

Unterwerfung, Komplizenschaft und Habitus der Überlebenskunst

Zur Dekolonisierung von Kindheitskonzeptionen in religiösen Bildungsprozessen

Die Autorinnen

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Britta Konz, Professorin für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Britta Konz
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Wallstraße 7-7a
D-55122 Mainz
e-mail: bkonz@uni-mainz.de



Dr.ⁱⁿ Anne Schröter, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover.

Dr.ⁱⁿ Anne Schröter
Leibniz Universität Hannover
Institut für Sonderpädagogik: Pädagogik bei Beeinträchtigung des Lernens
Schloßwender Straße 1
D-30159 Hannover
e-mail: anne.schroeter@ifs.uni-hannover.de



Unterwerfung, Komplizenschaft und Habitus der Überlebenskunst

Zur Dekolonisierung von Kindheitskonzeptionen in religiösen Bildungsprozessen

Abstract

In der Religionspädagogik wird die Bedeutung der Kategorie Kindheit in Bezug auf gesellschaftliche Ordnungen nicht in der Tiefe erfasst. Es stellt sich die Frage, inwieweit angesichts der durch generationale Ordnungen festgeschriebenen Machtasymmetrien Agency und Vulnerabilität von Kindern in westlichen Gesellschaften verhandelt werden. Mithilfe postkolonialer Theorien lassen sich Konzeptionen und Ordnungen, die eine fundamentale Differenzierung zwischen Kindern und Erwachsenen herstellen, aufdecken und für eine religionspädagogische Auseinandersetzung nutzbar machen.

Schlagworte

Kindheit – postkoloniale Theorie – Dekolonisierung – Religionspädagogik

Subjugation, complicity and the habitus of survival

On the decolonisation of childhood in religious education

Abstract

In religious education, the significance of the category childhood in relation to social orders has not yet been fully established. The question arises to what extent agency and vulnerability of children are negotiated in Western societies in view of power asymmetries established through generational orders. In reference to postcolonial theory, conceptions and social systems that establish a fundamental differentiation between children and adults can be revealed and made utilisable for religious education.

Keywords

childhood – postcolonial theory – decolonisation – religious education

1. Einleitung

Im Zuge einer Sensibilisierung für die Heterogenität der Schüler*innenschaft hat sich in der Religionspädagogik seit einigen Jahren eine „anthropologische Wende“ vollzogen.¹ Dies führte zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit Fragen der Diversität. Dennoch steht eine umfassende Auseinandersetzung mit dem in Kirche, Schule und Religionsunterricht strukturell eingeschriebenen Rassismus noch aus.² Auch wenn es theoretische Affinitäten zwischen postkolonialer Theorie und Religionspädagogik in Hinsicht auf die Bedeutung von „Mündigkeit, Subjektwerdung, Multiperspektivität und globale Gerechtigkeit sowie Dekonstruktion“³ gibt, fordert postkoloniale Theorie mit ihrer grundsätzlichen Kritik am Eurozentrismus auch die (Religions-)Pädagogik heraus, in einem noch umfassenderen Maße ihre Denkvoraussetzungen zu überprüfen⁴.

Hierzu gehört auch die Frage, welche Vorstellungen von Kindheit implizit und explizit in religionspädagogische Konzeptionen sowie auch in pädagogische Institutionen, Ordnungen und Handlungen eingeschrieben sind.

Insbesondere im Zuge neuer Debatten um (post-)migrantische Gesellschaften und postkoloniale Kindheiten⁵ erfahren Kindheitskonstruktionen eine Erweiterung bzw. wird „die Gültigkeit gewohnter Denkbilder und Begriffe der Kindheits- und Jugendforschung in Frage“ gestellt.⁶ Die soziologische Kindheitsforschung weist seit Langem darauf hin, dass Kindheit keinesfalls eine naturgegebene Konstante ist, sondern vielmehr ein „variables Moment gesellschaftlicher Diskurse“⁷ und stets in gesellschaftliche Transformationsprozesse eingebunden. Es gibt nicht nur *die eine* Kindheit, sondern verschiedene Kindheiten, die von Kindern weltweit unter unterschiedlichen gesellschaftlichen, politischen, religiösen und

1 SCHLAG, Thomas / SIMOJOKI, Henrik: Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern. Eine Einleitung, in: DIES. (Hg.): Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern, Gütersloh 2015, 16–31, 19, 23.

2 Vgl. GAUTIER, Dominik: Irritierbarkeit. Eine theologische Überlegung zur kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik, in: GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik, Wiesbaden 2020, 403–419, 408.

3 SCHOLZ, Stefan: Postkoloniales Denken in der Religionspädagogik? Spurensuche – Konvergenzen – Konkretionen, in: NEHRING, Andreas / WIESGICKL, Simon (Hg.): Postkoloniale Theologien II. Perspektiven aus dem deutschsprachigen Raum, Stuttgart: Kohlhammer 2018, 271–286, 272.

4 Vgl. HENNINGSEN, Julia / HERBST, Jan-Hendrik: Religionspädagogik, religiöse Bildung und ihre Medien in postkolonialen Konstellationen. Überblick, beispielhafte Impulse und Forschungsdesiderate, in: KNOBLOCH, Philip / DRERUP, Johannes (Hg.): Bildung in postkolonialen Konstellationen: Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven, Bielefeld: Transcript Verlag 2022, 195–234, 213.

5 Vgl. LIEBEL, Manfred: Postkoloniale Kindheiten. Zwischen Ausgrenzung und Widerstand, Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2017.

6 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 95.

7 SCHMIDT, Desirée: Öffentlich-mediale Bilder von Kindern und Kindheiten. Die antizipierten Bedürfnisse von Kindern im Diskurs um Social Freezing, in: KAUL, Ina / SCHMIDT, Desirée / THOLE, Werner (Hg.): Kinder und Kindheiten. Studien zur Empirie der Kindheit. Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen, Wiesbaden: Springer 2018, 173–191, 175.

kulturellen Rahmenbedingungen gelebt und mitgestaltet werden.⁸ Durch Migration und Flucht werden die „Lebens-, Denk- und Handlungsweisen von Kindern und Jugendlichen“, die Kindheitskonzeptionen und das *doing family*⁹ aus Ländern des Globalen Südens sichtbarer und auch in den „wohlhabenden und sich als modern verstehenden Weltregionen“ präsent.¹⁰

Will (Religions-)Pädagogik sich dieser migrationsgesellschaftlichen Heterogenität stellen, muss sie sich den veränderten „Logiken des Aufwachsens“ stellen.¹¹ Dies erfordert zum einen eine tiefere Auseinandersetzung mit modernisierungstheoretischen Vorstellungen von Kindheit, die davon ausgehen, dass westliche Vorstellungen anderen Gesellschaften als Vorbild dienen sollten. So kolportieren bis heute beispielsweise (Religions-)Schulbücher immer noch das pauschale Bild eines rückständigen Globalen Südens, mit Kindheiten, die auf Armut und Vulnerabilität reduziert werden.¹² Auch im Bereich der Interreligiösen Bildung werden immer noch ausgrenzende Bilder von ‚Fremdheit‘ reproduziert, z.B. wenn Schulbücher europäischer Länder suggerieren, der Islam und das moderne Europa seien homogene, sich gegenüberstehende Entitäten.¹³ Wenn (angehende) Lehrende für machtvoll Diskurse und Praktiken sensibilisiert werden sollen, ist es zum anderen bedeutsam, sich der Ungleichheitsdimension *Generation* zuzuwenden, der in Bezug auf gesellschaftliche Ordnungen intersektional eine vergleichbare Bedeutung zukommt wie „den Strukturkategorien Klasse, Race (bzw. ethnisch kodierte Zugehörigkeit) und Gender“.¹⁴ So müssen subjektorientierte Ansätze, wie die Kinder- und Jugendtheologie, die kompetenzorientiert und dialogisch-korrelativ ausgerichtet ist, noch einmal stärker in Hinblick auf ihre Rahmenbedingungen befragt werden: Inwiefern sind innerhalb der gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse überhaupt Dialoge auf Augenhöhe möglich?

