialen Neulinge inkludieren. Die Klett'sche Familienkommunikation lässt sich als ein ebenso strukturiertes wie strukturierendes Geschehen verstehen, das familiäre Ordnungen erzeugt und reproduziert. Empirisch rückt damit das Formierungsgeschehen als kommunikative Praxis in den Blick. Allerdings hatte auch Leena Alanen ihre relational angelegte *generational analysis* um Prozesse der Konstitution, Reproduktion und Transformation erweitert (vgl. Alanen 2005, S.77). Bereits in der Dissertation von 1992 spricht sie von „*generational ordering of childhood*“ (Alanen 1992, S. 64) und betont damit den prozessualen Charakter generationaler Ordnungen. Doris Bühler-Niederberger (2005; 2011; Bühler-Niederberger/Türkyilmaz 2014) spricht im Kontext der deutschen Diskussion

vom „generationalen Ordnen“. Ein Konzept generationaler Ordnung, das mit einer binären Unterscheidung, also einer kategorialen Trennung von Kindern und Erwachsenen operiert, wäre demgegenüber unterkomplex. Eine Prozessualisierung generationaler Ordnungen reicht allerdings noch nicht aus, um dem Formierungsgeschehen Rechnung zu tragen; es müssen dabei auch die anthropologischen Bedingungen der Inklusion berücksichtigt werden („nicht-reziproke Sorgebeziehungen“). Helga Kelle (2005) hat diese Herausforderung im Auge, wenn sie die Relationalität generationaler Ordnungen daher als eine kulturelle Praxis begreift.

Bei der Auseinandersetzung mit dieser Frage ist es hilfreich, sich an die Parallelisierung von *generation* und *gender* bei der Entstehung der *Childhood Studies* zu erinnern (Thorne 1987; Alanen 1994), denn auch die Forschung zur geschlechtlichen Sozialisation – soweit sie nicht soziobiologisch, sondern kulturtheoretisch argumentiert – stellt sich die Frage, wie Körper im Prozess des Aufwachsens eine soziale Form, nämlich ein soziales Geschlecht gewinnen. Die Geschlechterforschung konstituierte sich in Abgrenzung zu einer aufgeherrschten Zweigeschlechtlichkeit und akzeptiert die Geschlechtszugehörigkeit nicht mehr als anthropologische Gegebenheit. Andrea Maihofer (2015) erinnert an den Impuls, den Simone de Beauvoir mit ihrer These formulierte: „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (Beauvoir 2005, S. 334). Wenn man „Frau“ durch „Kind“ ersetzt, wird deutlich, wie ähnlich der Ausgangspunkt der *Childhood Studies* ist. Diese konstituierten sich in Abgrenzung zu einem Verständnis von Kindheit als Entwicklungstatsache und Durchgangsstation auf dem Weg zum kompetenten Erwachsenen und de-konstruierten das psycho-physische Schicksal der Kindheit als eine generationalen Ordnung der Macht. Gemeinsam gehen Geschlechterforschung und Kindheitsforschung davon aus, dass „Frau-“ bzw. „Kind-Werden“ nicht lediglich auf eine biographische Zukunft, sondern auch auf eine soziokulturelle Praxis verweisen. Daher sind in der Forschung zur geschlechtlichen Sozialisation Fragen der Geschlechterforschung und der Kindheitsforschung miteinander verknüpft. Die sozialisationstheoretische Frage: Wie wird man „Frau“ oder „Mann“ (oder etwas Drittes oder Viertes), beinhaltet die Frage: Wie wird man „Kind“? Diese Frage führte die Diskussion um die so genannte geschlechtsspezifische Sozialisation zu der Einsicht, dass es nicht ausreicht, die Diskontinuität von Biologie und Sozialität zu betonen, wenn nicht auch die Unterscheidung von „Männern“ und „Frauen“ selbst zum Gegenstand der Forschung wird, weil anderenfalls die Zweigeschlechtlichkeit als quasi-biologische Prämisse akzeptiert würde (vgl. Maihofer 2015, S. 633). Diese Debatte hat ihr Echo in der Diskussion der Kindheitsforschung um das Kind als Akteur: Wenn die Vorstellung des Kindes als Ent-

wicklungswesen („*becoming*“) durch das Programm eines Kindes als Akteur („*being*“) lediglich ersetzt würde, wird die Differenz von Kindern und Erwachsenen umgewertet, bliebe aber vorausgesetzt.

