

Sabine Andresen

## Konstruktionen von Kindheit in Zeiten gesellschaftlichen Wandels

Kindheiten unterliegen wie alle gesellschaftlich geprägten Phänomene dem sozialen Wandel. Kindheit und das Aufwachsen von Kindern ist in geografische Besonderheiten, in soziale Disparitäten, in politische Machtverhältnisse eingebunden. Räume prägen die Vorstellungen davon mit, was Kindheit eigentlich ist und wie sie aussieht, und der »Zahn der Zeit« schreibt sich in Kinderleben ein.

Die neue Kindheitsforschung mit ihren Leitperspektiven von Kindheit als Konstrukt und Teil generationaler Ordnung sowie vom Kind als Akteur ist stark geprägt von kritischen Diskursen innerhalb der Sozialwissenschaft, etwa über essenzialistische Vorstellungen oder von subjekttheoretischen Annahmen oder von der Kritik an gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Wie Bühler-Niederberger und Schwittek in diesem Band ausführen, lassen sich Kindheiten als generationale Ordnungsmuster fassen, die mit strukturellen gesellschaftlichen Komponenten verknüpft sind. Dadurch sei auch eine Sensibilisierung für Unterschiede und Ungleichheiten innerhalb untersuchter Gesellschaften möglich.

Die Perspektive auf generationale Ordnungen hat äußerst fruchtbare wissenschaftliche Diskussionen und weiterführende Erkenntnisse mit sich gebracht, doch stellt sich die Frage, wie stark sie erstens durch »westliches Denken« und zweitens durch die wohlfahrtsstaatliche Organisation des Aufwachsens und des Generationenverhältnisses geprägt ist. Wohlfahrtsstaaten haben zwar keinesfalls eine einheitliche Struktur, und markante Unterschiede zeigen sich nicht zuletzt in der Kinder-, Bildungs- und Familienpolitik; gleichwohl scheint es übergreifende Orientierungsmuster zu geben. Hierzu gehören die Unterscheidung zwischen Kindheit und Jugend als zwei unterschiedlichen Gestaltungsphasen, die staatliche »Beobachtung« des privaten Raums Familie oder aber die öffentliche Gewährleistung von Schulbildung. Diese Komponenten beschreiben auch ein dominantes Kindheitskonzept, das kritisch zu diskutieren ist, nämlich *Kindheit als Moratorium*.

Das Aufwachsen von Kindern als Moratorium zu gestalten, ist eine Idee der europäischen Aufklärung. Die Unterschiede bei der Ausformulierung dieser Idee und bei ihrer konkreten Umsetzung waren stets durch nationale, kulturelle, soziale und politische Grenzen geprägt. Politische Entscheidungen in einer Gesellschaft bestimmen darüber, was man Kindern zumuten und wovor man sie bewahren bzw. wovon man sie entpflichten will. Reformen zielen bis in die Gegenwart hinein durch Eingriffe in die Bildungs-, Familien-, Sozial- und Gesundheitspolitik auf die Gestaltung von Kindheit. Jürgen Zinnecker bezeichnete diese Zusammenhänge als »Diskurs- und Realgeschichte« des Moratoriums (Zinnecker 2000). Pädagogische Moratorien sind eng mit den psychologischen und anthro-

pologischen Annahmen einer Zeit, aber vor allem mit dem pädagogischen, soziologischen und politischen Denken und den Vergesellschaftungsformen konkreter Menschen verknüpft.

Inbesondere am Prozess des Aufwachsens zeigt sich, wie eng Diskurs- und Realgeschichte von Kindheit zusammenhängen. Für die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung bedeutet diese Annahme, dass sie sowohl soziale Konstruktionen und kulturelle Konzeptionen von Kindheit als auch die Vergesellschaftung und Leiblichkeit des Kindes im Blick behalten muss. Herausgefordert ist die Kindheitsforschung demnach durch das Spannungsfeld von Konstruktion und Leiblichkeit, und sie sollte danach fragen, auf was mit sozialen Konstruktionen, kulturellen Deutungen, Bildern und Konzepten reagiert wird, wie umgekehrt Konstruktionen oder Konzeptionen angeeignet werden und wie sich beides durchdringt. Insgesamt setzte sich im Zuge von Modernisierungsprozessen die Idee weitgehend durch, dass Kinder anders behandelt werden müssten als Jugendliche und Erwachsene. Dazu trugen die Wissenschaften ebenso bei wie die pädagogische Praxis oder der Wandel in intimen Familienbeziehungen. Ferner entstanden klare rechtliche Standpunkte hinsichtlich der Pflichten und Rechte sowie der Verpflichtung der Erwachsenen und der Entpflichtung der Kinder.

