

Franz-Michael Konrad (Hrsg.)

# Kindheit und Familie

Beiträge aus interdisziplinärer und  
kulturvergleichender Sicht



Waxmann Münster / New York  
München / Berlin

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Kindheit und Familie : Beiträge aus interdisziplinärer  
und kulturvergleichender Sicht / Franz-Michael Konrad (Hrsg.).  
– Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann, 2001  
ISBN 3-8309-1024-X

**Ludwig Liegle**

**zum 60. Geburtstag**

ISBN 3-8309-1024-X

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2001

<http://www.waxmann.com>

E-Mail: [info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Foto: Martina Kaluza

Druck: Zeitdruck GmbH, Münster

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, DIN 6738

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

## INHALT

<b>FRANZ-MICHAEL KONRAD</b>	
Einführung.....	11
<b>KINDHEIT ALS INSTITUTIONALISIERTE LEBENSFORM</b>	
<b>JÜRGEN REYER</b>	
Von der Anstalt zur „Lebensform“. Die Reform des Kindergartens zwischen 1890 und 1930.....	23
<b>ULRICH HERRMANN</b>	
Menschenrechte, Kinderrechte und die pädagogische Herausforderung des 21. Jahrhunderts.....	51
<b>LOTHAR KRAPPMANN</b>	
Für eine Kultur des Aufwachsens .....	67
<b>KURT LÜSCHER</b>	
Kinderpolitik: Der Perspektive der Kinder gerecht werden.....	85
<b>MICHAEL-SEBASTIAN HONIG</b>	
Praktiken generationaler Ordnung, Überlegungen zur Konzeptualisierung pädagogischer Qualität von Kindertageseinrichtungen .....	111
<b>ULLA SPEIDEL</b>	
Kindheit in öffentlichen Einrichtungen. Wozu noch eine Qualitätsdebatte, wenn die öffentlichen Kassen leer sind?.....	131
<b>RENATE THIERSCH / HANS THIERSCH</b>	
Dimensionen der Sozialraumorientierung, Entwicklungsperspektiven für Kindereinrichtungen .....	139
<b>WOLFGANG TREDE</b>	
Heimerziehung in Europa. Stellenwert und Trends der stationären Erziehungshilfen im europäischen Vergleich.....	161
<b>THOMAS FUHR</b>	
Die moralische Erziehung der Profession. Geschichte und Bedeutung des Ethikkodex der National Association for the Education of Young Children (USA).....	179

## FAMILIE IM WANDEL

RITA SÜSSMUTH

Der Wandel der Familie und Veränderungen in der Familienpolitik ..... 197

INGO RICHTER

Gerechtigkeit für Familien nach dem Grundgesetz ..... 211

MICHAEL OPIELKA

Familie und Familienpolitik ..... 227

WOLFGANG MELZER

Der Einfluß der Familie auf das Sozialverhalten der Kinder ..... 249

ROSEMARIE VON SCHWEITZER

Teilendes und krankmachendes familiales Alltagsleben ..... 267

FRIEDRICH W. BUSCH

„Hält Gott seine Hand über die Liebe?“ Ehe und Familie unter Individualisierungsdruck ..... 283

SIEGFRIED KEIL

Familien jenseits des „Normalentwurfs“ – eine sozioethische Thesenreihe ..... 297

## KINDHEIT UND FAMILIE IM KIBBUTZ

THEODOR BERGMANN

Der Kibbutz. Ein nicht kopierfähiges Modell ..... 303

MICHAEL NATHAN

Über einige Probleme bei der Erforschung der Kibbutzerziehung ..... 313

YUVAL DROR

Die Geschichte der Kibbutzerziehung im Spannungsfeld von Familie und Kinderhaus ..... 327

MARIA FÖLLING-ALBERS

Kollektiv – Familie – Individuum. Zur Rolle der Familie im strukturellen Wandlungsprozeß des Kibbutz ..... 343

FRANZ-MICHAEL KONRAD

Kindheit im Kibbutz. Vom Feminismus zum Familismus ..... 359

## ASPEKTE INTERKULTURELLER ERZIEHUNG

KLAUS PRANGE

Identität und Pluralismus. Aufgaben der Erziehung im Zeitalter der „Einen“ Welt ..... 377

MARIANNE KRÜGER-POTRATZ

Lehrerbildung – interkulturell ..... 387

DETLEF GLOWKA

Pädagogische Bildung durch die personale Dimension. Überlegungen anläßlich der „Lebensbilder polnischer Pädagogen“ von Vicenty Okon ..... 405

Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes ..... 411

## Kinderpolitik: Der Perspektive der Kinder gerecht werden

### Einleitung

Spätestens<sup>1</sup> seit den 1970er Jahren artikuliert sich hier zu Lande die Forderung einer Politik für Kinder. Sie gewandete sich in Deutschland vorerst zaghaft im Kleid einer „Sozialpolitik für das Kind“, wurde also als Erweiterung der wohlfahrtsstaatlichen Programmatik verstanden. In der Einleitung eines 1978 dem „Jahr des Kindes“ – verfaßten Aufsatz nahm Ludwig Liegler dieses Stichwort auf, mußte aber gleichzeitig feststellen, daß für diese Art der Durchsetzung der Interessen nicht nur „nationale Planungskonzepte, sondern bereits die Grundlagen jeder Planung – genaue Informationen über die Lebenssituation von Kindern... – fehlen“ (Liegler, 1978, S. 583 unter Bezug auf Lüscher, 1977).

Zwanzig Jahre später legte der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ein Gutachten „Kinder und ihre Kindheit in Deutschland“ (1998) vor, das in seiner systematischen Anlage eine breit abgestützte Konzeption von Kinderpolitik enthält und gleichzeitig deren komplementäres Verhältnis zur Familienpolitik herausarbeitet. In einer „Familienpolitik als Kinderpolitik“ geht es neben den traditionellen Belangen des finanziellen Familienlasten- und Leistungsausgleiches darum, Lebenswelten des Aufwachsens und der Entwicklung zu konzipieren. – Dieses so genannte „Kindergutachten“ wurde vom Beirat in der Zeit des Vorsitzes von Ludwig Liegler erarbeitet und sein Zustandekommen wurde – gemäß den in diesem Gremium üblichen Gepflogenheiten der Zusammenarbeit – wesentlich durch das wissenschaftliche und persönliche Engagement von Ludwig Liegler gefördert. Das gilt namentlich für die Ausrichtung an dem mit dem Namen von Urie Bronfenbrenner verbundenen Ansatz einer „Ökologie menschlicher Entwicklung“.<sup>2</sup> Das Gutachten liegt auf der Linie eines „mittleren Weges“ einer

<sup>1</sup> Der Tübinger Volkskundler Hermann Bausinger stellt in einem Text zum 80. Geburtstag von Eberhard Zwirner zutreffend fest, die „Gattung Festschriftbeitrag“ sei nicht sehr streng definiert, aber zu ihren wenigen festere Merkmalen dürfe die Lizenz zu persönlichen, ja privaten Einschüben zählen (Bausinger, 1979, S. 3). Diese möchte ich im Folgenden insofern nutzen, als ich eines der Themen behandle, über das ich mit Ludwig Liegler seit Jahren regelmäßig in einem fruchtbaren und freundschaftlichen Gedankenaustausch stehe. Was folgt, hat darum einen dialogischen Einschlag. Er betrifft die Disziplinen, in denen wir primär arbeiten, die Entschlüsselung von zentralen Konzepten, und er bezieht sich überdies auf die gemeinsame Arbeit über Generationenbeziehungen und Generationenpolitik.

<sup>2</sup> Ludwig Lieglers fachliche und persönliche Verbundenheit mit Urie Bronfenbrenner hat, wenn ich richtig sehe, ihren Anfang im Vorwort für die Buchausgabe von dessen Buch

Politik für Kinder, d.h. eines solchen, der auf der einen Seite von den familialen und auf der anderen Seite von den außerfamilialen Lebenswelten der Kinder bestimmt wird. Diese Orientierung verdeutlichte Ludwig Liegle in seinem Beitrag zum „Fachkongreß Kindheit '90“ vor dem Hintergrund der Gegenüberstellung eines westlichen und eines östlichen Modells im Horizont einer „Politik für Kinder in Europa“ (Liegle, 1991). Bezeichnend für seine Verankerung in der Pädagogik und in den interkulturell vergleichenden empirischen Erziehungswissenschaften stützt er seine Argumentation mit einem Rekurs auf die Klassiker der Vorschulpädagogik: „In der Tradition von Pestalozzi und Fröbel umfaßt die Sorge für Kinder beides: Förderung und Schutz der einzelnen Familien als Ort der Kindheit *und* die Gestaltung von gesellschaftlichen Lebens- und Erziehungsverhältnissen, die den Belangen von Kindern gerecht werden, Familienpolitik *und* Gesellschaftspolitik, Pädagogik *und* Politik, und dies im Rahmen einer republikanischen Verfassung“ (Liegle, 1991, S. 293).<sup>3</sup>

Eine theoretische Vertiefung dieser historischen Argumentation nahm Ludwig Liegle im Rahmen der Tagung „Politik für Kinder“ in der Evangelischen Akademie Bad Boll vor (Liegle, 1997). Dabei fragte er zu Recht, ob es wirklich nur um eine Politik *für* Kinder geht. In der Tat kann man geltend machen, daß dieser Umschreibung eine paternalistische Attitüde eigen sei, die den Emanzipationsprozessen, um die es hier auch geht, nicht angemessen ist. Offensichtlich ist gleichermaßen eine Politik *mit* Kindern anzustreben, in der ihre Potentiale der Mitgestaltung genutzt und ihnen weitgehende Möglichkeiten der Mitgestaltung gewährt werden. Man könnte folglich die Formel „Politik für und mit Kindern“ als Wegweiser für den vorgeschlagenen „mittleren Weg“ nutzen. Doch wie kommt man dann mit der Doppeldeutigkeit zurecht, daß „Politik mit Kindern“ nicht nur die Teilhabe von Kindern an ihrer Politik ausdrückt, sondern auch das Einbinden von Kindern für andere Zwecke? – Hier werden Ambivalenzen in der Gestaltung der Beziehungen zu Kindern angedeutet, die wir in unseren Analysen mitbedenken müssen.

