LIMINA
GRAZER
THEOLOGISCHE PERSPEKTIVEN

WAS HEISST KINDHEIT?

Philosophische, kulturwissenschaftliche und theologische Perspektiven

LIMINA
GRAZER
THEOLOGISCHE PERSPEKTIVEN

AUSGABE 2025 | 8:1

WAS HEISST KINDHEIT?

Philosophische, kulturwissenschaftliche und theologische Perspektiven

Editorial Board

Peter Ebenbauer
Reinhold Esterbauer
Christian Feichtinger
Isabella Guanzini
Maximilian Lakitsch
Andrea Taschl-Erber
Wolfgang Weirer

UNIVERSITÄT GRAZ
Katholisch-Theologische Fakultät

Advisory Board

Kurt Appel (Fundamentaltheologie / Wien)
João Manuel Duque (Systematische Theologie / Braga)
Claudia Gärtner (Praktische Theologie / Dortmund)
Branko Klun (Philosophie / Ljubljana)
Stefanie Knauss (Philosophie / Villanova)
Benedikt Kranemann (Liturgiewissenschaft / Erfurt)
Mirja Kutzer (Systematische Theologie / Kassel)
Andrea Lehner-Hartmann (Religionspädagogik / Wien)
Norbert Mette (Religionspädagogik / Dortmund)
Ilse Müllner (Biblische Theologie / Kassel)
Marcello Neri (Fundamentaltheologie / Modena)
Henning Schluß (Empirische Bildungsforschung und Bildungstheorie / Wien)
Christa Schnabl (Sozialethik / Wien)
Friedrich Schweitzer (Praktische Theologie / Tübingen)
Pierangelo Sequeri (Systematische Theologie / Mailand)
Jakub Sirovátka (Philosophie / Prag)
Frank Stern (Zeitgeschichte / Wien)
Laurens ten Kate (Religionsphilosophie / Utrecht)
Angelika Walser (Moraltheologie / Salzburg)
Hans-Ulrich Weidemann (Neues Testament / Siegen)

Issue Editors

Isabella Guanzini
David Novakovits
Wolfgang Weirer

Contributors

Johannes Drerup (Dortmund)
Martin Eleven (Wien)
Christian Feichtinger (Graz)
Katharina Gaida (Kassel)
Agnes Gmoser (Graz)
Mevlida Mešanović (Graz)
Anna Lazzarini (Bergamo)
Marie-Christin Linde (Halle-Wittenberg)
Johanna Mierendorff (Halle-Wittenberg)
David Novakovits (Wien)
Gottfried Schweiger (Salzburg)

Cover image

© Valerio Berruti, *The Singer*, courtesy dell'artista

DOI: 10.25364/17.8:2025.1.0

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.

Supported by:

UNIVERSITÄT GRAZ
Universitätsbibliothek
Publikationsservices

| Editorial

Isabella Guanzini, David Novakovits und Wolfgang Weirer
Editorial 7
Was heißt Kindheit? Philosophische, kulturwissenschaftliche und theologische Perspektiven

Editorial 13
What is childhood? Philosophical, cultural and theological perspectives

| Items

Johanna Mierendorff und Marie-Christin Linde 18
Kindheit heute und ihre Erforschung

David Novakovits 39
Von der Schwierigkeit, zur Welt zu kommen
Ein Beitrag zu einer Theologie der Kindheit

Gottfried Schweiger 61
Die ethisch-kinderrechtliche Besonderheit von Kindern
Verletzlichkeit, Autonomie und Kinderrechte im Spannungsfeld von Eltern und Staat

Johannes Drerup 82
Befreiung aus der Kindheit?
Zur Kritik neuer Varianten der Antipädagogik

Anna Lazzarini 101
Das Mögliche, das noch nicht ist
Walter Benjamin auf den Spuren der Kindheit

Martin Eleven 123
Psychoanalytische Elemente des kindlichen Neides
Melanie Klein und die Erbsündenlehre des Augustinus

Christian Feichtinger 145
Kindheit in einer digitalisierten Lebenswelt
Darstellung und Kommentar der Diskussionen um die negativen Auswirkungen von Smartphones und Internetnutzung auf Kinder und Jugendliche

Katharina Gaida, Agnes Gmoser und Mevlida Mešanović 167
„Ich möchte mein Kind interreligiös erziehen“
Annäherung an die Vorstellung einer ‚interreligiösen‘ oder ‚religiös offenen‘ Erziehung in einer religiös pluralen Gesellschaft

| Call for Papers

Call for Papers – LIMINA 9:1 (Frühjahr 2026) 195
Orientierung

Call for Papers – LIMINA 9:1 (Spring 2026) 198
Orientation

Imprint 201

Editorial

Was heißt Kindheit?
Philosophische, kulturwissenschaftliche und theologische Perspektiven