8 Vgl. KAUL, Ina / SCHMIDT, Desirée / THOLE, Werner: Blick auf Kinder und Kindheiten Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen, in: DIES. (Hg.): Kinder und Kindheiten. Studien zur Empirie der Kindheit. Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen, Wiesbaden: Springer 2018, 1–11.

9 Vgl. JURCZYK, Karin (Hg.): Doing und Undoing Family. Konzeptionelle und empirische Entwicklungen, Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2020.

10 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 95.

11 LIEBEL, Manfred: Transnationale Kindheiten in postkolonialer Perspektive, in: BURZAN, Nicole (Hg.): Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018, Soziologie - Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2019, 1-10, 7, in: https://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2018/issue/view/33 [abgerufen am 29.03.2023].

12 Vgl. HENNINGSEN, Julia: Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien, Paderborn: Brill Schöningh 2022.

13 Vgl. FREUDING, Janosch: Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigener“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung, Bielefeld; transcript Verlag 2022, 17.

14 HUNNER-KREISEL, Christine / MÄRZ, Stella: Intersektionalität in der Kindheits- und Jugendforschung, in: Journal of Childhood and Adolescence Research 14/2 (2019) 133–140, 133.

Im Folgenden soll zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Idealvorstellungen von Kind und Kindheit in einer fragilen Doppelrolle aus (vermeintlicher) Vulnerabilität und nicht anerkannter *Agency* angeregt werden, um diese zu dekolonisieren und der Ungleichheitsdimension *Generation* eine größere Aufmerksamkeit bei (religiösen) Bildungsprozessen zukommen zu lassen. Hierfür wird zunächst die Gleichzeitigkeit der historisch gewachsenen Dynamiken um Kindheit und Kolonialisierung nachgezeichnet. Dabei wird eine Zusammenschau vorgenommen von kolonialen Muster der Infantilisierung, die bis heute bei der Herstellung des ‚Anderen‘ in (post-)migrantischen Gesellschaften wirkmächtig sind, mit Konstruktionen von Kindheit, die Kinder in eine *Generationale Ordnung* verweisen und adultistische Gesellschaftsstrukturen hervorbringen. In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse der Darstellung wiederum an die Religionspädagogik zurückgebunden.

2. Generationale Ordnungen und Adulthood als Rahmenbedingungen pädagogischer Prozesse

Ausgangspunkt der Überlegungen zu Generationalen Ordnungen und Adulthood ist die Frage danach, inwiefern die an religiöser Bildung beteiligten Subjekte innerhalb der gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen schulischen Lernens überhaupt *Agency* entfalten können bzw. ob sie als Subjekte des Lernens ihr Potenzial wirklich ausschöpfen können.

Während lange Zeit Kinder als „unfinished adults“¹⁵ adressiert wurden, wird in der sozialkonstruktivistischen Kindheitsforschung inzwischen auf Kinder als *kompetente Akteur*innen* und auf deren *Agency* verwiesen.¹⁶ Dabei wird Kindheit als eigenständige Phase in den Blick genommen, die nicht als „Vorstufe des Erwachsenenseins“ missverstanden werden darf, und danach gefragt, wie Kinder ihre „Welt erleben und konstruieren“.¹⁷ Der Blick auf Kinder weltweit zeigt, dass sie „eigenständige und eigensinnige Kinderkulturen“ herausbilden.¹⁸ Sie bringen ihre „eigene[n] Interessen und Bedürfnisse in ihren Entscheidungen, im Handeln“ im Rahmen ihrer Möglichkeiten zum Ausdruck¹⁹ und gestalten und prägen die „Strukturen und Muster“ der Gesellschaft mit.²⁰ Gleichzeitig sind sie

15 GHEAUS, Anca: Unfinished Adults and Defective Children, in: Journal of Ethics and Social Philosophy 9/1 (2015) 1–22.

16 Vgl. FELDHAUS, Michael: Sammelbesprechung „New Childhood Paradigma. Ein Blick auf neuere Entwicklungen und aktuelle Fragen, in: Soziologische Revue 42/2 (2019) 454–466, 455.

17 EBD.

18 KAUL / SCHMIDT / THOLE 2018 [Anm. 8], 7.

19 WIHSTUTZ, Anne: Das Forschungsprojekt und sein Design, in: DIES.: Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete, Berlin, Toronto: Opladen 2019, 25–44, 28.

20 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 11.

durch die strukturellen Rahmenbedingungen des Aufwachsens, das soziale Umfeld (z.B. Familie, Wohnumgebung, Institutionen, Religion, Kultur) ebenso wie durch Globalisierung und technologischen Fortschritt geprägt, in „Machtbeziehungen“ eingebunden und mehr oder weniger begrenzt.²¹ Das Konzept der „Generationalen Ordnung“ zeigt auf,²² dass in westlichen Gesellschaften sehr wirkmächtig Differenzen entlang von Alterskategorien (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) hergestellt und in allen gesellschaftlichen Ordnungen verankert werden.²³ Alanen bezeichnet dies als „generationing“, weil *Kind-Sein* und *Erwachsen-Sein* in komplexen sozialen Prozessen hergestellt werden.²⁴ „Generationales Ordnen“ geschieht dabei sowohl auf der Makro- als auch auf der Mikroebene: Die fundamentale Differenzierung zwischen Kindern und Erwachsenen ist in Wissensbeständen, Institutionen, materielle Erzeugnisse und Praktiken eingeschrieben.²⁵ *Adultismus* kann somit als die „erste erlebte Diskriminierungsform“ gesehen werden, da Kinder fast täglich durch Erwachsene oder ältere Kinder Diskriminierungen aufgrund ihres Alters erleben.²⁶ Obwohl Kinder beispielsweise während der Corona-Pandemie in einem erheblichen Maße von Eindämmungsmaßnahmen betroffen waren, gleichzeitig aber auch zur Bewältigung der Pandemie beitrugen, indem sie z.B. Care-Arbeit leisteten, um den Eltern das Arbeiten im Homeoffice zu ermöglichen,²⁷ wurden ihre Perspektiven und Interessen bei den Schutz- und Eindämmungsmaßnahmen weder berücksichtigt noch gehört.²⁸ Auch wenn Kindern eigene Rechte zuteilwerden, bedeutet dies also nicht, dass sie diese zwangsläufig wirkungsvoll im eigenen Interesse nutzen können.²⁹

Eine postkoloniale Perspektive auf Kindheit zeigt, dass diese Konzeptionen von Kindheit als Unmündigkeit und Sein-im-Werden sowie auch das Ideal einer lange behüteten Kindheit in ihrer Genese eng mit „dem Prozess der Kolonialisierung verwoben“ sind.³⁰ Sie entstanden in Wechselwirkung zur Konstruktion des kolo-

21 WIHSTUTZ 2019 [Anm. 19], 27.

22 ECKERMANN, Torsten / HEINZEL, Friederike: Kindheitsforschung. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive, in: KLEEBERG-NIEPAGE, Andrea / RADEMACHER, Sandra (Hg.): Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. Interdisziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte, Wiesbaden: Springer 2018, 251–272, 259–260.