Die Forschung zur geschlechtlichen Sozialisation hat auf diese Herausforderung praxistheoretisch reagiert. Sie begreift Prozesse der geschlechtlichen Sozialisation als interaktive Attribuierungs- und Zuschreibungsprozesse, in denen Kinderkörper „vergeschlechtlicht“ werden: „*doing gender*“ (West/Zimmermann 1991; Goffman 1977/1994). Mit diesem Konzept sollen „Geschlecht, Geschlechterdifferenzen, geschlechtliches Handeln nicht mehr in der Geschlechtsidentität der Individuen [festgemacht] und als deren Ausdruck [...], sondern als stets neu hervorgebrachtes Tun der Individuen und damit Effekt sozialer Interaktionen und institutioneller Mechanismen“ verstanden werden (Maihofer 2015, S. 635; Hervorh. i. Orig.). Anders als der klassische Sozialisationsbegriff eröffnet dieses Verständnis von Sozialisation einen konzeptuellen Raum für historisch variante Körper und Psychen, nicht zuletzt lässt es die „Sozialisanden“ als Akteure ihres Sozialisationsprozesses zur Geltung kommen. Dieser Gedanke lässt sich zwanglos auch in den *Childhood Studies* entfalten; er kann dort dem essentialistischen Sog entgegenwirken, der von den psycho-physischen Eigenschaften insbesondere der jungen Kinder ausgeht. In diesem Sinne bedeutet „*doing generation*“, dass Kindheit keine Eigenschaft von Personen ist, sondern aus Interaktions- und Zuschreibungsprozessen hervorgeht, dass Kindheit als eine kulturelle Praxis zu verstehen ist.

Aber die Rede vom „*doing*“ ist zwiespältig, sie kann interaktionistisch bzw. sozialpsychologisch missverstanden werden. Die Betonung des immer-wieder-Neuen lässt den Aspekt der Institutionalisierung außer Acht. „Geschlecht“ ist jedoch so wenig wie „Kindheit“ maßgeblich eine Sache intentionaler Gestaltung. Das „*doing gender/generation*“ steht unter Ermöglichungsbedingungen, wie sie Klett in den Inklusionsbedingungen familialer Kommunikation analysiert. In den *Childhood Studies* werden sie als Frage nach dem Verhältnis von *structure* und *agency* diskutiert (vgl. Eßer 2014). Maihofer (2015) erinnert in ihrem Überblick über den Stand von Theorie und Forschung zur geschlechtlichen Sozialisation an Goffman (1977/1994). Dieser hatte unterschieden zwischen einem geschlechtlichen Handeln, das von vergeschlechtlichten Individuen ausgeht und einem geschlechtsbezogenem Handeln, das von institutionalisierten Interaktionen ausgeht und ein situatives Handeln anregt, das auf einen Status Mann/Frau (oder ein drittes und viertes Geschlecht) bezogen ist (siehe Maihofer 2015, S. 636).

Neuere, poststrukturalistische Ansätze in den *Childhood Studies* präzisieren „*doing generation*“ unter Rückgriff auf die Theorie sozialer Praktiken (Kelle 2005), die in unterschiedlichen Varianten vertreten wird. Theodore Schatzki charakterisiert sein Konzept sozialer Praktiken mit der oft zitierten Formulierung von „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996, S. 89). Praxistheorien stellen traditionelle Handlungstheorien gleichsam auf den Kopf und fassen Akteure nicht als Subjekte intentionaler und reflektierter Handlungen, sondern als Teilnehmer an Praktiken auf, die sie verkörpern und vermitteln. In Praktiken verschmelzen situative und institutionelle Aspekte (*agency and structure*). Sie sind körpergebunden; inkorporiertes Wissen sichert ihre Ausführbarkeit und ihre Verstehbarkeit. Als Partizipanden sind Akteure aber nicht nur Anhängsel der Dynamik und Reflexivität von Praktiken. Praxistheoretisch betrachtet stehen sie im Kreuzungspunkt von Verhaltens- und Wissenskomplexen. Deren Heterogenität birgt ein Potenzial der Emergenz. Agency als Handlungsmächtigkeit, Routinen zu brechen und Situationen zu verändern, entspringt daher nicht einem vor-sozialen Dunkel bzw. einer „vor-praktischen Autonomie“ von Akteuren (vgl. Bollig/Kelle 2014, S. 274), sondern ist in der Kontextualität, Zeitlichkeit und Agonalität von Praktiken begründet (a.a.O.), sie ist ein *Effekt* sozialer Beziehungen (siehe auch Eßer 2014, S. 237).