Die Kinderpolitik findet also in jüngster Zeit im Vergleich zu den 70er Jahren wesentlich größere Aufmerksamkeit.<sup>4</sup> Kurz nach dem bereits erwähnten „Kindergutachten“ des Beirates erschien 1998 der zehnte Kinder- und Jugendbericht, konzipiert als Darstellung der „Lebenssituation von Kindern und der Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland“ (BMFSFJ, 1998; siehe auch Krappmann, 1999). Ihm liegt ebenfalls eine – verhalten vorgetragene – sozialökologische Orientierung zugrunde, und er kann darum ebenfalls als Entfaltung einer mittl-

„Zwei Welten. Kinder in USA und UdSSR“ (1972) und den damit bekundeten gemeinsamen Interessen am Bildungswesen der UdSSR, namentlich auch seinen außerschulischen Aspekten.

<sup>3</sup> Diese Argumentationslinie findet sich in den Grundzügen bereits in Liegle (1986). Siehe hierzu den Wiederabdruck in Liegle (1987) sowie den zweiten dort im III. Teil wiedergegebenen Aufsatz.

<sup>4</sup> Die folgende zusammenfassende Übersicht entnehme ich Lüscher (2000).

ren Position gelesen werden.<sup>5</sup> Zur Verbreitung der Kinderpolitik leistet weltweit die 1989 von der Generalversammlung der UN verabschiedete (und mittlerweile von zahlreichen Staaten ratifizierte) Kinderrechts-Konvention unbestreitbar einen wichtigen Beitrag. Sie beruht – so Roche (1999, S. 484) – auf drei miteinander verknüpften Prinzipien, welche die gesellschaftliche Stellung („citizenship“) der Kinder umschreiben, nämlich ihr Wohlergehen (Art. 3), ihre Nicht-Diskriminierung (Art. 2) und ihre Partizipation (Art. 12). Indessen ist zu bedenken, was z.B. O'Neill (1997) mit Nachdruck betont, daß in der Konvention auch so genannte „Elternrechte“ festgelegt sind (Art. 5).<sup>6</sup> Diese Lesart vertritt auch Liegle (2000b).

Die Palette der praktischen Aktivitäten umfaßt in Deutschland beispielsweise das Engagement für Tagespflege, Kindergartenplätze, Aufklärung über Kindesmißhandlung, Teilnahme von Kindern in kommunalen Parlamenten, Berichten und Aktionsprogrammen in Städten (siehe dazu Blinkert, 2000; sowie Bartscher, 1998), die Einrichtung der Stelle von Kinderbeauftragten (hierzu pionierhaft NRW; siehe dazu Eichholz, 1997), die Formulierung einer expliziten Kinderpolitik mit zugehörigem Aktionsprogramm auf Länderebene (z.B. Rheinland-Pfalz; siehe Blinkert, 1997) und die Einrichtung einer Kinderkommission im Bundestag (1988) sowie die nationale Sozialberichterstattung (Nauck, 1995). Die Kinderkonvention vermittelt somit in Deutschland ebenso wie in anderen Ländern wichtige Impulse für die Sozialberichterstattung über Kinder<sup>7</sup> und die Kinderforschung ganz allgemein.<sup>8</sup>

Angesichts des Aufschwunges der Kinderpolitik stellt sich immer wieder auch die Frage ihrer konzeptuellen Vertiefung. Dazu möchte ich im Folgenden einen Beitrag leisten, indem ich als eine denkbare Kurzformel für Kinderpolitik das Postulat aufstelle, es gehe darum, „der Perspektive des Kindes gerecht zu werden“. Das macht es nötig, die Tragweite des Konzeptes der Perspektive auszuloten. Dieses wird in der Literatur relativ häufig verwendet. Oft geschieht dies in der umgangssprachlichen Verwendung des Begriffes. Doch er wird auch in pro-

<sup>5</sup> Auch wenn das „Kindergutachten“ und der „Kinderbericht“ unabhängig voneinander entstanden sind, gibt es mittelbar Querbeziehungen, vermittelt namentlich durch die Person des Vorsitzenden der Expertenkommission für den zehnten Kinder- und Jugendbericht, Prof. Dr. L. Krappmann, zugleich Mitglied des wissenschaftlichen Beirates beim BMFSFJ. – Siehe hierzu auch die Beiträge zu der von Ludwig Liegle im Wintersemester 1998/99 an der Universität Tübingen veranstalteten Vortragsreihe, dokumentiert in den Heften 2 und 3/1999 der Zeitschrift „Die neue Sammlung“.

<sup>6</sup> Diese Prinzipien, die Elternrechte eingeschlossen, korrespondieren implizit mit den im Folgenden darzustellenden Dimensionen von „Perspektivik“. – Zur Wichtigkeit, die Eltern mit einzubeziehen, siehe auch Liegle (2000b, S. 81).

<sup>7</sup> Siehe z.B. für Österreich Wilk & Bacher (1994), Wilk (1996) sowie Kränzl-Nagl & Wintersberger (1998), für die Schweiz Engstler & Lüscher (1991) sowie Spycher et al. (1995). Einen kritischen Beitrag zur Beschreibung der Situation in Osteuropa bietet Sgritta (1997). Für die USA siehe z.B. Brondenbrenner et al. (1996).

<sup>8</sup> Siehe hierzu die Beiträge im Sammelband Lange & Lauterbach (2000).

grammatischer Absicht eingesetzt. Das ist insbesondere in der so genannten „Kindheitsforschung“ der Fall. Für sie wird – wie noch darzulegen sein wird – in Anspruch genommen, sie zeichne sich überhaupt dadurch aus, daß sie die Perspektive des Kindes einnehme. Bei genauerem Zusehen zeigt sich allerdings, daß sie mit einem verkürzten Verständnis des Konzeptes operiert. Mit einem kritischen Seitenblick auf diesen Ansatz, vor allem aber im Bemühen, das Potential des Konzeptes der Perspektive und die damit gemeinten Sachverhalte aufzuspüren, beschäftige ich mich im Folgenden mit seinen sozialwissenschaftlichen Wurzeln und mache dann einige Vorschläge dazu, was es heißen könnte, der Perspektive des Kindes gerecht zu werden. Es handelt sich somit um einen Beitrag über die „Möglichkeiten und Grenzen von Versuchen, die ‚Perspektive des Kindes‘ zu erfassen“.<sup>9</sup> – Überdies sind diese Überlegungen ein Versuch, die an sich plausible Umschreibung weiter voranzutreiben, die ich selbst bereits mehrfach verwendet habe, wonach Kinderpolitik die Gestaltung der gesellschaftlichen Rolle des Kindes (zuletzt Lüscher, 2000) beinhalte, wobei die Handlungsbefähigung der Kinder selbst einzubeziehen sei.

### **Perspektivik: Eine soziologische Annäherung<sup>10</sup>**

#### **Vorverständnisse**

Der Begriff der Perspektive hat sich im Alltag eingebürgert und bezeichnet dort eine „Betrachtungsweise oder -möglichkeit von einem bestimmten Standpunkt aus“ (Duden, Wörterbuch, 1994 S. 2524).<sup>11</sup> – In diesem Sinne kann man durchaus sagen, das Anliegen bestehe darin, die Art und Weise zu erfassen, in der Kinder ihre Lebenswelten erfahren, es gelte also, ihren Standpunkt zur Geltung zu bringen und ihnen solchermaßen in den Diskursen eine Stimme zu verleihen. Das hört sich plausibel an. Doch was ist in diesem Fall eigentlich mit Perspektive gemeint? Offensichtlich handelt es sich um eine „Zuschreibung“: Man geht davon aus, ein Kind verfüge – als Kind – über bestimmte Regeln oder Denkschemata, nach denen es seine Welt ordnet, daß es also auswählt, was es erfährt und daß es einen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Erfahrungen herstellt. So weit, so gut. Doch wird dabei nicht stillschweigend unterstellt, neben der Perspektive des Kindes gäbe es – mindestens – eine weitere, nämlich diejenige des Erwachsenen? In welchem Verhältnis stehen dann diese beiden Perspektiven zueinander?