23 Vgl. FELDHAUS 2019 [Anm. 16], 455.

24 ALANEN, Leena: Childhood as a generational condition. Children’s daily lives in a central Finland town, in: ALANEN, Leena / MAYALL, Berry (Hg.): Conceptualising Child-Adult Relations, London: Routledge 2001, 129–144, 129.

25 ECKERMANN / HEINZEL 2018 [Anm. 22], 259–260.

26 RICHTER, Sandra: Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz, in: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf [abgerufen am 29.03.2023].

27 Vgl. ROHDE-ABUBA, Caterina / KONZ, Britta: Kinder in Deutschland und Ghana (2022). Folgen der Corona-Krise. World Vision Studie 27–33, in: http://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World_Vision_informieren_institut_5.Kinderstudie.pdf [abgerufen am 29.03.2023].

28 Vgl. LIEBEL, Manfred / MEADE, Philip: Adultismus. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder – eine kritische Einführung, Berlin: Bertz und Fischer 2023, 13.

29 Vgl. EBD., 44.

30 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 11.

nialen ‚Anderen‘ mittels Infantilisierung. Dies fordert dazu heraus, sich noch einmal genauer mit den historisch gewachsenen Machtverhältnissen zu beschäftigen, die das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern regulieren.

2.1 Kindheitskonstruktionen und die Infantilisierung des kolonialen ‚Anderen‘

Die heute im Globalen Norden dominierenden Vorstellungen von Kindheit als Sein-im-Werden und das Ideal einer lange behüteten Kindheit bildeten sich zeitgleich zum Kolonialismus heraus und wurzeln in denselben Ideologien, sodass man von zwei Seiten einer Medaille sprechen kann:³¹ Auf der einen Seite zeigen Postkoloniale Theorien³² auf, dass die Kolonialisierung mit epistemischer Gewalt vorangetrieben und legitimiert wurde. Dabei bildete die Infantilisierung des kolonialen ‚Anderen‘ die Grundlage „für die Herabwürdigung der Menschen jedweden Alters“³³. Mithilfe der Gleichsetzung mit Kindern wurden die Kolonisierten zu unreifen, „im Stadium der Kindheit verharrende[n] Wesen“ erklärt,³⁴ die Unterwerfung und Entmündigung als „Vormundschaft“, „Fürsorge“, „Hilfestellung“ und „Bildungsprojekt“ legitimiert.³⁵ Allerdings blieb das Erreichen von Mündigkeit und Selbstbestimmung stets in der Zukunft verankert, sodass den kolonialen ‚Anderen‘ dauerhaft das Recht verwehrt werden konnte, eigenständig über die Ressourcen zu bestimmen.³⁶ Es ist bezeichnend, dass bereits bei der als ‚Entdeckung‘ ausgewiesenen Eroberung des später Amerika genannten Kontinents auf die Metapher des Kindes zurückgegriffen wurde, um die indigene Bevölkerung zu beschreiben.³⁷ Dies führt zur anderen Seite der Medaille: Parallel zur ‚Entdeckung‘ und Eroberung der außereuropäischen Welt entwickelte sich seit dem 16. Jahrhundert (im Kontext der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft und des nationalen Entwicklungsstaates in Europa) das Konzept „einer vom Erwachsenenleben getrennten, von produktiven Aufgaben ‚freigesetzten‘, aber auch ins gesellschaftliche Abseits verwiesenen Kindheit“.³⁸ Durch Rückgriff auf dieselben Ideologien wurden die kolonialen ‚Anderen‘ des Globalen Südens, aber auch die Kinder des Globalen Nordens zu Objekten entmündigender Fürsorge. In Theorien namhafter Pädagogen finden sich auffallende Parallelen zwischen der Beschreibung von Kindern bzw. Kindheit und der des kolonialen ‚Anderen‘ bzw. der Kolo-

31 Vgl. FINN, Matt / McEWAN, Cheryl: Left in the Waiting Room of History? Provincializing the European Child, in: *Interventions* 17/1 (2015) 113–134, 114.

32 Der Plural kennzeichnet die Pluralität der Lesarten innerhalb des internationalen und interdisziplinären Theoriefeldes.

33 LIEBEL 2019 [Anm. 11], 2.

34 EBD.

35 FINN / McEWAN 2015 [Anm. 31], 116.

36 Vgl. EBD.

37 Vgl. LIEBEL 2019 [Anm. 11], 2.

38 EBD.

nien. Während die Kolonien zu *unzivilisierten Territorien* erkoren wurden, die als *tabula rasa* neu gestaltet und zivilisiert werden müssen, finden sich auch in der Pädagogik Ansätze der Beschreibungen von Kindheit als *tabula rasa*. So stellte beispielsweise John Locke 1690 das Kind als *unbeschriebenes Blatt* dar, das von Eltern und Schulmeistern angeleitet werden muss.³⁹ Auch zwischen der Idealisierung des *edlen Wilden* und seiner noch *unberührten Natur* und der Idealisierung des Kindes und der Kindheit, die gleichermaßen als unberührter Naturzustand beschrieben wurde, gibt es auffallende Parallelen.⁴⁰ Rousseau beschrieb 1762 das Kind als „reine Natur“, das erst „durch die Zivilisation verdorben wird“, und nahm damit bedeutenden Einfluss auf die Pädagogik.⁴¹

Die ökonomische Ausbeutung der Kolonien schuf zudem die Voraussetzungen für die Herausbildung einer materiell gesichert lebenden Gesellschaftsschicht in den sogenannten „Mutterländern“.⁴² Es gab nun eine im verhältnismäßigen Wohlstand lebende bürgerliche Gesellschaftsschicht, die es sich leisten konnte, Kinder vom Erwerbsleben auszuschließen, ihnen eine spezifische „Hege und Pflege“ zukommen und sie „spielerisch“ die Welt erkunden zu lassen.⁴³ Kindheit wurde im Zuge dessen als eine von der Welt der Erwachsenen unterschiedene Phase, als Sein-im-Werden entworfen, das in spezifischen Räumen, mit spezifischen Spielzeugen, Büchern und entsprechender pädagogischer Begleitung zur Entfaltung gebracht werden sollte.