Praxistheoretisch sind generationale und Geschlechter-Ordnungen als Arrangements von Praktiken aufzufassen, die auch die Mittel zu deren Ausführung zur Verfügung stellen. Generationale Ordnungen lassen sich mit Sabine Bollig und Helga Kelle (vgl. 2014, S. 275) als Geflechte von Praktikenbündeln verstehen, in denen „die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen (implizit oder explizit) bedeutsam gemacht wird“ (a.a.O.). Sie sind daher ein geeignetes Konzept, um das Klett'sche Formierungsgeschehen als kommunikative Praxis zu beschreiben und damit die Soziogenese von Kindheit zu analysieren. Das Konzept der Praktiken berücksichtigt die anthropologischen Bedingungen generationaler Ordnungen, ohne dass sie die Subjektposition von Kindern in diesen Praktikengeflechten vorab („strukturell“) festlegen; vielmehr sind auch generationale Ordnungen „fluide Verkettungen von Differenzierungspraxen“ (a.a.O.), in denen die Positionierungen und Selbst-Positionierungen von Kindern nicht unbedingt Positionierungen *als Kinder* sind. Vielmehr wird es zu einer empirischen Frage, wie die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen jeweils praktiziert wird; generationale Ordnungen sind Medium und Effekt *spezifischer* Praktiken (ebd.). Dieser Ansatz schafft einerseits Raum für Macht und Ungleichheit, die das Verhältnis von Kindern und Erwachsenen in den frühen, klassentheoretisch inspirierten Konzeptionen generationaler Ordnung als ein binäres Verhältnis von Dominanz und Unterordnung strukturiert hatten. Andererseits berücksichtigt er, dass die

Praxiskontexte zeitgenössischer Kindheit gerade nicht umfassend generational codiert sind (siehe etwa Hengst 2013). Kinder sind nicht nur „Kinder“, sondern gehören auch anderen sozialen Kategorien an.

Dieser praxeologische Ansatz trägt dem Umstand Rechnung, dass unter den gegebenen gesellschaftlichen Inklusionsbedingungen weder durch körperliche Merkmale, noch durch generationale Ordnungen vorab entschieden ist, wie Kinder *als Kinder* situiert sind. Ob, und vor allem: In welchem Sinne es sich bei den Menschen, die man vor sich hat, um „Kinder“ handelt, ist nicht evident, sondern muss von Fall zu Fall geklärt werden. Dies läuft darauf hinaus, die Rede von „Kindern“ und „Erwachsenen“ aufzugeben und durch ein Netzwerk von generationierenden Praktiken zu ersetzen, die letztlich nur in der Tatsache der Geburt einen Referenzpunkt finden. „Kindheit“ ist ein verstreutes Phänomen, dessen Modalität, Materialität, Pluralität und Multilokalität ein prominenter Gegenstand praxisanalytischer ethnografischer Forschung ist (Bollig 2015; Bollig et al. 2016). Insofern macht es das Potenzial einer praxeologischen Empirie aus, das konstruktivistische Dilemma aufzulösen, Kindheit als Fiktion aufzufassen, aber zugleich davon ausgehen zu müssen, dass Kinder selbstverständlich real sind. Damit kann sie der Erziehungswissenschaft helfen, sich aus dem Bann der Pädagogischen Anthropologie zu lösen und dabei mehr über sich und ihren Gegenstand zu erfahren.