<sup>9</sup> So der Untertitel von Ludwig Liegles Aufsatz über „Erziehungs- und Lebenssituationen im Erleben des Kindes“ (Liegler 2000a).

<sup>10</sup> Hier und im folgenden unterscheidet sich zwischen „Perspektive“ als einem grundsätzlich operationalisierbaren Konzept „mittlerer Reichweite“ und „Perspektivik“ als Reflexion seiner Anwendbarkeit und Nützlichkeit sowie seiner allgemeinen theoretischen Einbindung.

<sup>11</sup> Zur Theorie und Praxis der Perspektivik in der bildenden Kunst, worauf ich hier nicht näher eingehen kann, siehe z.B. Fuchs (1983).

Damit ist man auf die sozialwissenschaftliche Theorie verwiesen. In ihr ist der Begriff der Perspektive offensichtlich ein „Konstrukt“, denn Perspektiven lassen sich nicht direkt beobachten, sondern erfordern ein mehrstufiges Verfahren der Interpretation von Daten. Perspektiven sollen eine Relation zwischen mehreren sozialen Sachverhalten ausdrücken, nämlich zwischen den beobachteten Phänomenen und der beobachtenden Person sowie zwischen dieser und anderen Personen. In der Tat liegt die Annahme nahe, nicht nur Kinder, sondern die Menschen überhaupt würden die Welt perspektivisch wahrnehmen. Das allerdings weckt Zweifel an der Vorstellung, eine einzige Welt stehe als „Objekt“ den Menschen als „Subjekten“ gegenüber.

Dies heißt keineswegs, daß man den alltagssprachlichen Sprachgebrauch verwirft. Vielmehr läßt sich dadurch verdeutlichen, was dabei mitschwingen kann. Um einen kurzen methodologischen Einschub vorzunehmen: Die Analyse eines Konzeptes wie eben dasjenige der Perspektive, beinhaltet im Grunde genommen eine „allgemeine heuristische Hypothese“.<sup>12</sup> Es soll nämlich gesagt werden, es sei für eine wissenschaftliche Arbeit zweckmäßig und fruchtbar anzunehmen, daß die in der Erläuterung des Konzeptes erörterten Sachverhalte beobachtet und die Zusammenhänge nachgewiesen werden können. Zweckmäßig heißt in diesem Zusammenhang, daß dadurch die kritische Verständigung unter Wissenschaftlern gefördert wird, weil die Implikationen herausgearbeitet sind; fruchtbar meint, daß auf diese Weise die Argumentation weiter vorangetrieben werden kann und die für die Forschung notwendigen Operationalisierungen gefördert werden.

#### **Exkurs: Die Kinderperspektive in der Kunst<sup>13</sup>**

Die Notwendigkeit der Absage an das in gewisser Hinsicht naive Verständnis der Kinderperspektive läßt sich mittelbar an einem weitverbreiteten Thema erkennen, nämlich der Einschätzung des bildnerischen Gestaltens von Kindern. Bezeichnend ist der Katalogtitel „mit dem auge des Kindes“ (Friedberg, 1995). Kinderzeichnungen werden im Alltag häufig als eine ursprüngliche, unverfälschte Form kindlichen Wahrnehmens, als Ausdruck ihrer Spontaneität und ih-

<sup>12</sup> Die Einsicht, daß wir in den Sozialwissenschaften häufig mit allgemeinen Konzepten arbeiten, die hypothetische Annahmen für die Forschung beinhalten, die mit begrifflicher Arbeit und unter Bezug auf empirische Sachverhalte erhellet werden können, verdanke ich Diskussionen mit Paul Hoyningen-Huene. Ich habe damit zunächst im Zusammenhang mit dem Versuch der soziologischen Klärung „des“ Postmodernen gearbeitet (Lüscher, 1997) und dann in den Untersuchungen über Generationenambivalenz (Lüscher & Pajung-Bilger, 1998). Hier wird überdies die Verwandtschaft zu Bronfenbrenners Überlegungen über „research in the discovery mode“ erörtert (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

<sup>13</sup> Siehe hierzu umfassend Friedberg (1995) mit zahlreichen Beiträgen, ferner für Paul Klee insbesondere Werckmeister (1981), für Picasso Spies (1994). Interessant in diesem Zusammenhang ist ferner der Katalog der Ausstellung „Das Bild des Kindes in zeitgenössischer Kunst und Wissenschaft“ hrsg. von Liebau, Unterdörfer & Winzen (2000) sowie das Fotoprojekt von Windy Ewald (2000).

rer Kreativität in der Aneignung der Welt verstanden. Daran schließt sich die Auffassung an, Kinder seien eigentlich Künstler, in ihren Werken könnten die Urformen künstlerischen Gestaltens erkannt werden. Das wird durch den Hinweis auf formale Ähnlichkeiten illustriert. Die Denkfigur der Rekapitulation, wonach sich die Phylogenese in der Ontogenese wiederholt, dient als zusätzliche Argumentationshilfe (Werckmeister, 1981, S. 126).

In Künstlerkreisen sind derartige Überlegungen ebenfalls angestellt worden. Besonders naheliegend und aufschlußreich ist Paul Klees Verständnis, weil viele seiner Bilder, namentlich die zeichnerischen Darstellungen des Menschen, große formale Ähnlichkeiten zu Kinderzeichnungen zeigen. Überdies hat er ausgewählte eigene Zeichnungen, die er im Alter von drei bis zehn Jahren gemacht hatte, als die ersten Nummern seines Werkverzeichnisses aufgenommen (ebd., S. 127).

Werckmeister schreibt, daß man in Paul Klees Werk Analogien zu Bildern von Kindern zu erkennen glaubte, also ein Zusammenhang von Kunst und Kindheit, eine „Koinzidenz von unregulierter Spontaneität und ästhetischer Reflexion, die in der Kunst der modernen Tradition bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges so hoch bewertet wurde“ (ebd., S. 124). Klee personifiziere geradezu eine von Baudelaire 1860 im Aufsatz „Le peintre de la vie moderne“ aufgestellte Definition, die lautet: „Mais le génie n'est que l'enfance retrouvée à volonté...“ das Genie sei nur bewußt wiedergefundene Kindheit (ebd., S. 171). Doch diese Zuordnung erwies sich letztlich als unangebracht.

Klee sprach zwar in der Tat 1912 die Überzeugung aus, daß „Uranfänge von Kunst ... daheim in der Kinderstube“ zu finden seien. Der moderne Künstler hätte die Kunst der Kinder als Beispiel ernst zu nehmen. 1930 hingegen sagte er: „Verbinden Sie meine Arbeiten nicht mit denen der Kinder. Es handelt sich um entfernte Welten.“ Klee selbst hat also im Laufe seines Lebens seine Einschätzung des Zusammenhangs zwischen der Kinderzeichnung und dem Verständnis von Kunst radikal geändert (ebd., S. 124) und dies in einer Weise, die meines Erachtens mit dem Verständnis der Kinderperspektive als einem Konstrukt vereinbar ist.<sup>14</sup>

### Soziologische Annäherungen

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lautet mein eigener Vorschlag, mit dem Konzept der „Perspektive des Kindes“ im soziologischen Sinne solle Folgendes gemeint sein: Angenommen wird, ein Kind erfahre die Sachverhalte der Welt, in der es lebt, zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer ihm eigenen Weise und teile dies anderen durch sein Verhalten, sein Reden, sein Schreiben oder auch sein Zeichnen mit. Diese Äußerungen werden im einzelnen oder generali-

<sup>14</sup> Dieser kurze Exkurs kann hier lediglich die Funktion haben, darauf aufmerksam zu machen, daß eine weitere Behandlung des Themas auch diesen – interdisziplinären – Bezug zur traditionsreichen Beschäftigung mit dem Thema Kinderzeichnungen beinhalten könnte. Siehe hierzu auch Reiß (2000) und die historisch wichtige Arbeit von Kerschensteiner (1905).

siert zusammengefaßt und verallgemeinert interpretiert. Dies geschieht nicht nur im Hinblick auf die Subjektivität des einzelnen Kindes, sondern in einem im einzelnen näher zu bestimmenden Maße als solche seines „Kindseins“, also unter Rekurs auf die „Rolle des Kindes“. Das impliziert eine Differenz zum Erwachsenen, die als grundlegend aufgefaßt wird, verweist indessen zugleich auf die Frage nach den Gemeinsamkeiten zwischen dem Kind und dem Erwachsenen.

Das Konzept der Perspektive ist somit reflexiv, weil nicht nur die Weltansicht als von einem Standpunkt abhängig betrachtet wird, sondern dieser Standpunkt durch die – praktizierte – Weltansicht immer wieder bekräftigt wird. Auf diese Weise erhalten Perspektiven einen doppelt intersubjektiven Charakter. Sie können sprachlich benannt werden, beispielsweise, indem man von einer „Kinderperspektive“ spricht. Gleichzeitig wird darauf verwiesen, daß es andere Perspektiven gibt, die dazu in einem komplementären Verhältnis stehen. Sozialität ergibt sich in dieser gedanklichen Konstruktion aus dem Nebeneinander, Miteinander und Gegeneinander von Perspektiven sowie ihrer durch Macht und Herrschaft bestimmten Über- und Unterordnung.