Im Anschluss daran könnte zunächst geprüft werden, welche konzeptionelle, kindheitstheoretische Rahmung die Rekonstruktion und Analyse von Kindheiten und Kinderleben in Russland und Osteuropa, Zentralasien und dem Kaukasus sowie der Türkei benötigt und ob das Konzept von Kindheit als Moratorium eine Beobachtungsfolie sein könnte. Die Überlegungen, die hier entfaltet werden, dienen zunächst einer heuristischen Annäherung und wollen zunächst nur dafür sensibilisieren, dass die Tragfähigkeit vertrauter Konzepte ebenso wie die der Kritik daran immer in bestimmten Kontexten diskutiert wurde. Die Ausweitung des Blicks auf andere Kontexte erfordert deshalb eine Art Gleichzeitigkeit der kritischen Prüfung vertrauter Konzepte und ihrer »Brauchbarkeit«, der Distanzierung und Neuorientierung sowie der Offenheit für Facetten und Brüche.

Im ersten Abschnitt soll im Sinne eines exemplarischen Herangehens die Denk- und Organisationsfigur des Aufwachsens als Moratorium in einer historischen Perspektive rekonstruiert werden. Hierbei wird auf der Basis eigener historischer Forschungen eine Facette des Moratoriumskonzeptes, nämlich die des sozialistischen Moratoriums herausgearbeitet, weil sie möglicherweise einen Zugang zu postsowjetischen Diskursen über Kindheit bietet (Andresen 2006). Daran anschließend sollen auf der Basis vorliegender Studien einige zentrale kindheitstheoretische Aspekte diskutiert werden, die für die hier ins Auge genommenen Regionen ertragreich sein könnten. Weder wird Vollständigkeit beansprucht noch ein konzeptioneller Entwurf das Ergebnis sein; vielmehr geht es um eine Annäherung aus der Perspektive sozialwissenschaftlicher und damit bislang an westlichen Kindheiten orientierter Kindheitsforschung an die in diesem Band ins Auge gefassten Regionen und Kindheiten.

## Moratorien: Kindheit, Pädagogik und Politik<sup>1</sup>

Die Metapher vom »Jahrhundert des Kindes« prägte in Schweden, in Deutschland, in England oder den USA Vorstellungen über Kindheit und Gesellschaft im zwanzigsten Jahrhundert. Das gleichnamige Buch der Schwedin Ellen Key, das 1900 in Schweden, 1902 in Deutschland und 1909 in der englischen Übersetzung erschien, brachte das Unbehagen an zahlreichen Modernisierungsphänomenen auf den Punkt (Key 2000): Key prangerte die Misshandlungen der Kinder in modernen Gesellschaften durch die frühe Ausbeutung ihrer Arbeitskraft, durch die Missachtung der Individualität in Schulen, durch einen Mangel an Elternkompetenz an. Sie verlangte neben umfassenden Gesetzesmaßnahmen, auch zur Eugenik, eine Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse und eine Ausrichtung der Gesellschaft an den Bedürfnissen des Kindes. Keys Buch repräsentierte bis weit in die zweite Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts hinein eine neue Perspektive auf Kindheit und ein reformpädagogisches Bild vom Kind, und es war ein explizites Plädoyer für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Entwicklung des Kindes sowie für einen an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientierten neuen pädagogischen Umgang mit dem Kind.

In Deutschland stieß das Erscheinen des Buches in eine höchst pluralistische Phase der Pädagogik, die durch unterschiedliche Zugänge, Ansätze und Konzepte geprägt war.

Die regionalen Rezeptionsgeschichten unterschiedlicher pädagogischer Konzepte und damit verbundener Kindheitsvorstellungen könnten sicherlich aufschlussreich sein für die »Geschichten der Kindheit« in den hier angesprochenen Weltregionen. Relativ gut aufgearbeitet ist die Bildungsgeschichte Russlands und der Sowjetunion. Ausgehend von der Rezeption der Metapher vom »Jahrhundert des Kindes« kann hier etwa auf die Debatten über Kindheit und Erziehung aus sozialistischer Perspektive hingewiesen werden.

Wie Key forderten sozialistische Pädagoginnen und Pädagogen zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts und insbesondere noch nach der russischen Revolution den Schutz des Kindes vor der industriekapitalistischen Ausbeutung. Sozialistische Vorstellungen über Kindheit standen im Kontext marxistischer Theorien, sozialkritischer Positionen und reformpädagogischer Visionen. Ihren Klassenstandpunkt artikuliert die sozialistische Pädagogik als Kampf für ein generelles Kinderarbeitsverbot, für gerechte Einheitsschulen und neue Methoden sowie für soziale Chancengleichheit proletarischer Kinder. Ferner propagierte sie die Übernahme politischer Verantwortung für die Bedingungen des Aufwachsens und eine Distanzierung von familialen Verpflichtungen zugunsten kollektiver oder gesellschaftlicher Verantwortung. Damit unterschieden sich sozialistische Forderungen pädagogisch jedoch kaum von denen der bürgerlichen Sozialreform. Thesen, wie sie Key artikuliert, wirkten deshalb provokativ, zumal sich die Schwedin auch als Sozialistin verstand. Aus dieser Situation resultierte die Suche nach einem originären sozialistischen Zugang zu pädagogischen Problemen. Den fand man in der politischen Begründung des Pädagogischen und in der rhetorisch engen Zusammenführung von Politik und Pädagogik sowie von Politik und Kindheit.