Literatur

- Alanen, Leena (1990): Rethinking socialization, the family and childhood. In: Adler, Patricia A./Adler, Peter (Hrsg.): *Sociological Studies of Child Development*. Vol. 3. Greenwich/London: JAI Press, S. 13–28
- Alanen, Leena (1992): *Modern childhood? Exploring the ‚Child Question‘ in Sociology*. Jyväskylä: University of Jyväskylä
- Alanen, Leena (1994): Gender and generation: Feminism and the “Child Question”. In: Qvortrup, Jens/Bardy, Marjatta/Sgritta, Giovanni/Wintersberger, Helmut (Hrsg.): *Childhood matters. Social Theorie, practice and politics*. Aldershot: Avebury, S. 27–42
- Alanen, Leena (2001): Explorations in generational analysis. In: Alanen, Leena/Mayall, Berry (Hrsg.): *Conceptualizing child-adult relations*. London, New York: Routledge/Falmer, S. 11–22
- Alanen, Leena (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Hengst, Heinz/Zeiber, Helga (Hrsg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS, S. 65–82
- Beauvoir, Simone de (2005): *Das andere Geschlecht*. Reinbek: Rowohlt
- Betz, Tanja/Honig, Michael-Sebastian/Ostner, Ilona (Hrsg.) (2017): *Parents in the Spotlight: Parenting and Support from a Comparative Perspective*. In: *Zeitschrift für Familienforschung*, Jg. 29, Sonderheft 11

- 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, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha/Seele, Claudia (eds.): *MultiPluriTrans in educational ethnography. Approaching the multimodality, plurality and translocality of educational realities*. Bielefeld: transcript, S. 99–118
- Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Nienhaus, Sylvia (2016): *Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2–4-jähriger Kinder*. Universität Luxemburg [<http://hdl.handle.net/10993/27720> (Abfrage: 20.07.16)]
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2014): Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34, 3, S. 263–279
- Brumlik, Micha (2013): *Anthropologische Grundlagen der Erziehung*. In: Brumlik, Micha/Ellinger, Stephan/Hechler, Oliver/Prange, Klaus: *Theorie der praktischen Pädagogik. Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 19–95
- Brumlik, Micha (2015): *Zur Dialektik der Kindheit – Konstrukt, ontologische Universalie oder transzendente Voraussetzung*. Berlin: Unv. Ms.
- Bühler-Niederberger, Doris (2005): *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse. Von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum*. Weinheim/München: Juventa
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim/München: Juventa
- Bühler-Niederberger, Doris/Türkyilmaz, Aytüre (2014): Sozialisation als generationales Ordnen – ein theoretischer und empirischer Versuch. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34, 4, S. 339–354
- Cahill, Spencer E. (1990): Childhood and public life: Reaffirming biographical divisions. In: *Social Problems* 37, 3, S. 390–402
- Cunningham, Hugh (2006): *Die Geschichte des Kindes in der Neuzeit*. Düsseldorf: Artemis & Winkler
- Denzin, Norman K. (1977): *Childhood socialization*. San Francisco a.o.: Jossey-Bass
- Eßer, Florian (2014): Agency Revisited. Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34, 3, S. 233–246
- Eßer, Florian/Baader, Meike S./Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (Hrsg.) (2016): *Reconceptualising agency and childhood. New perspectives in Childhood studies*. London and New York: Routledge
- Goffman, Erving (1977/1994): *Das Arrangement der Geschlechter*. In: ders.: *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt am Main: Campus, S. 105–158
- Hengst, Heinz (2009): Generationale Ordnungen sind nicht alles. Über kollektive Identität und Erfahrungskonstitution heute. In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim/München: Juventa, S. 53–78
- Hengst, Heinz (2013): *Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft*. Weinheim: BeltzJuventa
- Honig, Michael-Sebastian (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Honig, Michael-Sebastian (2009): *Sozialisation*. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabine/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, S. 788–802