Cannella und Viruru sprechen von der modernen Kindheit als „form of colonization, that attempts to construct subjects [...] of / for the Empire“.⁴⁴ Sie ist durch das binäre Denken in Dichotomien „gut und schlecht, höher und niedriger, richtig und falsch, normal und anormal oder zivilisiert und wild“⁴⁵ gekennzeichnet. Sowohl das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern als auch jenes zwischen Kolonialherren und Kolonisierten wurde als Machtverhältnis gestaltet, das „auf dem Vorrecht des Stärkeren basiert“ und sich in einer „Mischung von Unterwerfung und Erziehung“ institutionalisiert.⁴⁶ Im dichotomen Gegenüber zum Kind wurde die Überlegenheit des Erwachsenen konstruiert und seine Vorherr-

39 Vgl. LIEBEL 2019 [Anm. 11], 2.

40 Vgl. EBD.

41 EBD.

42 EBD.

43 EBD.

44 CANNELLA, Gaile S. / VIRURU, Radhika: *Childhood and Postcolonization. Power, Education, and Contemporary Practice*, New York: Routledge 2004, 85.

45 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 114.

46 EBD.

schaft und das Recht auf die Ausübung erzieherischer Maßnahmen legitimiert.⁴⁷ Kinder wurden observiert, ihre Entwicklung erforscht und dokumentiert und die „Erwachsenen-Kind-Dichotomie“ wissenschaftlich untermauert und objektiviert.⁴⁸ „In the name of protection“, so Cannella und Viruru, „they are given no privacy“.⁴⁹

Gayatri Spivak machte mit ihrer berühmten Frage „Can the subaltern speak?“ darauf aufmerksam, dass Subalterne sich, wenn, dann stets nur in der Sprache der Herrschenden Gehör verschaffen können. Auch für Kinder muss die Frage gestellt werden, wie sie sich Gehör verschaffen können. Wie die kolonialen ‚Anderen‘ wurden auch sie dazu gezwungen, „sich mit den Augen derer zu sehen, die über sie Macht haben, und es wurde ihnen nicht gestattet, die Hierarchien der Beaufsichtigung, der Beurteilung und der Eingriffe in ihr Leben zurückzuweisen“.⁵⁰ Die Herstellung von Kindheit kann deshalb als ein koloniales und imperiales „Gesellschaftsprojekt der Moderne“⁵¹ beschrieben werden, das mithilfe der Kernfamilie, vor allem aber durch Institutionen ausgestaltet wurde.⁵² Die sich seit dem 17. Jahrhundert herausbildende *Familien- und Schulkindheit* war gleichermaßen Produkt und Prozess im Kontext sich sozial vollziehender Emanzipation und Reproduktion des Bürgertums sowie aufklärerischer Vervollkommnung von Kindheit als Seinszustand.⁵³ Es kann also als „Merkmal des neuzeitlichen europäischen Kindheitsprojekts“⁵⁴ beschrieben werden, dass die Kindheit als „Vorstadium des Erwachsenseins“⁵⁵ und „Erziehungskindheit“⁵⁶ entworfen wurde. Die Generationalen Ordnungen schrieben sich in die Tiefenstrukturen der westlichen Gesellschaften ein, mit der Vorstellung, dass Mündigkeit schrittweise durch die Anleitung von Erwachsenen erworben wird. Damit sollen nicht sämtliche Bemühungen der Pädagogik, Kindern Schutz und Fürsorge zukommen zu lassen und sie aus entwürdigenden Arbeitsverhältnissen zu befreien, diskreditiert werden. Vielmehr soll das Augenmerk auf eine mit Kindheitsvorstellungen

47 Vgl. EBD.

48 EBD., 115.

49 CANNELLA / VIRURU 2004 [Anm. 44], 109.

50 LIEBEL, Manfred: Kinder ohne Kindheit? Plädoyer für die Dekolonisierung der Kindheitsforschung und Kinderrechtspraxis, in: KNOBLOCH, Phillip / DRERUP, Johannes (Hg.): Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven, Bielefeld: transcript 2022, 139–175, 139.

51 HENGST, Heinz / ZEIHNER, Helga: Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. Einleitung, in: DIES. (Hg.): Kindheit soziologisch, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2005, 9–23, 9.

52 Vgl. LIEBEL 2019 [Anm. 11], 1.

53 Vgl. HONIG, Michael-Sebastien: Kindheiten, in: SCHERR, Albert (Hg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe, Wiesbaden: Springer 2006, 143–148, 144.

54 LIEBEL 2019 [Anm. 11], 2.

55 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 98.

56 KAUL / SCHMIDT / THOLE 2018 [Anm. 8], 1.

einhergehende Entmündigung gelenkt werden, die sich in Gesellschaftsstrukturen eingeschrieben hat. Auch wenn Pädagogik den Anspruch verfolgt, zur Mündigkeit zu erziehen,⁵⁷ sind aufgrund der adultistischen Rahmenbedingungen pädagogischer Prozesse stets Dynamiken wirkmächtig, die auf ein Einfügen der Kinder in die bestehende Ordnung gerichtet sind.

Daneben existiert seit dem Bürgertum des 17. und 18. Jahrhunderts die romantisierte Vorstellung des Kindes als *authentisch* und *natürlich* im Gegensatz zum durch Zivilisation verdorbenen Erwachsenen.⁵⁸ Baader führt in ihrer Auseinandersetzung mit den romantischen Idealen des Kindes und der Kindheit und ihrem Einfluss auf die Pädagogik sehr eindrücklich vor Augen, dass die Romantisierung von Kindheit im Gegenüber zur materialistischen Arbeitswelt entworfen wurde.⁵⁹ Insofern Kinderarbeit abgeschafft wurde, bildeten Kinder wie die bürgerliche Ehefrau das „konstitutive Außen“ zur Wirtschaftswelt:⁶⁰ „Noch unberührt von den Verwicklungen dieser Welt werden Kinder wesentlich mit Unschuld und – ähnlich wie die Frauen – mit Einheit und Ganzheit assoziiert. Ihre Existenzweise wurde dem an der Zerrissenheit in der bürgerlichen Gesellschaft Leidenden als ein ‚Anderes‘ gegenübergestellt.“⁶¹ Diese Vorstellung eröffnet jedoch keine gleichberechtigten Handlungsräume für Kinder, da sie aufgeladen ist mit den Sehnsüchten und Projektionen der Ideale der Erwachsenen. Die Idealvorstellungen einer separaten Kinderwelt verließen im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert „die Ebene des Elitendiskurses“ und wurden „zu einem in der westlichen Welt allgemein akzeptierten ‚Wissen‘“. ⁶² Im Zuge der Trennung von Öffentlichkeit und Privatheit, von Arbeit und Häuslichkeit, der Idealisierung der Kleinfamilie mit „nicht-Erwerbsarbeit-nachgehender“ Ehefrau geriet die Vorstellung einer behüteten, *glücklichen* Kindheit „zum Selbstdarstellungsprojekt des aufstrebenden Bürgertums“. ⁶³ In Abgrenzung vom Adel und dem Proletariat mit seinen ungebildet, vernachlässigt und verroht gezeichneten *Schmuddelkindern*, machte es sich das Bürgertum zur Aufgabe, über die eigenen Kinder hinaus den Kindern der ganzen

57 Dies wird auch kritisch gegen die These der Kolonialisierung von Kindheit angeführt, vgl. LIEBEL 2017 [Anm. 5], 115.

58 Vgl. BAADER, Meike Sophia: Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld, Neuwied / Kriftel / Berlin: Luchterland Verlag 1996.