Kindheitskonzepte im Umfeld des deutschen Sozialismus resultierten zunächst kaum aus der Parteipolitik und wurden selten in enger Anlehnung an die marxistische Theorie

---

<sup>1</sup> Der folgende Abschnitt basiert auf Sabine Andresen (2006), Kapitel 2.

formuliert. Stattdessen entstanden sie in konkreter Auseinandersetzung mit der bürgerlichen Reformpädagogik, mit sozialpädagogischen Reformvorschlägen sowie mit Konzepten und Maßnahmen aus dem Kontext der Sozialreformen Ende des neunzehnten und Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts.

Die Metapher vom »Jahrhundert des Kindes« und die darin eingelagerten Versprechen einer am Kinde orientierten Zukunft erwiesen sich für die deutschen Sozialisten als pädagogische und kindheitspolitische Herausforderung weit über die Jahrhundertwende hinaus. Die turbulente politische Geschichte des deutschen Sozialismus in seinem internationalen Kontext hatte eklatante Auswirkungen auf Kinder und Kindheit, auf pädagogische Konzepte und Theorien sowie auf die Schul- und Familienpolitik. Zugleich unterstanden sozialistische Kindheitskonzepte und die damit verbundene Pädagogik im Laufe des zwanzigsten Jahrhunderts höchst unterschiedlichen Einflüssen: War um 1900 die bürgerliche Sozialreform noch prägend, wirkten sich in den zwanziger Jahren beispielsweise die Psychoanalyse oder die sowjetische Pädagogik aus. Zudem unterlag auch die politische Theorie ebenso wie die Praxis des Sozialismus modernen Ausdifferenzierungsprozessen, die wiederum Kindheitskonzepte beeinflussten.

Wie Alla Salnikova in diesem Band explizit herausarbeitet, haben zudem Krieg und Bürgerkrieg erhebliche Auswirkungen auf Kindheitskonzepte, insbesondere auf das Kinderleben und die Pädagogik gehabt. Salnikova rekonstruiert dies auf der Basis von historischen Quellen, die Auskunft über das alltägliche Leben russischer Kinder während des Ersten Weltkriegs und der Revolution geben, aber auch über deren Einstellungen zu Vaterland und Politik. Das 1900 propagierte »Jahrhundert des Kindes« war ein Jahrhundert der Kriege, der Gewalt, der Migration, des Hungers – worunter besonders Kinder litten.

Will man vor diesem Hintergrund die darin eingelagerten Kindheitskonzepte rekonstruieren, stellt sich wiederum die Frage nach dominanten Konzepten ebenso wie nach Alternativen und den jeweiligen Entstehungskontexten. So steht die Analyse sozialistischer Kindheitskonzepte demnach nicht nur in einem partei- und organisationsgeschichtlichen, sondern auch in einem ideengeschichtlichen Kontext und ist zudem ab der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts in die politische Entwicklung zweier politischer Systeme eingebettet, was sich an der Teilung Deutschlands besonders eindrücklich zeigt. Sie brachte auch die Etablierung zweier Kindheitsmoralorien hervor, auf die abschließend im Sinne einer exemplarischen Vergesellschaftung von Kindheit eingegangen werden soll.

Das Moratoriumskonzept basiert auf der modernen Ausdifferenzierung in die Lebensphasen Kindheit, Jugend, Erwachsenenendasein und Alter. Diese Differenzierung drückte sich in der Etablierung spezieller Institutionen, in gesellschaftlichen Pflichten und reproduktiven Aufgaben aus. Den Maßstab aller Lebensphasen bildete die Perspektive des produktiven männlichen Erwachsenenalters, das weitgehend durch die Verpflichtungen zur Arbeit, durch zunehmende politische Partizipation und durch wohlfahrtsstaatlich organisierte soziale Integration gekennzeichnet war. Kindheit und Jugend waren dementsprechend durch retardierende Momente gekennzeichnet, das heißt durch Bildungsinstitutionen wurden sie auf den Arbeitsmarkt oder die Familienarbeit vorbereitet, waren aber idealerweise vom Gelderwerb befreit. Der Kampf gegen Kinderarbeit und Kinder- und Jugendarbeitsschutzgesetze zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts gehört in diesen Prozess. Insofern basierte das Moratorium auf dem Prinzip der Entpflichtung.

Mit der Idee des Moratoriums für Kindheit und Jugend waren stets zeitliche, räumliche und pflichtethische Dimensionen verbunden, und diese entfalteten auch für Kindheitskonzepte ihre Bedeutung als Entwicklungsmodell oder als Idee des Schon- und Schutzraumes.