Schließlich ist zu bedenken, daß Perspektiven in zweifacher Hinsicht zeitlich dimensioniert sind. Erstens können sie vergangene und künftige, z.B. erhoffte Erfahrungen beinhalten. Zweitens ändern sich die Erfahrungen und die Kontexte. Das Perspektivische besteht darin, daß ungeachtet dieser Veränderungen ein gleichbleibender, aber sich entwickelnder Bezug angenommen wird, nämlich das beobachtende Kind, das solchermaßen eine dynamische Vorstellung seiner Identität, seines Selbst gewinnt. Dabei verändert sich auch die Differenz zum Erwachsenen bis zu jenem Punkt, wo der einzelne Mensch die Kindheit verläßt und der traditionellerweise durch Rituale markiert wird.

Diese Überlegungen zum Konzept der Perspektive stützen sich maßgeblich auf G. H. Mead. Er schlug vor, den Begriff zu verwenden, um die Welt in ihrer Beziehung zum Individuum und das Individuum in seiner Beziehung zur Welt zu beschreiben (Mead, 1938, S. 115).<sup>15</sup> Dabei ist wichtig, daß von der „Welt“ die Rede ist. Zu ihr gehört das Individuum. Die Welt wird nicht als das Gegenüber des Individuums aufgefaßt, vielmehr gilt die Aufmerksamkeit der Relation zwischen beiden. Das schließt die Möglichkeit der Selbstbeobachtung ein. Ein Individuum kann somit seine Perspektiven, d.h. sein Verhältnis zur Welt im Gesamten und zu einzelnen ihrer Teile unter Rückbezug auf sich selbst zum Gegenstand seiner Erfahrungen und seines Denkens machen.

Dabei kann man der Frage nachgehen, ob und inwieweit Kinder selbst ein Bewußtsein einer für sie kennzeichnenden Perspektive zu entwickeln vermögen. Es

<sup>15</sup> Für den Bezug auf Mead an dieser Stelle und im Folgenden stütze ich mich auf meine früheren Arbeiten (vgl. Lüscher, 1990a, b). – Überdies habe ich – einmal mehr – fruchtbare Anregungen in Diskussionen mit Andreas Lange erhalten. Siehe hierzu auch unsere gemeinsamen Publikationen zum Thema, insbesondere Lange & Lüscher (1998), basierend auf einer Expertise für das „Kindergutachten“ 1998.

ist also denkbar, daß Kinder sich bewußt sind, gewisse Dinge als Kinder wahrzunehmen. Ebenso werden viele ihrer Äußerungen als charakteristisch für ein Kind schlechthin angesehen. In jedem Fall geht die Erfahrung perspektivischen Wahrnehmens einher mit der Konstitution von Identität im Sinne des Selbst.<sup>16</sup> Meinen Ausführungen läßt sich unschwer entnehmen, daß ich von einer ebenfalls bei G. H. Mead begründeten Konzeptualisierung von Identität ausgehe, wie sie – um nur ein Beispiel zu nennen – etwa von Krappmann (1971 – seither weitere Auflagen) prägnant und weiterführend dargestellt worden ist. In meinen eigenen Worten ausgedrückt ist hier die Auffassung zentral, personale Identität stelle eine Leistung dar, die sich aus fortwährenden, also dynamischen Verknüpfungen einer „institutionalen“ (letztlich also gesellschaftlichen) und einer „personalen“ Komponente ergibt. Mittels der ersteren ist es möglich, den Elementen Rechnung zu tragen, welche die „gesellschaftliche Rolle“ des Kindes ausmachen; die zweite Komponente verweist auf die subjektive Erfahrung der biologischen Natur des Menschseins, mithin auch der Körperlichkeit (ihre „Unberechenbarkeiten“ eingeschlossen).

Der Rekurs auf Identität, der für das sozialwissenschaftliche Verständnis wichtig ist, unterstreicht, daß nicht die einzelne Erfahrung interessiert, sondern eine Mehrzahl von Erfahrungen, die unter übergreifenden Prinzipien und im Blick auf das sich dabei konstituierende Gleichbleibende, eben die Identität, geordnet werden. Perspektiven drücken also ein – identitätsbezogenes – Ordnen von Erfahrungen aus. Man kann sie somit prägnant definieren als zugeschriebene Erfahrungsmuster, die sich reflexiv auf die Konstitution individueller Identitäten beziehen und somit relevant für die Entwicklung menschlicher Sozialitäten sind.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Ich verzichte hier darauf, mich im Einzelnen mit den vielen Bedeutungen dieses Begriffes zu beschäftigen und auf die Debatte über die Tragfähigkeit des Begriffes der Identität einzugehen (siehe z.B. Klika, 2000). Seine Nützlichkeit im Kontext einer Bestimmung der Kinderperspektive scheint mir offensichtlich.

<sup>17</sup> Diese organisatorische Qualität von Perspektive hebt auch Mannheim (1936, S. 244) hervor, wenn er schreibt: „perspective ... is something more than a merely formal determination of thinking. [It] signifies the manner in which one views an object, what one perceives in it, and how one construes it in his thinking. [Perspective] also refers to qualitative elements in the structure of thought, elements which must necessarily be overlooked by a purely formal logic. It is precisely these factors which are responsible for the fact that two persons, even if they apply the same formal-logical rules, may judge the same object very differently.“ – Das Konzept der Perspektive ist grundlegend für die Studie der beruflichen Sozialisation von Medizinerinnen von Becker et al (1961). Auch sie betonen diesen Aspekt: „We use the term perspective to refer to a co-ordinated set of ideas and actions a person uses in dealing with some problematic situation, to refer to a person's ordinary way of thinking and feeling about and acting in such a situation“ (a.a.O., S. 34). Im Vergleich dazu erachte ich es als wichtig, für die hier angestrebten Zwecke die implizite Referenz auf die personale Identität zu verdeutlichen, den Bezug zur „problematischen Situation“ hingegen abzuschwächen. Der reflexive Bezug auf Identität ist notwendig, damit der Zusammenhang mit

In sozialwissenschaftlicher Sicht interessiert vor allem diese soziale Relevanz von Perspektiven, also ihre Tragweite für das menschliche Zusammenleben. Auch hier vermittelt bereits der alltagsprachliche Bezug eine Ahnung, worum es geht: Um das wechselseitige Verhältnis von „Weltanschauungen“ und den sich daraus ergebenden Sichtweisen einzelner Sachverhalte.<sup>18</sup> Das kann man als das zentrale Thema der Herstellung von Sozialität auffassen. So kann der Begriff der Perspektive also verwendet werden, wenn es um den Zusammenhang zwischen der Erfahrung der Welt – oder einzelner ihrer Teile – und der Konstitution von sozialen Identitäten geht.

Unter allgemeinen Gesichtspunkten von Perspektivik<sup>19</sup> ist hervorzuheben, daß dabei die Welt nicht als Einheit gedacht wird, sondern als ein aktuelles, mithin sich fortwährend veränderndes facettenreiches Zusammenspiel von Interpretationen, die ein Potential für Neues enthalten. Gerade diese systematisch gedachte Möglichkeit ist aber wichtig, wenn es um die Perspektive der Kinder geht. Nicht nur ist in Betracht zu ziehen, daß Kinder ihrerseits, die man sich generalisierend als je neue Generation vorstellen kann, Neues einbringen, sondern ebenso sehr, daß dies der Aufgabe eigen ist, sich um Kinder zu kümmern, wenn ihr „Angewiesensein auf antwortendes Handeln“ (Liegle)<sup>20</sup> ernst genommen wird. Die Perspektive der Kinder, die als solche sozial relevant wird, wirkt in ihrer Komplementarität zur Perspektive der Erwachsenen und sie kann sich, muß sich aber nicht notwendigerweise als kreativ erweisen. Das ist indessen nur möglich, wenn das wechselseitige Verhältnis zwischen den Perspektiven ergründet wird. Dabei zeigt sich überdies, daß dies den Umgang mit Antinomien und Ambivalenzen beinhaltet.

Dieser Gedanke steht auch im Zentrum von Ludwig Liegles Überlegungen zur „Perspektive des Kindes“ (Liegle, 2000a). Sein Ausgangspunkt ist „Erziehung als Handeln“, und er postuliert, erst wenn dieses „als Handeln zwischen Perso-

Handlungsbefähigung („agency“) hergestellt werden kann, womit ja nicht bloß Handeln, sondern gewolltes und verantwortliches Tun gemeint ist.

<sup>18</sup> Damit soll auch ausgedrückt werden, daß das wissenschaftliche Wissen dem alltäglichen nicht hierarchisch übergeordnet ist, sondern perspektivisch gesprochen – zu ihm in einer je zu interpretierenden Relation steht (pers. Kommentar Ludwig Liegle).