59 Vgl. EBD.

60 BUCHNER, Tobias / PFAHL, Lisa / TRAUE, Boris: Zur Kritik der Fähigkeiten. Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen, in: Zeitschrift für Inklusion 9/2 (2015).

61 BAADER 1996 [Anm. 58], 7.

62 WINKLER, Martina: Eine Geschichte der Kindheit. Die Schutzbefohlenen (2017), in: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/die-schutzbefohlenen-5254705.html> [abgerufen am 29.03.2023].

63 EBD.

Nation eine *richtige*, d.h. den bürgerlichen Normen und Werten entsprechende Erziehung zu gewährleisten.⁶⁴

2.2 Das Ideal der behüteten Kindheit

Es sind diese Ideale einer „behüteten Kindheit“ und des „unschuldigen Kindes“, die zu Unsicherheiten bei (angehenden) Religionslehrer*innen führen, nämlich u.a. dahingehend, ob Themen wie ‚Tod‘ oder ‚schwierige Bibeltex-te‘ wie Kain und Abel schon für Kinder geeignet sind⁶⁵ und wie sich Lebensweltbezüge herstellen lassen, die Erfahrungen von Kindern einbindet, die nicht den Vorstellungen einer behüteten Kindheit entsprechen.

Auch wenn die Konzeption einer von der Erwachsenenwelt „strikt unterschieden und getrennten“ Kindheitsphase die Intention verfolgen kann, „dem Kind ‚eigene Räume‘ zur Verfügung zu stellen und sie zu beschützen, geht das ‚Privileg‘ der Schonung und des Schutzes „auf Kosten der Selbstständigkeit, und die Anerkennung der Besonderheit oder Differenz verkehrt sich in Ungleichheit“.⁶⁶ Eine *gute Kindheit* wird dabei daran gemessen, dass das Kind unbelastet und behütet aufwächst, sich spielerisch entfaltet, Schritt für Schritt in die Welt der Erwachsenen hineinwachsen kann und dabei von diesen begleitet wird. Im Umkehrschluss werden Kindheiten, die diesem Konzept nicht entsprechen, als prekär wahrgenommen und „Herausforderungen des Aufwachsens, die in bestimmten sozialen Milieus vermehrt anzutreffen sind“, dem Verantwortungsbereich der Eltern zugeschoben und als deren „Fehlleistung“ interpretiert.⁶⁷ Die Befürchtung, dass jegliche Form der Abweichung vom Ideal der *lange behüteten Kindheit* negative Konsequenzen hervorbringt, lässt Kinder zu „Objekten der Besorgtheit“ werden, was vor allem entlang sozioökonomischer Differenz konstruiert wird.⁶⁸ Die spezifische Vulnerabilität, die in der Zugehörigkeit zur Gruppe der Kinder aufgrund der Generationalen Ordnung angelegt ist, verschärft sich in Intersektion mit anderen Strukturkategorien⁶⁹ und bringt eine einzigartige Interdependenz von Verletzlichkeit und Handlungsfähigkeit hervor. Kinder mit Behinderung oder Migrations- und

64 Vgl. EBD.

65 FRICKE, Michael: ›Schwierige‹ Bibeltex-te im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen: V&R Unipress 2005.

66 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 117.

67 SIMON, Stephanie: Belastete Kindheit – belastete Kinder? Kindheitskonstruktionen im Kontext prekären Aufwachsens, in: KAUL, Ina / SCHMIDT, Desirée / THOLE, Werner (Hg.): Kinder und Kindheiten. Studien zur Empirie der Kindheit. Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen, Wiesbaden: Springer 2018, 13–32, 29.

68 BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris: Organisierte Sorge für Kinder, Eigenarten und Fallstricke. Eine generationale Perspektive, in: BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris / MIERENDORF, Johanna / LANGE, Andreas (Hg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe, Wiesbaden: VS 2010, 17–41, 25.

69 Vgl. BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris: Generationale Perspektive und Intersektionalität, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 14/2 (2019) 155–167, 158.

Fluchterfahrungen stellen „gängige Normalitätsvorstellungen und Normalisierungspraxen“ in Bezug auf die vermeintliche Homogenität der Schüler*innen-schaft infrage.⁷⁰ Sie werden als höchst vulnerable Kinder wahrgenommen und nicht selten zu Objekten einer paternalistischen Pädagogik, die ihnen das Recht auf Mitsprache abspricht.⁷¹

2.3 ‚Westernization of childhood‘

In postmigrantischen Gesellschaften treffen unterschiedliche Kindheitskonzeptionen aufeinander, die auch für den Religionsunterricht relevant werden, da die interkulturelle und interreligiöse Vielfalt der Schüler*innen auch in Intersektionen mit Kindheitskonzeptionen wahrzunehmen ist. Hier können auch andere Wege als der westliche Weg des *doing family* berücksichtigt werden bzw. kann es als Chance begriffen werden, verhärtete westliche Strukturen von Adultismus und Sichtweisen auf Kindheit anzufragen bzw. didaktisch aufzugreifen. Das westliche Ideal einer *behüteten Kindheit* hat im Sinne einer „westernization of childhood“⁷² globale Wirkmächtigkeit erhalten,⁷³ sodass Kinder aus Ländern des Globalen Südens immer noch oft als „hilflose und bedürftige Opfer in außergewöhnlichen Umständen“⁷⁴ oder *Kinder ohne Kindheit* wahrgenommen werden. Beispielweise werden bei humanitären Appellen und in Entwicklungsdiskursen häufig Bilder von *leidenden Kindern* verwendet und ihre *Agency*, bzw. ihre „Vulnerability“⁷⁵ d.h. die Fähigkeit, unter widrigen Lebensbedingungen Handlungsfähigkeit zu generieren, ausgeblendet. Die pauschalen Bilder suggerieren, dass Kinder weltweit dieselben Eigenschaften und Bedürfnisse haben.⁷⁶ Auch in (Religions-) Schulbüchern finden sich Bilder scheinbar universal geltender Kindheitsbeschreibungen (*Wir Kinder*) und defizitorientierte Beschreibungen der Länder des Globalen Südens.⁷⁷ Hierbei werden die verursachenden neokolonialen Ausbeu-

70 LEIPRECHT, Rudolf / STEINBACH, Anja: Einleitung: Schule in der Migrationsgesellschaft, in: DIES. (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. 1, Schwalbach / Taunus: debus pädagogik 2015 (= Grundlagen – Differenzlinien – Fachdidaktiken 1)

71 Vgl. KONZ, Britta / SEEBACH, Leonie: Schlussfolgerungen für religiöse Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft, in: KONZ, Britta / ROHDE-ABUBA, Caterina: Flucht und Religion. Religiöse Verortungen und Deutungsprozesse von Kindern und Eltern mit Fluchterfahrungen, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2022, 143–154, 145–146.

72 ANDRESEN, Sabine / NEUMANN, Sascha: Die 4. World Vision Kinderstudie: Konzeptionelle Rahmung und thematischer Überblick, in: Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2018, 35–53, 53.

73 Vgl. JOOS, Magdalena u.a.: ‚Gute Kindheit‘ als Gegenstand der Forschung. Wohlbefinden, Kindeswohl und ungleiche Kindheiten, in: DIES. (Hg.): Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit, Weinheim / Basel: Juventa 2018, 7–27, 9.