Das Bewusstsein zeitlicher Begrenztheit ebenso wie zeitlicher Freiheit menschlichen Lebens hat demnach kollektive und individuelle Vorstellungen über Zeiten des Aufwachsens hervorgerufen. Der mit Verzeitlichung der Wahrnehmung eng zusammenhängende Entwicklungsbegriff wurde im neunzehnten Jahrhundert durch naturwissenschaftliche Vorstellungen zur Evolution, durch psychologische Entwicklungsbegriffe und durch gesellschaftstheoretische Entwicklungsmodelle geprägt. Die Zeit der Kindheit sollte für die Entfaltung der Anlagen, für eine gesunde Entwicklung, für die Bildung der Kräfte und für die Erziehung zum Zweck der Integration in die Gesellschaft genutzt werden. Auch wenn vielfach von der Metapher der »natürlichen« Entwicklung die Rede war, handelte es sich um hoch ambitionierte soziale Konzepte, die allerdings häufig durch Naturalisierung legitimiert wurden.

Der Entwicklungsatsache sollte in verschiedenen Institutionen wie Familie, Kindergarten und Schule Rechnung getragen werden. Die Metapher des Raumes verwies zusätzlich auf den Anspruch bestimmter Menschengruppen auf ein besonderes Schutzbedürfnis und auf den Schutz vor verfrühten Übergriffen oder unangemessenen Anforderungen. Die Raumidee zog das Phänomen der Gestaltung nach sich: Um den skizzierten Anforderungen – Schützen und Schonen – zu genügen, bedurfte es eines bestimmten Arrangements. Dies war im Hinblick auf die physische Gesundheit des Kindes relativ klar. Betrachtet man Diskussionen über Familienkindheit, über Mutter-Kind- und Eltern-Kind-Beziehungen, bleiben bis heute die Bedingungen der psychischen Unversehrtheit umstritten. Darüber hinaus stellt sich aber auch die Frage, wer in welchem Umfang für die Gestaltung des Raumes *Kindheit* zuständig sein – anders ausgedrückt, in welchem Verhältnis die familiäre und die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen zueinander stehen sollte.

In Anlehnung an den skizzierten Kontext ist davon auszugehen, dass das strukturelle Verhältnis von öffentlicher und familialer Verantwortung für das Aufwachsen seit dem frühen neunzehnten Jahrhundert zentral für moderne Kindheitskonzepte ist. Die Metapher des Raumes spielt dabei insbesondere für die Pädagogisierung von Kindheit eine zentrale Rolle. Der Wandel von Kindheit lässt sich anhand räumlicher Dimensionen rekonstruieren, wobei die sowohl symbolisch als auch materiell wirksame räumliche Abgrenzung an Bedeutung gewonnen hat. Abgrenzung verweist auf den Schutzanspruch des Kindes und den damit verbundenen paternalistischen Zugriff ebenso wie auf die Anerkennung einer kindlichen Eigenart.

Die Anerkennung von Kindheit als räumlich gestaltete, zeitliche und ethisch motivierte Entpflichtung sagt hingegen noch nichts über die Wirksamkeit und die konkrete Umsetzung aus. Es liegt auf der Hand, dass relativ viele Kinder ihre Kindheit nicht als Moratorium erlebten und dass sie keineswegs von Personen oder Institutionen geschützt und geschont wurden. Ungeachtet der historischen Diskrepanz zwischen Konzept und Alltag, setzte sich das Moratoriumskonzept als Leitidee durch. Daran ließ sich schließlich die Kritik an sozialen Lebensverhältnissen, an pädagogischen Institutionen und an politischen Systemen artikulieren und die Gefährdung und der Verlust von Kindheit diskutieren.

Insbesondere Siegfried Bernfelds Ausführungen zur Fürsorge und zur sozialpädagogischen Perspektive auf Kinder und Kindheit legten die permanente Gefährdung von Kindheitsräumen und deren Brüchigkeit offen. Für seine Kindheitskonzeption war die stets prekäre Situation des Kindes zentral. Daran schloss Zinnecker (2000) Rekonstruktion des pädagogischen Moratoriums als utopische Idee der Aufklärung an. Kindheit und Jugend als Konstrukte verstand Zinnecker in Anlehnung an Bernfeld als die Summe gesellschaftlicher Reaktionen auf die Entwicklungsatsache, man könnte auch sagen: auf das Aufwachsen.

»Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien sind zunächst – in genau dieser historischen Reihenfolge – utopische Entwürfe, sodann eine Angelegenheit einiger weniger privilegierter Gruppen von Aufwachsensden, um schließlich dem Anspruch nach alle Kinder und Jugendlichen als herrschendes Muster des Aufwachsens zu umfassen« (Zinnecker 2000, S. 37).