<sup>19</sup> Die Thematik wird in der philosophischen Literatur unter dem Stichwort des Perspektivismus abgehandelt. Siehe hierzu die kurze enzyklopädische Darstellung von Jürgen Mittelstraß (1995) in: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie Bd. 3, S. 96-97, ausführlicher Kambartel (1989). Eine anschauliche Darstellung der Entstehung der Idee des Perspektivismus von Descartes über Husserl und Bergson bis zum Postmodernismus bietet Fellmann (1992) im umfassenden Sammelband Perspektiven des Perspektivismus (Gedenkschrift zum Tode Friedrich Kaulbachs). Siehe darin insbesondere auch die Beiträge von Lenk (1992) und Willaschek (1992). Unter den wenigen sozialwissenschaftlich relevanten Darstellungen allgemeiner Art ragt nach wie vor Graumanns „Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität“ (1960) hervor.

<sup>20</sup> Ich nehme hier eine Formel auf, die Ludwig Liegle in unsere gemeinsame Arbeit zur anthropologischen Grundlegung der Analyse von Generationenbeziehungen eingebracht hat.

nen, als kommunikativer Prozeß aufgefaßt wird, erscheinen auch die Kinder als Akteure, als Mitgestalter ihrer Erziehung. Diese Definition der Kinder als Subjekte (und nicht nur als Objekte) der Erziehung schließt ein, daß die subjektive Erfahrung des Erzogenenseins zum Gegenstand der Reflexion gemacht wird. Erziehungssituationen werden damit ... nicht mehr in der Perspektive der erziehenden Erwachsenen, sondern in der Perspektive der erzogenen Kinder betrachtet“ (ebd., S. 1). Das aber erfordert Prozesse der Interpretation, in denen Perspektiven als wichtiges Charakteristikum sozialer Wahrnehmung gelten.

Im Sinne einer Zwischenbilanz läßt sich somit feststellen, daß das Konzept der Perspektive in sozialwissenschaftlicher Begründung im Sinne einer heuristischen Hypothese das Potential aufweist, den inneren Zusammenhang mehrerer Sachverhalte zu erfassen. Es beinhaltet drei allgemeine Dimensionen, die dynamisch miteinander verbunden sind, nämlich Differenz, Komplementarität und Identität sowie – korrespondierend – Sozialität. Das Konzept ist also nützlich, um die gleichzeitige Verschiedenheit und Bezogenheit („Komplementarität“) der individuellen Organisation der Erfahrungen zu erfassen, die das „In-der-Welt-Sein“ mit sich bringt. Der reflexive Rekurs auf Identität ermöglicht überdies, Differenz und Bezogenheit als konstitutiv und dynamisch zu sehen, also als Ausdruck von Prozessen der Entwicklung. Damit wiederum wird auf Sozialität als Gestaltungsaufgabe hingewiesen.

#### **Perspektivik in der Kinderforschung**

Unter diesem Titel bietet es sich an, auf eine unlängst erschienene Schrift „Aus der Perspektive von Kindern?“ einzugehen, weil darin die jüngste Literatur aufgearbeitet und eigene Vorstellungen der Herausgeber und Autoren zur Arbeit mit dem Konzept unter theoretischen sowie insbesondere unter methodischen Gesichtspunkten entwickelt werden (Honig, Lange & Leu, 1999a).

Im Sinne einer Abgrenzung macht die Einleitung (Honig, Lange & Leu, 1999b, S. 10-13) deutlich, wie problematisch der Anspruch der so genannten „Kindheitsforschung“ ist, sie sei neu, weil sie die Perspektive von Kindern erfasse, indem sie von einer von Kindern selbst erzeugten Wirklichkeit ausgehe und diese als eine „kindliche Eigenwelt“ verstehe.<sup>21</sup> Insbesondere der Einbezug von Kindern in Befragungen („Kindersurvey“) sei geeignet, entsprechende Daten zu gewinnen, umso mehr als dadurch mittelbar die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern verbessert werden. Überdies solle mit der Rede von der Perspektive des

<sup>21</sup> Das identifizierende Merkmal bildet das Wort „Kindheit“ („childhood“). Damit soll hervorgehoben werden, daß es um die „gesellschaftliche Konstruktion“ eines sozialen Phänomens geht, um die damit einhergehenden Prozesse der Ausübung von Macht und Herrschaft sowie die daraus resultierende Diskriminierung der Kinder als eine Art sozialer Klasse. Daraus legitimiert sich der sozialkritische, anwaltschaftliche Anspruch der konsequenten Vertreter und Vertreterinnen dieses Ansatzes. Im Untertitel von Alanens (1992) Schrift („The Child Question“) klingt durch den Bezug auf Marxons Formulierung die Klassenfrage an, was in der Einleitung (ebd., S. 3) ausdrücklich bekräftigt wird.

Kindes auch deren gesellschaftliche Positionierung als Außenseiter unterstrichen werden (Zeithor et al., 1996).

Die Gleichsetzung des Konstruktes mit dem proklamierten Forschungsansatz verschmelzt sich mit einer professionspolitischen Absicht (siehe hierzu Lange, 1999). Sie besteht darin, die Neuartigkeit der Thesen hervorzuheben, indem traditionelle Ansätze von vornherein verworfen werden, weil sie sich angeblich nicht um die Perspektive von Kindern kümmern, sondern diese lediglich aus einer nicht näher reflektierten Erwachsenenperspektive untersuchen. Zugleich wird eine gesellschaftspolitische Richtung vorgegeben. Sie besteht darin, die Ungleichheit zwischen Erwachsenen und Kindern anzunehmen. In diesem Sinne steht der Ansatz für ein „Gleichheitsprojekt“ (Alanen) (Honig, 1999b, S. 43).

Eine solche wissenschaftspolitische und wissenschaftspolitizierende Programmatik engt das Potential des Konzeptes der Perspektive in mehrfacher Weise ein. Außer Acht bleibt, daß die Thematik schon früher bearbeitet worden ist, namentlich in der Pädagogik. Darauf verweist – wie bereits erwähnt – Liegle (2000a), ebenso ist sich Honig (1999b, S. 49f.; siehe auch Honig, 1999a) dessen ausdrücklich bewußt. Nicht weniger schwer wiegt der Umstand, daß die bereits angesprochene und wohl zentrale Problematik übersehen wird, die darin besteht, daß die Manifestationen einer Perspektive von Kindern durch Erwachsene beeinflusst werden, wobei gleichzeitig ein Verhältnis der Konkurrenz und der Komplementarität besteht. Ebenso wird nicht bedacht, daß die „Rekonstruktion“ der Perspektive der Kinder das Werk (wissenschaftlich arbeitender) Erwachsener ist. Kritisch ist schließlich unter Bezug auf die vorausgehenden theoretischen Überlegungen hervorzuheben, daß in diesem Verständnis der Perspektivik die alte, letztlich verdinglichende Gegenüberstellung zwischen Subjekt und Objekt wieder aufgenommen wird und der relationale Aspekt des Konzeptes der Perspektive außer Acht bleibt.

Es ist, wie gesagt, ein wissenschaftliches Konstrukt, und die Verwendung des Begriffes im Alltag und in politischen Diskursen beruht auf generellen gedanklichen Annahmen. Wird versucht, konkrete Äußerungen zu evozieren, beispielsweise mittels Befragungen, die als Elemente der Perspektive von Kindern gelten können, so werden die ersten Schritte wiederum von anderen Menschen getan, und es sind dies in aller Regel Erwachsene. Honig (1999b, S. 35) stellt fest, daß mit der Perspektive empirisch und psychologisch von einer für Kinder charakteristisch spezifisch gerichteten Wahrnehmung, eines Blickwinkels, einer Sichtweise oder eines Standpunktes die Rede sei; doch dies greife zu kurz.<sup>22</sup> Honig stellt zu Recht fest, bereits aus der geometrischen Kennzeichnung des Begriffes könne abgeleitet werden, daß es um eine Ordnung des Raumes unter Bezug auf einen Fluchtpunkt jenseits dieses Raumes gehe, daß also Zusammenhänge ge-

<sup>22</sup> Wenn ich hier etwas ausführlicher auf die Argumentation von Michael Honig eingehe, so hat dies zum einen damit zu tun, daß er sich besonders intensiv mit der Thematik befaßt hat, zum anderen aber auch, daß er als Habilitand in einem intensiven wissenschaftlichen Gedankenaustausch mit Ludwig Liegle gestanden ist.

schaffen werden würden, indem diese überschritten werden würden. Das ist m. E. grundsätzlich vereinbar mit der vorne vorgeschlagenen Auffassung, wonach Perspektiven auf „Identitäten“ verweisen und einen intersubjektiven Charakter haben.