74 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 11, 12.

75 KONZ, Britta: Gott macht mich mutig. Religiöse Selbst- und Weltdeutungen von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Fluchterfahrungen, in: DIES. / ROHDE-ABUBA, Caterina (Hg.): Flucht und Religion. Religiöse Verortungen und Deutungsprozesse von Kindern und Eltern mit Fluchterfahrungen, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2022, 53–90, 56–62.

76 Vgl. FINN / McEWAN 2015 [Anm. 31], 128–129.

77 Vgl. WINKLER, Kathrin / SCHOLZ, Stefan: Subaltern Thinking in Religious Education? Postcolonial Readings of (German) Schoolbooks, in: British Journal of Religious Education 43/1 (2021) 103–122; HENNINGSSEN 2022 [Anm. 12].

tungsverhältnisse vernachlässigt, es wird aber auch verschleiert, dass die gezeichneten Bilder eher der Konstruktion einer westlichen Überlegenheit dienen, als dass sie „Kindheiten und Jugend [...] begreifen, die sich vor allem im Globalen Süden abzeichnen“.⁷⁸

Während neuere Kindheits-, Entwicklungs- und Familienstudien zunehmend die Stimmen von Kindern einbeziehen, werden in der Wissensproduktion immer noch vorwiegend die Perspektiven *westlicher Kulturen* berücksichtigt.⁷⁹ Westliche Akteur*innen erheben dabei den „Expertenanspruch auf Kindheit“, auch wenn in manchen Staaten „die gesellschaftlichen Voraussetzungen“ einer Generationen Ordnung nach westlichem Vorbild gar nicht gegeben sind.⁸⁰

In Schulklassen von Migrationsgesellschaften können jedoch unterschiedliche Konzeptionen von Kindheit aufeinandertreffen. In vielen außereuropäischen Ländern wird das generationale Verhältnis nicht „in Form einer Differenz oder Trennung“ institutionalisiert und rechtlich geregelt sowie Partizipation nach „chronologischem Lebensalter“ reguliert, sondern eher als „geteilte[s] Miteinander“ entworfen, „das verschiedene Arten von (Mit-)Verantwortung einschließen kann“.⁸¹ Liebel bezeichnet die *Agency*, das Handlungsvermögen und die Praxisformen von Kindern des Globalen Südens als „Materialisierung geteilter Verantwortung“, als „Bestreben, mit anderen Menschen, die sich in einer ähnlichen sozialen Lage befinden und ähnliche Probleme zu bewältigen haben, den sozialen Raum als einen Ort zu re-konstituieren, in dem die gemeinsamen Interessen zur Geltung kommen können“.⁸² Wird Kindheit nicht allein unter dem Paradigma des *Werdens* beurteilt, zeigt sich, dass die Fähigkeiten, die für die Bewältigung wichtiger Aufgaben notwendig sind, „bei jüngeren Menschen nicht notwendiger Weise geringer sein [müssen] als bei älteren, die als Erwachsene gelten“.⁸³

Twum-Danso Imoh und Okyere heben hervor, dass die Diskurse über die Beteiligung von Kindern eben auch Kinder zu Wort kommen lassen müssen und insbesondere auch die Meinungen oder Stimmen *unangepasster* Kinder und Jugendlicher zur Kenntnis nehmen müssen und jener aus verarmten und marginalisierten Gemeinschaften.⁸⁴ In ihrer qualitativ-empirischen Studie über Kinder in Ghana

78 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 95.

79 Vgl. HOSNY, Nadine u.a.: Children's Narratives of Family Life in Ghana. A Cultural Lens via Story Stems, in: *Journal of Child and Family Studies* 29 (2020) 3521–3535, 3521.

80 BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris: *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*, Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2011, 235.

81 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 117.

82 EBD., 39.

83 EBD., 117.

84 Vgl. EBD.

und Nigeria zeigen sie, dass diese eine vom vorherrschenden Diskurs abweichende Auffassung von Partizipation vertraten. Im Gegensatz zu den Intentionen der Entwicklungsarbeit, Kinder aus Arbeitsverhältnissen zu befreien, äußerten die Kinder armer Familien, dass es ihnen wichtig sei, Geld zu verdienen, um zum Unterhalt der Familie beizutragen oder für sich selbst zu sorgen. Sie vertraten das in ihrem kulturellen Bezugssystem gepflegte Prinzip der gegenseitigen Abhängigkeit und Unterstützung von Familienmitgliedern, das unabhängig vom Alter gilt und seit Langem die Grundlage der sozialen Strukturen und der sozialen Beziehungen in Ghana und Nigeria bildet.⁸⁵ Diese Erkenntnisse sind keinesfalls singuläre Phänomene und bilden sich auch in weiteren Studien mit Kindern und Jugendlichen im Globalen Süden ab. So konnte gezeigt werden, dass diese „maßgebliche Akteure sozialer Bewegungen sind, die darauf drängen, den Prozess der Entkolonialisierung weiterzuführen“.⁸⁶ Sie erleben sich als „Teil der Gesellschaft, die sie zu beeinflussen versuchen“ und verkörpern „Konfigurationen von Kindheit (und Jugend), die über das europäisch-bürgerliche Muster einer Lebensphase des ‚Noch nicht‘ hinausweisen“.⁸⁷ Beispielsweise argumentieren selbstorganisierte Gruppen arbeitender Kinder in Bolivien und Peru, dass sie selbst bestimmen wollen, welche Formen der Partizipation sie sich wünschen.⁸⁸ Sie beschreiben Partizipation als eine tiefere Integration der Kinder in das Gefüge und die Entscheidungssphären der sozialen, politischen und wirtschaftlichen Kontexte.⁸⁹ Gleichzeitig sind Kinder im Globalen Süden den Folgen neokolonialer Machtverhältnisse, „vermeidbarer Not, Gewalt, Krankheiten und Zwängen ausgesetzt [...], die ihre Menschenwürde verletzen und ihre bestmögliche Entwicklung verhindern“, während überall auf der Welt ideologische oder religiöse Legitimierungen herangezogen werden, um „den moralischen und rechtlichen Anspruch der Kinder auf die Anerkennung ihrer Subjektivität, die Wahrung ihrer Menschenwürde und die Mitwirkung an den sie betreffenden Maßnahmen und Entscheidungen“ auszuhebeln.⁹⁰

85 Vgl. EBD., 2.

86 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 107.

87 EBD., 108.

88 Vgl. TWUM-DANSO IMO, Afua / OKYERE, Samuel: Towards a more holistic understanding of child participation. Foregrounding the experiences of children in Ghana and Nigeria, in: Children and Youth Services Review 122 (2020) 3.

89 Vgl. EBD.

90 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 261.

2.4 Unterwerfung, Komplizenschaft und Habitus der Überlebenskunst

Können im Religionsunterricht nun überhaupt Möglichkeitsräume für die Aushandlung von Subjektpositionen eröffnet werden, die der (post-)migrantischen Realität pluraler Kindheitserfahrungen und -konzeptionen Rechnung tragen?