Für die Gewährung eines Moratoriums, also einer Entpflichtung oder eines Aufschubs, bedarf es eines sozialen Anlasses, der sich keineswegs nur auf Phänomene des Pädagogischen beziehen muss.<sup>2</sup> Der Moratoriumsgedanke in modernen Gesellschaften bezieht sich insbesondere auf die Lebensphasen menschlichen Anfangens und Aufwachsens sowie auf die Begrenztheit des Daseins. Für das pädagogische Moratorium hob Zinnecker vier struktur-bildende Elemente hervor: *Erstens* die Freisetzung von gesellschaftlichen Aufgaben, wozu wirtschaftliche und biologische Reproduktion zählen, *zweitens* eine profilierte Erwachsenenfigur, um das mit dem Moratorium korrespondierende Generationenverhältnis ermöglichen zu können. *Drittens* sind den Moratorien Institutionen des Aufwachsens wie Familie, Kindergarten und Schule zugeordnet, und *viertens* muss ein Zeitbewusstsein für die Dauer des Moratoriums sowie für die Einordnung in den Fluss von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft existieren. Zentral ist dabei, ob man das Moratorium als Übergangsphase betrachtet und primär den Abschluss der Entwicklung hin zur »produktiven« Erwachsenenphase erwartet oder ob dem Moratorium ein Eigenwert zugeschrieben wird.

Schließlich betonte Zinnecker die Bedeutung der häuslichen, schulischen und sozialpädagogischen Regimes für die Existenz von Moratorien im zwanzigsten Jahrhundert. Doch spätestens an dieser Stelle zeigt sich die Notwendigkeit, nach den Unterschieden zwischen Kindheit als Moratorium und Jugend als Moratorium zu fragen. Insbesondere Kinder scheinen nämlich mehr als Jugendliche und Mädchen mehr als Jungen vom Prozess der Verhäuslichung geprägt zu sein.

Mehr noch als die Kindheit hielt der Psychoanalytiker und Jugendtheoretiker Erik H. Erikson die Lebensphase Jugend für eine spezifisch gestaltete Zeit der Entpflichtung und prägte den Begriff des psychosozialen Moratoriums (Erikson 1968/1998).

»Ein Moratorium ist eine Aufschubsperiode, die jemandem zubilligt wird, der noch nicht bereit ist, eine Verpflichtung zu übernehmen, oder die jemandem aufgezwungen wird, der sich selbst Zeit zubilligen sollte. Unter einem psychosozialen Moratorium verstehen wir also einen Aufschub erwachsener Verpflichtungen oder Bindungen und doch handelt es sich nicht nur um einen Aufschub. Es ist eine Periode, die durch selekti-

---

2 Moratorium ist ein juristischer Begriff, der auf die Entpflichtung eines Schuldners von seinen Schulden zielt. Für eine bestimmte zeitliche Frist und unter bestimmten Auflagen kann der Schuldner befreit werden von seinen Pflichten, um später wieder umfassend in die Gesellschaft und damit in seine Pflichten integriert zu werden.

ves Gewährenlassen seitens der Gesellschaft und durch provokative Verspieltheit seitens der Jugend gekennzeichnet ist« (ebd., S. 161).

Hier sei wiederum angefragt, ob und wie die Unterscheidung zwischen Kindheit und Jugend in zentralasiatischen oder osteuropäischen Kontexten hervortritt. Auch dazu benötigen wir dichte Fallbeschreibungen.

### **Kindheit, Kindheitskonzepte und ihre Kontexte**

Die oben skizzierte Rekonstruktion eines eher reformpädagogischen und eines eher sozialistischen Moratoriumskonzeptes macht – wenn auch schematisch – die Notwendigkeit kontextsensibler Herangehensweisen deutlich. Dies umso mehr, wenn westlich bzw. wohlfahrtsstaatlich geprägte Deutungen von Kindheit es nicht vermögen, andere Kindheiten oder Facetten von Konzepten differenziert zu erfassen. Hier bietet eine Art Kontrastierung mit anderen Kontexten, die durch andere Traditionen, Kontinuitäten und Brüche geprägt sind, neue Erkenntniszugänge *erstens* zu empirischen Kindheiten und *zweitens* zu kindheitstheoretischen Annahmen. Die in diesem Band versammelten Beiträge basieren mehrheitlich auf empirischen Studien oder Quellenanalysen, und davon ausgehend öffnen sich auch theoretische Perspektiven.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen sollen deshalb Aspekte diskutiert werden, die relevant sein könnten für eine kindheitstheoretische Rahmung der in diesem Band versammelten Fallbeispiele. Viele dieser Fallbeispiele thematisieren Kindheit in Weltregionen, die bislang in der akademischen Kindheitsforschung vernachlässigt worden sind. Folgende Punkte gilt es zu berücksichtigen: In Verbindung mit Kindheitskonzepten stellt sich wiederum neu die Frage nach Rechten und auch nach Religion und Religiosität, etwa im Hinblick auf religiös orientierte Kinderbilder, Erziehungs- bzw. Verantwortungskonzepte. Daran anschließend ist zu klären, wie sich Familien- und Kindheitskonzepte zueinander verhalten und in welchem Zusammenhang Familie und Institutionen gesehen werden müssen. Schließlich ist zu prüfen, wie Kindheit und Ungleichheit bzw. Kindheit und Mangel verortet werden können. Mit diesen Aspekten im thematischen Umfeld von Rechten, Religion, Familie, Bildung und Armut wird nicht beansprucht, die Herausforderungen eines umfassenden Kindheitskonzeptes und Kindheiten aus extrem unterschiedlichen Kontexten vollständig zu bearbeiten. Wie eingangs dargelegt, geht es in diesem Beitrag um eine Art Heuristik, die eine Sensibilisierung der Kindheitsforschung ermöglichen soll.