Honig will vier Typen von Perspektiven unterscheiden:

- „Mit den Augen der Kinder“: Diese Auffassung geht einher mit Vorstellungen des Kindes als unschuldiger, erziehungsbedürftiger Natur, als moralisches Gegenbild des verdorbenen Erwachsenen und Hoffnung für die Zukunft der Menschheit (ebd., S. 35/36). Es wird auf diese Weise die kindliche Eigenwelt entdeckt. Bekanntes Beispiel sind Muchows Untersuchungen über den Lebensraum des Großstadtkindes.
- „Das Kind als Fremder“: Gemeint ist der Versuch Erwachsener, vor dem Hintergrund einer Vielfalt historischer Kinderbilder die Wirklichkeit, das Erleben des Kindes zu erfassen. „Die Perspektive des Kindes ist mithin ... ein Entwurf Erwachsener, mittels dessen diese sich über die Eigenwelt der Kinder verständigen“ (ebd., S. 38).
- „Kontextualität von Identität, Wissen und Handeln“: Hier wird Bezug genommen auf die Mead'sche Konzeption von Perspektivik. Perspektiven haben eine subjektbezogene und eine sozialitätsbezogene Seite. „Das Konzept der Perspektivik menschlichen Handelns beschreibt Sozialisationsprozesse nicht als Entwicklung von einem defizitären in einen kompetenten Zustand, sondern als Wandel und Differenzierung von Identitäten, die selbstreferenziell in kooperativen Handlungen organisiert sind und von sozialen Objekten strukturiert werden“ (ebd., S. 41).
- „Der Standpunkt der Kinder in der generationalen Ordnung“: Der Standpunkt der Kinder ergibt sich aus ihrer Positionierung in der generationalen Ordnung. Es geht darum, zu zeigen, wie Kinder ihrerseits die generationale Ordnung mitzugestalten vermögen. Mit der Dekonstruktion des Wahrheitsregimes der generationalen Ordnung wird die Frage gestellt, welche Bedeutung der Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen für die gelebten Generationenbeziehungen zukommt. Es wird auf die kognitive Organisation eines Machtdifferentials hingewiesen. Die Forschung hat zum Ziel, die Machtunterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern zu verringern und ist in diesem Sinne – wie erwähnt – ein „Gleichheitsprojekt“ (ebd., S. 43).

Aus meinen Überlegungen ergibt sich, daß Honigs dritter Typ sozialwissenschaftlich die fruchtbarste und weitreichendste Umschreibung des Konzeptes der Perspektive darstellt, von der aus sich die anderen Formen dadurch unterscheiden, daß sie jeweils nur die eine Komponente des Konzeptes hervorheben und nicht ihr Zusammenspiel. Eigentlich durchaus auf der Linie der Argumentation von Ludwig Liegle (2000a) sowie meiner eigenen schlägt Honig vor, „Perspek-

tivik als Bezogenheit“ zu verstehen. Damit soll offensichtlich gesagt werden, daß sie Ausdruck der Beziehungen zwischen Erwachsenen, namentlich Eltern und Kindern ist und folglich darin der allgemeine Gedanke der Relationalität enthalten ist. Honig spricht, wohl um den gesamtgesellschaftlichen Aspekt zu unterstreichen, von einem „Strukturmerkmal der Erwachsenen-(Eltern-)Kind-Verhältnisse“ (S. 45). Kindheit ist somit eine strukturierte Kategorie des Sozialen.

Der Gedanke der Bezogenheit beinhaltet einen Brückenschlag zu „Sozialität“. Dadurch erhält das Konzept der Perspektive zudem die bereits angesprochene zeitliche Dimensionierung. Das aktuelle Handeln wird im Hinblick auf seine Konsequenzen betrachtet. Perspektiven beziehen sich sowohl auf das Seiende als auch das werdende. Dieser Gesichtspunkt ist – um nochmals darauf zurückzukommen – wichtig im Hinblick auf die Abgrenzung zur Kindheitsforschung. Für sie ist kennzeichnend, daß sie sich gegen eine Betrachtung des Kindes unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung wendet. Das ist nur verständlich als Abwehr jener Positionen, die in Kindern lediglich kleine, unfertige Erwachsene sehen. Doch hier handelt es sich um ein überholtes Verständnis der Rolle des Kindes. – Epistemologisch ergibt sich die Betonung des „Seienden“ als eine Folge der Trennung von Objekt und Subjekt bzw. einer Sichtweise, in der lediglich die Differenz zwischen Kindern und Eltern betrachtet wird, nicht aber die Komplementarität und das gemeinsame Eingebundensein in die Geschichte, wie es hier als notwendig dargestellt wird.<sup>23</sup>

In einem Punkt bleibt Honig jedoch gewissermaßen auf halber Strecke des Weges stehen, der zur Umsetzung des Konzeptes der Perspektive in der Forschung führt. Honig hebt nämlich die Unterscheidung zwischen „der empirischen Wirklichkeit von Kindern und der Kindheit als sozialer Tatsache eigener Art“ hervor (ebd., S. 46). Das folgt für ihn zum einen aus der Unterscheidung zwischen einer epistemologischen Ebene von Kindheit als relationalem Konzept, das mit der prinzipiellen Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen begründet wird. Zum andern ist von einer „gegenstandstheoretischen Ebene“ die Rede, die eine identitäts- bzw. bildungstheoretische sowie eine genealogische Komponente beinhaltet. Man kann dahingestellt lassen, ob diese Unterscheidung in der vorgenommenen Beschreibung im Einzelnen eindeutig ist. Wichtig ist indessen, daß im Blick auf die Forschung nicht nur die Unterscheidung als solche von Interesse ist, sondern die Verknüpfung der beiden Komponenten. Sie werden, einem verbreiteten Sprachgebrauch entsprechend, als Ebenen bezeichnet. Diese Metapher verführt dazu, die Trennung gedanklich zu verstärken und dies auf Kosten der Einsicht, daß es in der Praxis, d.h. in den Forschungen ebenso wie in

<sup>23</sup> Zu diesem Zusammenhang aus pädagogischer Sicht, mit der hier vertretenen Position m.E. weitgehend übereinstimmend, eingeschlossen der noch einzubringenden Aufmerksamkeit auf „Ambivalenz“, siehe Winterhager-Schmid (2000b) und schon zuvor Winterhager-Schmid (1996).

der pädagogischen Umsetzung darum geht, die beiden Dimensionen aufeinander zu beziehen.<sup>24</sup>

### Kinderpolitik<sup>25</sup>

Was heißt es nun, vor dem Hintergrund der angestellten Überlegungen, der Perspektive des Kindes „gerecht zu werden“? – Ich möchte mich auch hier zunächst an das umgangssprachliche Verständnis halten, das besagt, es gehe darum, eine Aufgabe *richtig* zu erfüllen. Diese Aufgabe kann man anthropologisch deuten und in der von Ludwig Liegler bevorzugten, bereits erwähnten Formel ausdrücken, es gehe darum, dem „Angewiesensein auf antwortendes Handeln“ zu genügen und es entsprechend zu gestalten. Das richtet sich sowohl an den Einzelnen als auch an jene Instanzen, die menschliches Zusammenleben organisieren und institutionalisieren.

Die vorausgegangenen Überlegungen zur Perspektivik menschlichen Handelns zeigen, daß sich dies als ein zutiefst dialogisches Geschehen verstehen und dementsprechend auch gestalten läßt. Folglich sind nicht einfach nur Kinder auf antwortendes Handeln der Älteren angewiesen, sondern dies kann auch umgekehrt für Erwachsene gelten. Das mag sich zunächst befremdlich anhören und sollte auch keineswegs dahingehend verkürzt werden, es gehe um einen möglichst alltäglichen Kontakt mit eigenen Kindern. Doch in der allgemeinen Form, daß individuelle und kollektive Bemühungen um Kinder zum Menschsein gehören, handelt es sich um eine wichtige Einsicht. Sie wird häufig in öffentlichen Diskursen ausgesprochen, hat dann aber meistens einen funktionalistisch-teleologischen Beiklang, etwa wenn pauschal deklariert wird, Kinder seien unsere Zukunft oder wenn die Notwendigkeit einer Erhöhung der Zahl der Geborenen gemeint ist.

Demgegenüber hebt ein dialogisches Verständnis hervor, daß ein „antwortendes Handeln“ – mit anderen Worten – die gedankliche und praktische Beschäftigung mit den Belangen „des“ Kindes und jenen eines individuellen Kindes den Charakter einer Chance hat. Das setzt allerdings voraus, antwortendes Handeln im Kontext von Entwicklung zu verstehen. Dies sollte allerdings nicht determini-

<sup>24</sup> Unser Bemühen für die Zwecke der Forschung diese beiden Dimensionen, unter Wahrung der Unterschiedlichkeit und der jeder der Dimensionen eigenen Polarität, miteinander zu verknüpfen, hat seinen Niederschlag im Modell der „Generationenambivalenz“ gefunden, das mittlerweile sowohl in qualitativen als auch in quantitativen Untersuchungen verwendet worden ist (siehe für ersteres Lüscher & Pajung-Bilger, 1998, für letzteres Lüscher et al, 2000, Böhmer, 2000 und Lettke, 2000).