Ausgehend von ihrer Beobachtung, dass sich die Generationale Ordnung nahezu lückenlos in die Gesellschaft eingeschrieben hat, fragt Bühler-Niederberger, inwiefern Kinder überhaupt eine *Akteur*innenschaft* ergreifen können. Sie beschreibt, wie diese in der beständigen Herstellung der Generationalen Ordnung kooperieren, sich gar unterwerfen müssen und eine „kompetente Gefügigkeit“ erlernen, die sie in Rückgriff auf Bourdieu als „Komplizenschaft“ bezeichnet.⁹¹

In Reaktion auf diese Diskriminierung, permanente Unterweisung und Beobachtung durch Ältere lernen Kinder, sich einzufügen. Sie kennen, so Bühler-Niederberger, zum Beispiel die schulische Ordnung und ihre Handlungsbeiträge zielen überwiegend auf deren Herstellung.⁹² „Sich lieb Kind machen“ impliziert dabei die Übernahme der zugeordneten Rolle und das „Empfinden von ‚Zufriedenheit‘“ im angestrebten Arrangement,⁹³ sodass sich Kinder beispielsweise dafür engagieren, die von den Erwachsenen gesetzten Regeln in der Gruppe durchzusetzen, oder versuchen, die Regeln neuer Lehrer*innen zu ermitteln, um diesen entsprechen zu können.⁹⁴ Kinder sind imstande, die „Vor- und Nachteile und Anforderungen bestimmter sozialer Situationen“ wahrzunehmen, sie lassen Präferenzen erkennen, nehmen Grenzen wahr und kritisieren diese auch.⁹⁵ Jedoch fügen sie sich, so Bühler-Niederberger, „in die Verteilung von Pflichten, Ressourcen und in die Zuschreibung von Eigenschaften und Bedürfnissen an je definierte Alterskategorien mehr oder weniger reibungslos“⁹⁶ ein, weil sie von Beginn an in die Generationale Ordnung hineinsozialisiert werden. Auch wenn es pädagogische Versuche und Beispiele stärkerer Partizipation gibt, ist nach Ansicht von Bühler-Niederberger die „Bedeutungslosigkeit der Kinder für die Bewältigung des Alltags“ ein Grund, warum „die reale Akteurschaft der Kinder eingeschränkt bleibt“.⁹⁷ Seukwa spricht in Hinsicht auf die Partizipationsversuche von Jugend-

91 BÜHLER-NIEDERBERGER 2011 [Anm. 80], 238.

92 BÜHLER-NIEDERBERGER 2011 [Anm. 80], 242.

93 EBD., 238.

94 Vgl. EBD., 242.

95 EBD., 238.

96 BÜHLER-NIEDERBERGER 2011 [Anm. 80], 238.

97 EBD., 244.

lichen mit Fluchterfahrungen von einem „Habitus der Überlebenskunst“⁹⁸. Damit sind Strategien von Jugendlichen aus afrikanischen Ländern gemeint, innerhalb der starren Strukturen des deutschen Systems auf einen günstigen Moment zu warten, in dem sich eine gewisse Möglichkeit des Handelns eröffnet.

Laut Bühler-Niederberger gibt es Möglichkeiten der Akteur*innenschaft nur in „Zeiten des Umbruchs“, wenn eine „Intersektion multipler Kontexte“ eine kritische Haltung gegenüber eingeübten Regeln und Generationalen Ordnungen ermöglicht,⁹⁹ was für Kinder in westlichen Gesellschaften nicht zutrifft. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Generationale Ordnung aktuell noch so lückenlos ist oder nicht infolge von Migration wie auch anderen Transformationsprozessen auch in westlichen Gesellschaften an Wirkmächtigkeit eingebüßt hat. Zum einen leben Kinder weltweit nicht „nur in den separaten Welten [...], die das bürgerliche Kindheitskonzept für sie vorsieht“.¹⁰⁰ Das Konzept der behüteten Kindheit setzt separate Kinderwelten voraus, mit spezifischer Literatur und Spielzeug. Infolge der Entwicklung der Kommunikationstechnologien, die Kinder „meist kompetent für sich nutzen“, haben sie in einem immer früheren Alter Zugang zu Wissenskulturen, aber auch zu Räumen, die ihnen verschlossen bleiben sollten.¹⁰¹ Sie machen also Erfahrungen „jenseits der für sie vorgesehenen pädagogischen Räume“ und gestalten diese durchaus mit (z.B. auf Plattformen wie Instagram, TikTok etc.).¹⁰² Zum anderen gibt es bei der Übernahme von Werten, Traditionen und Kulturen immer Momente der Transformation. Bhabha hat mit seinem Konzept der *Hybridität* auf die subversiven Strategien und subalternen Handlungsspielräume (wie bspw. Widerstandskulturen) der kolonialen ‚Anderen‘ verwiesen und sehr eindrücklich gezeigt, dass die Durchsetzung der Ordnung niemals ohne Modifikationen verlief, da es immer Prozesse der Anverwandlung, des adaptiven Nachahmens (*Mimikry*) gibt, bei denen Modifikationen und Transformationen vorgenommen werden, sodass hybride Zwischenräume und Widerstandskulturen entstehen.¹⁰³

Nicht zuletzt ist das Konzept der „behüteten Kindheit“ schon immer eine Ideal-konstruktion gewesen, die Kinder ‚übersieht‘, die selbständig agieren, für Eltern und/oder Geschwister sorgen. Familie ist ein dynamisches Geschehen, an dem

98 SEUKWA, Louis Henri: Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien, Münster: Waxmann 2006.

99 BÜHLER-NIEDERBERGER 2011 [Anm. 80], 253.

100 LIEBEL 2017 [Anm. 5], 28.

101 EBD.

102 EBD.

103 Vgl. CASTRO VARELA, María do Mar / DHAWAN, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, Stuttgart: utb 2020, 229–295.

auch Kinder teilhaben (*doing family*), beispielsweise indem sie Verantwortung übernehmen, Ratschläge oder Veränderungsimpulse geben, aber auch z.B. im Kontext von Migration für ihre Eltern übersetzen oder bei Verwaltungsvorgängen in der Umgebungssprache helfen.

3. Fazit und Ausblick: Kritische Anfragen an religiöse Bildungsprozesse und schulische Lernkulturen

Im vorliegenden Beitrag konnte gezeigt werden, dass der Zugehörigkeit zur generationalen Gruppe der Kinder eine prinzipielle Vulnerabilität inhärent ist, die Kindern zugeschrieben wird und die sich in der Intersektion mit anderen Dimensionen der Ungleichheit verstärkt. Dazu gehören ein begrenztes Mitspracherecht sowie „strukturell und diskursiv ungleich angelegte Handlungsmöglichkeiten“¹⁰⁴ und die generelle Frage nach der Repräsentation in diesen Kontexten. Um diese Dynamiken aufzubrechen, braucht es neue Möglichkeiten, um mit, für und über Kinder und ihre Belange in Bildungszusammenhängen sprechen zu können. Ein Ansatz hierfür ist eine Neuausrichtung auf subjektorientiertes Lernen und konstruktivistische Zugänge, die beispielsweise religionspädagogischen Ansätzen, wie dem Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen, zugrunde liegen. Subjektorientierung ist ein erster Schritt dahin, sich bewusst zu machen, dass gelingende Unterrichtsprozesse Co-Konstruktionsleistungen von Schüler*innen und Lehrer*innen sind und Schüler*innen nicht als Objekte, sondern Subjekte des Unterrichts verstanden werden sollten. In diesem Sinne regt Freudenberger-Lötz für das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen im Anschluss an Mendels Anregungen zu einem moderaten pädagogischen bzw. sozialen Konstruktivismus an, Schüler*innen als eigenständige Konstrukteur*innen ihrer Wirklichkeit ernst zu nehmen, dabei die Lebenswirklichkeit aber „nicht nur als individuell konstruierte Wirklichkeit“ aufzufassen.¹⁰⁵ Ebenso wird dem Theologisieren ein Theologieverständnis zugrunde gelegt, das zu einer „unbedingten Auseinandersetzung mit den vielfältigen Wirklichkeiten des Lebens bereit sein“ sollte.¹⁰⁶ Mit Bezug auf Ebeling hebt Schlag hervor, dass es in der Theologie „um Existenz und Essenz, geschichtliche Fragehinsicht, Erwartung der Kreatur, Zukünftigkeit“ gehe.¹⁰⁷ Sie könne hierbei als eine „suchende Haltung und Annäherung an das“ verstanden werden, „was den Menschen in seiner ganzen Existenz und mit sei-