Mit den Kinderrechten, die sich in Überlebens- und Schutzrechte sowie in Entwicklungs- und Teilhaberechte unterteilen lassen, hat sich gewissermaßen ein universalistisches Kindheitskonzept durchgesetzt. Dieses basiert auf der Grundfigur der mit Rechten ausgestatteten Subjektivität einerseits. Andererseits wird der Mensch an sich, aber insbesondere der heranwachsende Mensch als besonders schutzbedürftig betrachtet. Mit der UN-Kinderrechtskonvention geht eine normative Perspektive auf das Aufwachsen einher und diese hat ihre Wurzeln durchaus in den bürgerlichen Gesellschaftsidealen der europäischen wie der US-amerikanischen Geschichte. Für den konzeptionellen Blick auf Kindheit und Jugend, auf Kinder und Jugendliche – in den Kinderrechten wird *nicht* zwischen Kindheit und Jugend unterschieden – bedeutet dies u.a. eine explizite Orientierung an individuellen



Interessen, an dem Schutz der Familie als primärer Sozialisationsinstanz, an Bildung und Befähigung als Vorbereitung auf die Funktionen von Erwachsenen, an Gesundheit und Gewaltfreiheit, aber auch an konkreter Partizipation. Nun sind Rechte in modernen, auf Gewaltenteilung basierenden Gesellschaften die unverzichtbare Basis, gleichwohl bleibt die empirische Frage, wie sich rechtliche Ansprüche und Normen im konkreten Alltag abbilden, also wie etwa Partizipation in Kommunen oder Schulen umgesetzt wird, wie Eltern auch unter extremem Stress und in Konfliktsituationen gewaltfrei erziehen.

Das Interessante an der UN-Kinderrechtskonvention ist jedoch, dass sich mit Ausnahme der USA und Somalias alle Staaten zur Ratifizierung entschieden haben. Damit hat sich ein universalistisches Kindheitskonzept durchgesetzt. Die empirischen Fragen bleiben, nämlich wie die Umsetzung erfolgt, was die verschiedenen Akteure davon halten und wie sich dieses universalistische Kindheitskonzept zu den kontextspezifischen, tradierten Konzepten verhält, welche Passungen es gibt usw.

Anders gelagert als die Diskussion um rechtliche Konventionen ist die mögliche Bedeutung von Religion und Religiosität. Eine bahnbrechende These für das theoretische Verständnis von Kindheit in modernen Gesellschaften war Viviana Zelizers (1985) Charakterisierung von Kindheit als sakralisiertes Konzept einer säkularisierten Gesellschaft. Um 1900 sei das Kind in den modernen Gesellschaften ökonomisch mehr oder weniger nutzlos geworden, was zu seiner individuellen Aufwertung, ja ideellen Aufladung innerhalb des Familiensystems geführt habe. Wie aber verhält sich diese Diagnose zu Befunden über Kinder, etwa in Kirgistan, deren Bildung darauf ausgerichtet ist, so früh wie möglich in das private Kollektiv zu investieren, weil die Familien kein Vertrauen in die staatlichen Unterstützungssysteme etwa im Falle von Krankheit oder Alter haben (Bühler-Niederberger/Schwittek i.d.B.), oder über Straßenkinder in Tadschikistan, deren Familien auf die geringen »Einkünfte« ihrer in die Hauptstadt abgewanderten Kinder angewiesen sind (Munsch 2010). Ob und wenn ja auf welche Weise der ökonomische Nutzen des Kindes eine transzendierende Sichtweise auf menschliche Neuankömmlinge überflüssig oder unmöglich macht, müsste folglich geprüft werden. Dies schließt unmittelbar an die nötige Rekonstruktion von unterschiedlichen Sinngehalten der Kindheitskonzepte und der konkreten Gestaltung von Kindheit an (Hunner-Kreisel/Andresen 2010).

Unter dem Einfluss von Migration, der Vielfalt in Einwanderungsländern, den medialen Phänomenen der Globalisierung findet gegenwärtig auch eine Auseinandersetzung mit religiösen Kontexten von Kindern und Jugendlichen und insbesondere mit dem Islam statt.