<sup>25</sup> Der vorliegende Text ist parallel zu meinem Aufsatz „Kinderpolitik konzipieren“ (Lüscher, 2000) entstanden, in dem Definition, Typologie und Programmatik von Kinderpolitik ausführlich dargestellt werden, namentlich hinsichtlich der Anforderungen an die Sozialberichterstattung. In diesem Beitrag geht es mir in Fortsetzung der dort entwickelten Argumentation darum, die Tragfähigkeit des Konzeptes der Perspektive unter Bezug auf die allgemeinen Kriterien der Kinderpolitik zu diskutieren.

stisch, sondern im Sinne prinzipieller Offenheit verstanden werden. Wird die Perspektive der Kinder miteinbezogen – so läßt sich dann aus den erwähnten Prämissen einer perspektivistischen Epistemologie ableiten – werden Kräfte der (sozialen) Kreativität freigesetzt.

Dieser Gedanke ist nicht neu. Namentlich die Vorstellungen, die üblicherweise als Ausdruck eines romantischen Kinderbildes gelten und die auch in der Gegenwart von Belang sind, weisen in diese Richtung.<sup>26</sup> Man könnte sogar in der so genannten Kindheitsforschung Ansätze in dieser Richtung sehen. Doch ein elaboriertes Verständnis der „Kinderperspektive“ läßt erkennen, daß sich diese nicht an sich und alleine entfaltet, sondern nur in einem komplementären, reflektierten Zusammenhang mit der Erwachsenenperspektive und im allgemeinen Kontext der Perspektivik menschlicher Sozialität schlechthin.

Bewegt man sich, vorerst, innerhalb eines weiten Verständnisses dessen, was mit „gerecht werden“ gemeint ist, kann man als eine *erste These* an dieser Stelle formulieren: Der Perspektive des Kindes gerecht werden heißt, das Potential ihrer sozialen Kreativität anzuerkennen. Dabei geht es sowohl um die Unterschiede als auch um die Gemeinsamkeiten zum Erfahren und Erleben der Erwachsenen. Gefordert ist also in einem zweifachen Sinne „Verantwortung“, nämlich als eine angemessene Antwort auf das Angewiesensein des Kindes, die – als Erwachsenenperspektive – die Position des Erwachsenen selbst kritisch reflektiert.

Spätestens an dieser Stelle stoßen wir nun allerdings auf eine grundsätzliche Schwierigkeit. Sie ergibt sich aus der Einsicht, daß die Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern als unüberwindbar angesehen wird und die Interessen des Kindes denjenigen des Erwachsenen diametral gegenüberstehen können oder Kinder und Erwachsene sich als derart anders erleben und erfahren, daß sich daraus eine grundsätzliche Zwiespältigkeit ergibt. Insbesondere können Erwachsene Kinder für ihre Zwecke instrumentalisieren und sie in einem übertragenen oder in einem wörtlichen Sinne des Wortes mißbrauchen. Das Umgekehrte scheint zunächst unwahrscheinlicher und darum seltener. Indessen gibt es durchaus Verhaltensweisen von Kindern und – häufiger – von Jugendlichen, die von Erwachsenen mit nachvollziehbaren Begründungen als „Tyrannisieren“ empfunden werden. Auch Kinder können sich, und dies nicht nur untereinander, andern gegenüber in einer Weise zeigen, die gemäß üblichen Konventionen als „aggressiv“ oder „grausam“ zu bezeichnen sind. Ob und in welcher Weise sie dabei auf ihre Lebenswelt reagieren oder im Einzelfall Rollenmodelle kopieren, beispielsweise solche aus Video, Film oder Fernsehen, ist selbstverständlich von größtem Interesse, ändert aber nichts an der Tatsache, daß das Verhaltensrepertoire des Kindes diese Möglichkeiten einschließt und Erwachsene in ihrem „antwortenden Handeln“ auch damit umgehen müssen.

<sup>26</sup> Siehe hierzu z. B. Assmann (1978, S. 120). – Hier eröffnet sich ein weiteres Feld der interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen historischer und sozialpolitisch orientierter Forschung.

Zieht man die Zeitperspektive in Betracht, ergibt sich ein weiterer Grund für die Erfahrung von Zwiespältigkeiten zwischen der Perspektive des Kindes und jener der Erwachsenen. Zwar sind Kinder in der Gegenwart den Erwachsenen unterlegen. Doch sie werden diese nach allgemeiner Lebenserfahrung überleben. Sie werden folglich dereinst das Handeln der „Eltern“ bzw. der „Älteren“ be- und gegebenenfalls verurteilen können und sie können dies mit dem größeren Nachdruck der Spätergeborenen tun. Im Umgang mit den Kindern erfahren die Erwachsenen, daß sie selbst nur für eine bestimmte Zeitspanne die gesellschaftlichen Verhältnisse zu bestimmen vermögen. Gleichzeitig wissen die Erwachsenen aber, daß es von der Nachhaltigkeit ihrer Handlungen abhängt, wie künftiges (Zusammen-)Leben aussieht. Strukturell betrachtet, beinhaltet der Umgang mit Kindern somit Ungewißheit. Sie ist der Nährboden für Ambivalenzen.<sup>27</sup>

Im Laufe der letzten Jahre bin ich, gemeinsam mit anderen, bei der Analyse von Generationenbeziehungen unter Erwachsenen der Frage nachgegangen, inwiefern es nützlich ist, Spannungsfelder und Zwiespältigkeiten, die mit den eben geschilderten verwandt sind, als Ausdruck genuiner Ambivalenzen zu sehen. Das scheint hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern verallgemeinerungsfähig. Eine Reihe von Autoren argumentieren ebenfalls in dieser Richtung.<sup>28</sup> Ludwig Liegle hat dazu in seinem bereits erwähnten Beitrag „Kinderpolitik durch Erziehung“ (1997) Überlegungen angestellt. Zu Recht stellt er zunächst fest, daß Maßnahmen und Einrichtungen der Erziehung zu den frühesten und wichtigsten Ausdrucksformen einer Politik für Kinder gehören. Nach der Antike hat im Aufklärungszeitalter eine Institutionalisierung der Kindheit in Form der Pädagogisierung eingesetzt und zwar in der doppelten Gestalt der „Familiärisierung“ und der „Scholarisation“. Bereits darin ist ein Spannungsfeld angelegt. Hinzu kommt, daß mit der Aufklärung sowohl eine Universalisierung als auch eine Individualisierung der Rolle des Kindes angestrebt wurde. Dabei sind nun „die faktischen Formen der Pädagogisierung der Kindheit ....“ immer auch im Hinblick auf ihre inneren Widersprüche/Ambivalenzen thematisiert worden, z.B. gemäß Liegle (1997, S. 37):

- Erziehung/Bildung will zur Entwicklung von Autonomie beitragen, tut dies aber unter Bedingungen, die weithin durch Heteronomie gekennzeichnet sind;
- Erziehung/Bildung tritt mit universalistischem Anspruch auf, erfüllt aber gleichzeitig gegenüber der je gegebenen Gesellschaft eine konservative Funktion;

<sup>27</sup> Dies akzentuiert sich in der Gegenwart durch die durchaus wissenschaftlich rationale, also nicht bloß durch Ängste geschürte Einsicht in die Zerstörbarkeit der Welt. – Zum Zusammenhang von Ungewissheit und Ambivalenzen siehe z.B. Marris (1996).

<sup>28</sup> Vergleiche hierzu die Beiträge im Sammelband Winterhager-Schmid (2000a), insbesondere Winterhager-Schmid (2000b) und Bilstein (2000).

- Erziehung/Bildung soll Kinder auf das Leben in der Erwachsenengesellschaft vorbereiten, tut dies aber unter Bedingungen der weitgehend sozialen Isolation;
- „Der Mensch kann entweder bloß dressiert, abgerichtet, mechanisch unterwiesen oder wirklich aufgeklärt werden“ (Kant).

Daraus folgt: „Die inneren Widersprüche gesellschaftlicher Strategien der Pädagogisierung legen nahe, Erziehung/Bildung nicht nur im Zusammenhang einer ‚Politik für Kinder‘, sondern auch im Zusammenhang einer ‚Politik mit Kindern‘ zu analysieren“ (ebd.).

Damit wird die spannungsgeladene Zwiespältigkeit angesprochen, auf die ich eingangs hinsichtlich der Kennzeichnungen „Politik für/mit Kindern“ hingewiesen habe. Zugleich wird postuliert, es seien die Strategien aufzuspüren, wie damit umgegangen werden kann. Andere Autoren thematisieren diese Zwiespältigkeit des Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern ebenfalls, so Honig (1999b, 2000) im Rahmen seines generationentheoretischen Ansatzes, ferner im ganz anderen Kontext der englischen Kindheitsforschung Lee (1999). Im Kern geht es dabei um drei Gedanken, nämlich erstens darum, vor einem harmonistischen Vorverständnis der Beziehungen zu warnen, denn dieses bietet Anlaß zu normativen Setzungen, in denen das, was sein soll, verwechselt wird mit dem, was ist. Dadurch aber wird verschleiert – zweitens – was die Hinsicht des möglichen Vorkommens von Ambivalenzen unterstreichen will, daß es nämlich immer darum geht, Aufgaben zu erfüllen. Das ist auf unterschiedliche, also pluralistische Weise möglich. Daraus folgt – drittens – die Akzeptanz einer prinzipiellen Offenheit, die auch ein Scheitern beinhalten kann.