- Honig, Michael-Sebastian (2015): Das Kind als soziale Form. Ein unbeabsichtigter Beitrag zur Kindheitssoziologie. Rezensionssatz über: David Klett, Die Form des Kindes. Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 38, 2, Nr. 71, S. 5–15
- Honig, Michael-Sebastian (2017): Review: Children and their parents in Childhood studies. In: Betz, Tanja/Honig, Michael-Sebastian/Ostner, Ilona (Hrsg.): Parents in the spotlight: Parenting practices and support from a comparative perspective. In: Zeitschrift für Familienforschung, Jg. 29, Sonderheft 11.
- James, Allison (2009): Agency. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (eds.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 34–45
- James, Allison/Prout, James (Hrsg.) (1990/1997): Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood. 2. Auflage. London/New York: Routledge
- Kelle, Helga (2005): Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis. In: Hengst, Heinz/Zeiher, Helga (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS, S. 83–108
- Kelle, Helga (2015): Generationale Ordnung als Proprium von Erziehungswissenschaft und Kindheitssoziologie. Unv. Vortragsmanuskript, Bielefeld
- Klett, David (2013): Die Form des Kindes. Kind, Familie, Gesellschaftsstruktur. Weilerswist: Velbrück
- Klett, David (2015): Die Form des Kindes. Unv. Vortragsmanuskript: Stuttgart
- Lenzen, Dieter (1994): Mythologie der Kindheit. Die Verewigung der Kindheit in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten. Reinbek: Rowohlt
- Liegle, Ludwig (2013): Frühpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz. Stuttgart: Kohlhammer
- Luhmann, Niklas (1991/2006): Das Kind als Medium der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Lüscher, Kurt (2016): Sozialisation und Ambivalenzen. Bausteine eines Vademekums. In: Zeitschrift für Sozialisation der Erziehung und Sozialisation 36, 2, S. 118–136
- Maihofer, Andrea (2015): Sozialisation und Geschlecht. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 630–658
- Mannheim, Karl (1928/1964, 2. Aufl. 1970): Das Problem der Generationen. In: Mannheim, Karl: Wissenssoziologie. Neuwied und Berlin: Luchterhand, S. 509–565
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Herausgegeben von David Kettler, Volker Meja und Nico Stehr. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Matthes, Joachim (1985): Karl Mannheims „Das Problem der Generationen“, neu gelesen. Generations-„Gruppen“ oder „gesellschaftliche Regelung von Zeitlichkeit“? In: Zeitschrift für Soziologie 14, 5, 363–372
- Nemitz, Rolf (1996): Kinder und Erwachsene. Zur Kritik der pädagogischen Differenz. Berlin, Hamburg: Argument
- Nemitz, Rolf (2001): Frauen/Männer, Kinder/Erwachsene. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske+Budrich, S. 179–196
- Neumann, Sascha (2011): Welche Unterscheidungen machen einen Unterschied? Zur sozialen Selektivität der Sprachverwendung in „Maison Relais pour Enfants“. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31, 4, S. 349–362
- Qvortrup, Jens (1985): Placing children in the division of labour. In: Close, P./Collins, R. (Hrsg.), Family and economy in modern society. Basingstoke and London: Macmillan, S. 129–145

- Qvortrup, Jens (2009): Childhood as a structural form. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (eds.): *The Palgrave Handbook of Childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 21–33
- Rustemeyer, Dirk (2002): *Wie ist Pädagogik möglich?* Trier: Unv. Ms.
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press
- Scherr, Albert (2015): Systemtheorie in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 216–232
- Speier, Mathew (1976): The adult ideological viewpoint in studies of childhood. In: Skolnick, Arlene (Hrsg.): *Rethinking childhood. Perspectives on Development and Society*. Boston, Toronto: Little, Brown and Co., S. 168–186
- Thorne, Barrie (1987): Re-Visioning women and social change: Where are the children? *Gender and Society* 1 (1), S. 85–109
- West, Candace/Zimmermann, Don H. (1991): Doing gender. In: Lorber, Judith/Farrell, Susan A.: *The social construction of gender*. Sage: Newbury Park: Sage, S. 13–37
- Wyness, Michael (2006): *Childhood and society. An introduction to the Sociology of Childhood*. Basingstoke: Palgrave Macmillan