»Die Frage, was eine gute Religion ist, hat sich in westlichen Gesellschaften insbesondere nach dem Schock des 11. September neu gestellt. Dabei zeigt sich, dass diese westlichen Gesellschaften das Unbehagen an der eigenen Religion vor allem auf die Auseinandersetzung von christlicher Kultur und Islam bzw. muslimischer Immigration und von Modernisierungskrisen im islamischen Raum reduzieren. Es liegt auf der Hand, dass in diesem Zusammenhang die Frage nach der religiösen Identität muslimischer Immigranten, zumal ihrer jugendlichen Nachkommen, eine zentrale Rolle spielt« (Brumlik 2010, S. 29).

Diese grundsätzliche Verortung führt Micha Brumlik zu der Frage, was Religion generell im Heranwachsen und den damit verbundenen Lebensphasen – bei ihm v.a. der Jugend – bedeutet. Dabei problematisiert er die »doppelte Historizität«, weil *erstens* immer schon die Analysekatégorien der Geschichte unterliegen ebenso wie – *zweitens* – die Phänomene, also



etwa Kindheit historisch sind. Davon ausgehend klärt Brumlik die Bedeutung von Religiosität für menschliche Individuen und prüft empirisch nachweisbare Dimensionen und Stufen der Religiosität, die auch im Umfeld der Kindheits- und Jugendforschung insbesondere von Fritz Oser erhoben wurden (vgl. Brumlik 2010). Diese an der Entwicklungsforschung orientierte Herangehensweise an Religion, Religiosität und Kindheit verspricht interessante Befunde auch für bislang wenig untersuchte Gesellschaften, die etwa wie Aserbaidshan von dem verordneten Atheismus der Sowjetunion noch geprägt sind, aber zunehmend den Islam der postsowjetischen Ära erleben und mit spezifischen Bildungsvorstellungen verbinden (Hunner-Kreisel 2008).

Doch weitere Perspektiven scheinen nötig zu sein, um Kindheitskonzepte formulieren und prüfen zu können. So arbeitet Manja Stephan (2010) am Beispiel von privaten religiösen Unterweisungen bzw. Kursen in Duschanbe, Tadschikistan, heraus, wie eine Art »Neubesinnung« auf den Islam innerhalb von Familien mit jungen Kindern vonstattengeht, mit welchen Praktiken und Wertorientierungen dies verbunden ist und wie sich insbesondere religiöse Praktiken in die Gestaltung von Kindheit einschreiben. Dabei ist interessant, wie und welche Entwicklungsvorstellungen damit verbunden sind, denn Stephan zeigt exemplarisch auf, wie sehr die religiöse Unterweisung *erstens* durch Rituale geprägt ist und *zweitens* auf einem Reifungsmodell basiert. Kinder müssen demnach zu einer religiösen Reife geführt werden und durchlaufen so auch eine moralische Entwicklung. Interessant ist, wie Moralität als mimetische Praxis inszeniert wird.

»Eingebettet in ein religiöses Weltbild und ausgestattet mit göttlicher Legitimität zielt die moralische Erziehung darauf ab, die heranwachsenden Mädchen und Jungen mit den zentralen Umgangsformen, Verhaltensnormen und sozialen Prinzipien der muslimischen Gemeinschaft vertraut zu machen und sie zu befähigen, in bestimmten sozialen Kontexten odob – d.h. gute Moralität in Form von Anstand, Sitte, Wohlerzogenheit – zu praktizieren (Stephan 2010, S. 130).

Für die kindheitstheoretische Reflexion ist aufschlussreich, dass diese Art der religiösen Unterweisung den Übergang in die Jugendphase, also ein verlängertes Ritual, kennzeichnet. Kinder werden auf die »Reife« als Phase des Erlernens von Erwachsenenrollen durch moralisch-religiöse Kurse vorbereitet. Aufschlussreich ist, dass die Reife als fragil angesehen wird und die Jugendlichen der besonderen Kontrolle der Erwachsenen unterliegen.

Dieses »Bedürfnis« nach Kontrolle der Mädchen und Jungen im Übergang kann als ein zentrales Element der Gestaltung von Jugend angesehen werden, aber es bringt Eltern in Bedrängnis, insofern die elterliche Umsetzung des Konzeptes durch fehlende (groß-)familiäre Unterstützung, durch notwendige Erwerbsarbeit beider Elternteile, durch einen Mangel an Ressourcen eigentlich unmöglich ist. Ähnlich der Problematik der Umsetzung bürgerlicher Kindheitsideale und Vorstellungen von »guter Erziehung« in der Arbeiterschaft etwa in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts, unter Bedingungen des Krieges oder in der Gegenwart in Armutskontexten, zeigt sich auch am Beispiel Tadschikistans die Diskrepanz zwischen den öffentlich wirksamen Konzeptionen und den familiären Bedingungen. Stephan beschreibt etwa die enormen Herausforderungen für städtische Familien in Duschanbe. Unter dem Einfluss sowjetischer Familienpolitik wurden Kleinfamilien in den sogenannten neolokalen Wohnsiedlungen der Städte angesiedelt, auch um die lokalen ländlichen Traditionen zu brechen. Infolge dessen fehle es gegenwärtig diesen Familien

an sozialen Netzwerken, die mit zur Betreuung von Kindern, zur Kontrolle der Jugendlichen und insgesamt zur Erziehung und Alltagsbewältigung beitragen.