An dieser Stelle läßt sich eine *zweite These* formulieren. Sie lautet: Der Perspektive des Kindes gerecht zu werden heißt, sich die grundlegenden Ambivalenzen im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern einzugestehen und ihnen Rechnung zu tragen. Das erfordert einen hohen Grad der Selbstreflexion. Sie beinhaltet das Eingeständnis einer Konkurrenz der Interessen und verweist auf die Orientierung an ethischen Kriterien. Dazu bieten sich Vorstellungen der Gerechtigkeit an.

Vor dem Hintergrund einer geradezu erdrückenden Breite und Vieldeutigkeit dieses Konzeptes möchte ich mich hier darauf konzentrieren, auf den praxisbezogenen inneren Zusammenhang zwischen den obengenannten Komponenten von Perspektivität und Spezifizierungen von Gerechtigkeit hinzuweisen.<sup>29</sup> Dazu gehört als erstes, daß mit „Differenz“ Fragen der distributiven Gerechtigkeit angesprochen werden. Diese betrifft den unterschiedlichen Zugang zu den materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen. Auf der personalen Ebene beinhaltet dies, daß dem persönlichen Wohlergehen von Kindern hohe Priorität zukommt. Dabei stehen sich offensichtlich zwei Extreme gegenüber. Das eine besteht dar-

<sup>29</sup> Siehe hierzu unter den hier spezifisch interessierenden Gesichtspunkten die Übersicht im neusten Gutachten des Wissenschaftlichen Beirates beim BMFSFJ (in Vorb.).

in, daß elementare Bedürfnisse von Kindern mißachtet werden. Das andere drückt sich darin aus, daß Kinder „verwöhnt“ werden, d.h., daß ihnen ein konsumorientierter Wohlstand aufgedrängt wird. Auf der gesellschaftlichen Ebene zeigt sich dies in der Tatsache, daß es größere Gruppen von Kindern gibt, die unter Armut leiden.<sup>30</sup> Das hängt auch damit zusammen, daß Kinder von der Armut von Familien in besonderem Maße betroffen sind. Umgekehrt sind Kinder in einem hohen Maße Zielpublikum der Werbung, mit der die Segnungen der Konsumgesellschaft forciert an sie herangetragen werden. Nimmt man die mit der Einsicht in die Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern verknüpfte Notwendigkeit einer distributiven Gerechtigkeit wahr, so beinhaltet dies, daß zum einen die von Kindern benötigte Eigenständigkeit in alltäglicher Lebensgestaltung garantiert wird, andererseits aber ihnen auch die Möglichkeit zu eben dieser Eigenständigkeit belassen wird. Als *dritte These* formuliert: Distributive Gerechtigkeit im Bewußtsein der Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern beinhaltet ein Verbot von Diskriminierungen aller Art und ein Gebot der Zurückhaltung bezüglich der Lebensorientierungen der Erwachsenen.

Die in der Perspektivik angelegte Komplementarität steht in einem inneren Zusammenhang mit den Forderungen nach kommutativer Gerechtigkeit. Sie verweist auf die Mitwirkung bei der alltäglichen Lebensgestaltung. Da aber offensichtlich diese Chancen für Kinder und Erwachsene nicht gleich sind, bedingt dies seitens der Erwachsenen eine Ausübung ihrer „Autorität“ derart, daß sie sich mit Empathie verbindet.<sup>31</sup> Das erfordert im gemeinsamen Handeln den Einbezug kindlicher Interessen. Ebenso wichtig ist ein solcher Umgang – immer angesichts der normativen Forderung, es gehe darum, der Perspektive des Kindes gerecht zu werden – dann, wenn Eltern stellvertretend für ihre Kinder Entscheidungen zu treffen haben, beispielsweise hinsichtlich des Schulbesuches. Dies mit Empathie tun, könnte heißen, so entscheiden zu versuchen, daß Kinder als Jugendliche oder Erwachsene retrospektiv unter Würdigung aller Umstände die Entscheidung billigen können (Lüscher, 1980). Hier ist wiederum die zeitliche Dimension des Konzeptes der Perspektive im Spiel.

Auf gesellschaftlicher Ebene erfordert kommutative Gerechtigkeit die Einräumung von Möglichkeiten und Rechten der Partizipation. Dabei ist auch hier die

<sup>30</sup> Siehe hierzu z.B. Lauterbach & Lange, 1999 und die dort diskutierte Literatur.

<sup>31</sup> Hier bietet sich an, in weiterführenden Analysen einen Bezug zur so genannten Erziehungsstilforschung herzustellen, beispielsweise der von Baumrind (1971) vorgeschlagenen Unterscheidung von drei Grundformen autoritär, autoritativ und *laissez-faire*, die sie bemerkenswerter Weise unter Berücksichtigung schwedischer Forschungsbefunde seither um einen vierten Typ erweitert hat (Baumrind 1996). Eine interessante Typologie schlägt Brannen (1996) für Jugendliche vor, basierend auf der Gegenüberstellung, ob der Status des Jugendlichen als zugeschrieben vs. erworben verstanden und ihnen hohe oder niedrige Autonomie zugebilligt wird. Man könnte sogar soweit gehen zu sagen, ein Ziel von Kinderpolitik bestehe darin, die Anwendung eines bestimmten Erziehungsstils zu begünstigen, vermutlich des „autoritativen“. In diesem Zusammenhang sind die gesetzgeberischen Vorstöße bemerkenswert, die ein Verbot von Körperstrafen anstreben.

zeitliche Komponente wichtig, wie sie mit dem Prinzip der Nachhaltigkeit umschrieben wird. Gerade sie aber unterstreicht die Komplementarität der Perspektiven der Kinder und Erwachsenen. Die mittlerweile reichhaltige Literatur, in der die praktischen Erfahrungen aufgearbeitet werden, zeigt, daß Kinder (und Jugendliche) namentlich im kommunalen Bereich und über die Tätigkeitsbereiche ihres Alltags mitzuentcheiden vermögen.<sup>32</sup> Ebenso machen sich Kinder Gedanken über ihre Zukunft (hierzu z.B. die Beiträge in Kaufmann-Hayoz & Künzli, 1999). Gerade dieser zeitliche Aspekt unterstreicht die Komplementarität der Perspektiven und die dabei auftretenden Ambivalenzen, denn die Zeithorizonte sind teils gleich, teils unterschiedlich. Wiederum zusammengefasst als *vierte These* beinhaltet die Forderung der Komplementarität von Perspektivik im Umgang mit Kindern unter Gesichtspunkten kommutativer Gerechtigkeit: Kindern soll sowohl im persönlichen Umgang wie auch im politischen Raum die Chance eingeräumt werden, nach Maßgabe ihrer Möglichkeiten direkt und indirekt auf die Zukunft einzuwirken und zwar in einer Weise, die es ihnen erlaubt, ihrerseits „Verantwortung für künftige Generationen“ zu übernehmen (hierzu: Bimbacher, 1988).

Die parallele Konstitution von individueller Identität und Sozietät verweist auf ein anthropologisch fundiertes Verständnis von Gerechtigkeit. Darin überschneiden sich die personale und die institutionale Dimension. Es geht um die Respektierung der körperlichen und seelischen Unversehrtheit, also um die Abwehr von Mißbrauch in jedweder Form. Dabei gibt es eine enge Verwandtschaft mit vielen Formen der Instrumentalisierung. Sie ist offensichtlich, wenn Kinder als Soldaten eingesetzt werden. Sie ist weniger offensichtlich, aber unter Umständen ebenfalls schwerwiegend, wenn Kinder aktiv oder passiv „Gegenstand“ der Werbung sind, besonders in subtiler, nicht ohne weiteres erkennbarer Weise. Der Perspektive der Kinder gerecht zu werden, mündet hier ein – so die *fünfte These* – in die Forderung der Anerkennung ihres Rechtes auf Entfaltung der Persönlichkeit. Damit sind gleichzeitig die Wechselbeziehungen zwischen einer mit dem Konzept der Perspektive arbeitenden Begründung und allgemeinen Postulaten der Kinderpolitik angesprochen.<sup>33</sup>

Seit den 1970er Jahren hat sich in der Praxis der Kinderpolitik einiges getan. Darüber informieren nicht zuletzt die eingangs erwähnten Dokumente der Sozialberichterstattung, eine reiche Fülle von Erfahrungsberichten und Forschungsergebnissen. Parallel dazu vermögen wir zusehends die Tragweite der Aufgabe besser zu erkennen. Ich habe darzulegen versucht – mit Referenz auf Arbeiten von Ludwig Liegle – inwiefern sich die programmatische Formel als

<sup>32</sup> Siehe hierzu etwa die Ergebnisse einer vom BMFSFJ geförderten bundesweiten Erhebung von Bruner, Winklhofer & Zinser, 1999 und die Ausführungen im so genannten Kinderbericht (BMFSFJ, 1998, S. 144-156).

<sup>33</sup> Ein solcher Bezug besteht selbstverständlich auch hinsichtlich des Konzeptes der „Handlungsbefähigung“. Siehe hierzu ausführlicher meine diesbezüglichen Ausführungen im parallel entstandenen Aufsatz Lüscher (2000, S. 349 - 354).