104 HUNNER-KREISEL / MÄRZ, 2019 [Anm. 14], 133.

105 FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart: Calwer 2007, 56.

106 SCHLAG, Thomas: Von welcher Theologie sprechen wir eigentlich, wenn wir von Jugendtheologie reden?, in: SCHLAG, Thomas / FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra / KRAFT, Friedhelm (Hg.): „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut.“ Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie, Stuttgart: Calwer 2013, 9–23, 17.

107 EBD., 10.

nem ganzen Leben betrifft“.¹⁰⁸ Gerade die Adoleszenz eignet sich dafür, „Theologie als eine wissenschaftliche Disziplin zu präsentieren, die Zweifel und offene Fragen als ihren integralen Bestandteil ansieht“.¹⁰⁹

Die genannten Dynamiken um Kindheitskonstruktionen erfordern eine noch tiefergehende Reflexion der strukturellen Rahmenbedingungen von theologischen Diskursen mit Kindern: Wenn Kinder durch die Generationalen Ordnungen in eklatanter Weise in ihrer Akteur*innenschaft beschnitten werden, kann man dann wirklich von subjektorientierten Lernprozessen und Dialogen auf Augenhöhe sprechen? Wie können die schulischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen so gestaltet werden, dass Kindern Fürsorge zukommt, diese aber nicht mit einer prinzipiellen Entmündigung einhergeht? Zunächst ist deshalb eine selbstkritische Haltung der Lehrenden und ein Abschied von Idealisierungen der Kindheit und eigenen Wünschen und Sehnsüchten nach einer *lange behüteten Kindheit* erforderlich. Sind die realen Schüler*innen bei religionspädagogischen Prozessen im Blick oder eher die bürgerliche Normalbiografie?¹¹⁰ Dies betrifft auch das Unterrichtsmaterial: Werden hier Kinder in ihrer *Agency* und *VulnerAbility* repräsentiert und nicht nur in den Kontext einer spielerischen, behüteten Kindheit verortet? Ebenso müssen Lehrpläne und Kompetenzen dahingehend überdacht werden, inwiefern die Pluralität von Kindheiten weltweit tatsächlich und auch theologisch Berücksichtigung findet.¹¹¹ Es besteht die Gefahr der Trivialisierung theologischer und biblischer Bildungsgehalte, wenn sie an idealtypischen, bürgerlich geprägten Schüler*innen und Idealvorstellungen von Kindheit orientiert werden, zumal Migration beispielsweise ein bedeutsamer „locus theologicus“ ist.¹¹² Ebenso müssen die Vorstellungen von Kindheit als Moratorium und einer schrittweisen Heranführung an die Welt der Erwachsenen überdacht werden. Kinder sind Teil derselben Lebenswirklichkeit, teilweise haben sie sogar mehr (und auch negativere) Lebenserfahrungen als Lehrkräfte, wenn man beispielsweise an geflüchtete Kinder oder Kinder mit Gewalterfahrungen denkt. Sie haben jedoch gelernt, welches Verhalten und welche Antworten in der Schule erwünscht sind und adaptieren diese, um im bestehenden System zu reüssieren. Mit dem Eintritt in die Schule lernen Schüler*innen, dass sie sich in das Schulsystem ein-

108 EBD., 9.

109 FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra / REISS, Annike: Kognitive Aktivierung im theologischen Gespräch mit Jugendlichen, in: FEINDT, Andreas u. a. (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster u.a.: Waxmann 2009, 247–262, 259.

110 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Mit bildungsfernen Schülern theologisieren. Skizze einer kritisch-marginalitätssensiblen Kindertheologie, in: Religionspädagogische Beiträge 70 (2013) 31–42, 34–35.

111 Vgl. EBD., 39.

112 MICHEL, Andreas: Art. Flucht, in: In WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200066> [abgerufen am 29.03.2023].

fügen müssen, wenn sie Erfolg haben möchten. Wie vorangehend gezeigt wurde, ist die Institution Schule Teil einer Generationalen Ordnung und reproduziert diese. Während es die Schule in der Moderne ermöglichen soll, „ständische Ungleichheitserfahrungen durch eigene Leistungen zu überwinden“, reproduzieren sich hier Ungleichheiten.¹¹³ Es ist zu vermuten, dass Kinder (bewusst oder unbewusst) erahnen, dass sie auch bei scheinbar subjektorientierten Lernprozessen keinen gleichberechtigten Akteur*innenstatus zugesprochen bekommen und dass auch einzelne Lehrer*innen nur begrenzte Spielräume innerhalb eines auf Generationaler Ordnung und adultistischen Strukturen basierenden Schulsystems haben.

Infolge gesellschaftlicher Transformationsprozesse tun sich jedoch Lücken auf, eine „Intersektion multipler Kontexte“, die Bühler-Niederberger als Ermöglichungsfeld von kritischen Haltungen gegenüber eingeübten Regeln und Generationalen Ordnungen ausmacht,¹¹⁴ wie beispielsweise durch Migration und Flucht. Die kolonialen Anderen sind nun nicht mehr in der Ferne, sondern tatsächlich vor Ort. Die Kontaktzonen schaffen Chancen, die gewachsenen Ordnungen aufzubrechen, weil sie Ermächtigungsräume eröffnen. Im Schulraum können differierende Kindheitskonzepte aufeinandertreffen, die zu Konflikten zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen sowie zwischen Eltern und Lehrer*innen führen, aber auch statische Konzeptionen aufbrechen können, die Rechte von Kindern beschneiden. Auch die Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie in Deutschland haben die habituierten Systemlogiken infrage gestellt – auch wenn sich hier gleichzeitig zeigte, wie fragil die Akteur*innenschaft von Kindern ist und wie wirkmächtig die Strukturen, die sie von allen Entscheidungen ausschlossen, die sie direkt betrafen.

113 BUDE, Jürgen / HUMMICH, Merle: Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive, in: ERHORN, Jan / SCHWIER, Jürgen (Hg.): Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung, Bielefeld: transcript 2016, 29–52, 29–30.

114 BÜHLER-NIEDERBERGER 2011 [Anm. 80], 253.