Damit lässt sich zum nächsten konzeptionell zentralen Aspekt überleiten. Welche Vorstellungen von Armut und Ungleichheit sind für die Konzeption von Kindheit nötig? Die in diesem Buch in den Blick genommenen Regionen zeigen unterschiedliche demografische Entwicklungen, die sehr sorgsam zu analysieren sind. In vielen Ländern gibt es im Vergleich zu Deutschland, Italien oder Japan derzeit noch eine markant andere Bevölkerungsentwicklung mit einem hohen Anteil an Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. So sind beispielsweise in Tadschikistan 45% der Bevölkerung jünger als 18 Jahre alt, 64% leben unterhalb der Armutsgrenze, 18% in extremer Armut (Munsch 2010). Mit demografischen Faktoren sind immer auch materielle Ressourcen verbunden und nicht zuletzt die zahlreichen jungen Akteure des »Arabischen Frühlings« machen diese Verknüpfungen deutlich. In einem prägnanten publizistischen Beitrag verweist Youssef Courbage (2012) darauf, dass sich seit den 1960er-Jahren die Fertilitätsrate südlich des Mittelmeers etwa in Tunesien, Marokko oder der Türkei der der nördlich gelegenen Länder annähert. Dies sei insbesondere in den Städten auch durch eine Ausweitung von Alphabetisierung und Bildung – wenn auch getrennt nach Geschlechtern und sozialem Hintergrund – begleitet worden. Das heißt, es lassen sich in bestimmten Regionen ähnliche Entwicklungen vorhersagen wie in europäischen Ländern. Die daran anschließende Forschungsfrage wird sein, welche Konsequenzen das für das Kinder- und Familienleben haben und wie die Gestaltung von Kindheit aussehen wird. Courbages Analyse sensibilisiert für Ähnlichkeiten ebenso wie für ganz andere oder verzögerte Entwicklungen und den damit verbundenen Konsequenzen für Kindheit und Jugend:

»Vom Jemen (wo der Anteil der jugendlichen Bevölkerung jetzt erst abzunehmen beginnt) und von Palästina (wo mit der Wende um 2020 gerechnet wird) einmal abgesehen, wird die demografische Dominanz der Jugend in den arabischen Ländern in dreißig Jahren komplett verschwunden sein« (ebd., S. 91).

Was zur Kindheitsforschung hinzukommen muss, ist insgesamt der Blick auf Armutsverhältnisse, denn in vielen Regionen ist die relative Armut hoch und auch die absolute bzw. extreme Armut virulent, wie Munschs Zahlen aus Tadschikistan oder UNICEF-Daten zeigen. Gerade die Kindheitsforschung muss vor diesem Hintergrund mehr als bisher Ungleichheit, Marginalisierung und damit verbundene Machtverhältnisse in den Blick nehmen. Die Perspektivlosigkeit ganzer Alterskohorten in vielen Weltregionen rückt durch die hohe Arbeitslosigkeit unter jungen Menschen in Spanien oder Portugal auch den modernen Wohlfahrtsstaaten näher. Dieser Herausforderung hat sich die Forschung bislang noch zu wenig angenommen, wengleich gerade die systematische Bearbeitung des Konzeptes von Child Well-Being hier einen reflexiven Beitrag leisten könnte (Andresen et al. 2010; Andresen/Fegter 2011). Die kontextuelle Verortung subjektiven Wohlbefindens bietet möglicherweise systematische Anknüpfungspunkte an Kindheit als Teil generationaler Ordnungen. Dies eröffnet die Perspektive auf Ungleichzeitigkeiten, wie dies beispielsweise Didem Gürses in einem Beitrag über Child Well-Being und Kinderarmut in der Türkei verdeutlicht (Gürses 2010). Sie zeigt auf, dass und wie die Türkei in den letzten Jahrzehnten den Anschluss an westliche Wohlstandsstandards über die globalen Märkte geschafft hat und wie sich zugleich Armutsverhältnisse etwa in ländlichen Regionen reproduzieren konnten. Vie-



<http://www.springer.com/978-3-531-17945-2>

Neue Räume, neue Zeiten

Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-) Migration  
und sozialem Wandel

Hunner-Kreisel, C.; Stephan, M. (Hrsg.)

2013, VII, 181 S. 5 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-531-17945-2