DEUTSCH

‚Kindheit' scheint auf den ersten Blick wohl kaum zu den zentralen Begriffen theologischen Denkens und Forschens zu gehören. Taucht der Begriff des Kindes dennoch in theologischen Kontexten auf, so wird die Frage nach dem Kindsein bzw. nach den ‚Kindern Gottes' meist eher metaphorisch verwendet als präzise gestellt. Leitend für die Konzeption dieser Ausgabe von LIMINA – Grazer theologische Perspektiven war deshalb die Frage, welche Aspekte in Bezug auf Kinder und Kindheit(en) sichtbar gemacht und herausgearbeitet werden können, die das theologische Denken zu inspirieren oder zu irritieren vermögen.

Eine Klarheit besteht darin, dass Kindsein mit einem besonderen Status verbunden ist, der sich von jenem der Erwachsenen unterscheidet. Der Status steht eng in Verbindung mit Fragen der Fürsorge und der Erziehung, des Schutzes und der Disziplinierung, der Zuerkennung von Selbstständigkeit und paternalistischer Bevormundung. Die mit Kindheit einhergehenden Bilder und Vorstellungen, die es in der Spannbreite von der Inblicknahme des Kindes als ‚noch unfertigem' Menschen bis hin zu romantisierend-idealisierten Vorstellungen einer Reinheit und Unschuld des Kindes gibt, enthalten jedoch starke normative Implikationen. Gerade die Auseinandersetzung mit kindheitstheoretisch orientierten Erkenntnissen und Forschungen aus den Diskursen der Soziologie, der Philosophie, der Geschichtswissenschaften, der Erziehungswissenschaften und der (Entwicklungs-)Psychologie kann der Theologie helfen, solche problematischen Aspekte sichtbar zu machen und die sentimentale Naivität bestimmter theologischer Annahmen infrage zu stellen.

Gerade der Dimension von Macht und Herrschaft kommt in diesem Zusammenhang besondere Aufmerksamkeit zu. Historisch orientierte Kindheitsforschungen legen nahe, dass die Geschichte der Kindheit auch als

Geschichte generationeller Hegemonie gelesen werden kann – einer Hegemonie, die sich häufig in der Aneignung, Kontrolle und Formung der nachfolgenden Generation gemäß den Vorstellungen und Zukunftsentwürfen der Erwachsenen manifestiert. Kindheit erscheint damit als ein politisches und moralisches Projekt, das sich auf (auch religiös legitimierte) Konzepte eines weitreichenden Zugriffsrechts auf die „unmündige Generation" stützt. Der Begriff des Kindes ist dabei eng mit einseitigen Vorstellungen von Sozialisation und Erziehung verknüpft. Es stellt sich die Frage, inwiefern solche Konzepte heute noch normativ begründet und legitimiert werden können. Zugleich wird deutlich, dass auch eine idealisierende „Vergötterung des Kindes" – sowohl in säkularen als auch in religiösen Diskursen – mit tiefgreifenden Aporien behaftet ist und das soziale Zusammenleben nicht selten belastet.

Das Desiderat einer kindheitstheoretisch fundierten Theologie besteht darin, Kindheit nicht lediglich als frühe Lebensphase zu begreifen, sondern als relationalen Ort, an dem sich grundlegende Dynamiken von Anerkennung, Macht und Subjektwerdung verdichten. Wechselseitige Sozialisationsprozesse erscheinen hier nicht als lineare Einflüsse, sondern als asymmetrische Interaktionen, in denen sich gesellschaftliche, religiöse und pädagogische Imaginationen des Menschseins manifestieren und zugleich hinterfragen lassen.

Gerade vor dem Hintergrund institutioneller Missbrauchsskandale hat jede positive Konnotation von Nähe ihre Selbstverständlichkeit eingebüßt. Nähe erweist sich als ambivalente Kategorie: Sie ist Bedingung von Bildung, aber auch potenzieller Ort von Übergriffigkeit. Die kindliche Existenz wird in diesem Licht als paradigmatisch für das Prekäre des Menschseins sichtbar – als Verkörperung einer Vulnerabilität, die nicht überwunden, sondern anerkannt und geschützt werden muss. Insofern rückt Kindheit in den Fokus einer Theologie, die sich der Spannung von Macht und Responsivität, von Schutz und Freiheit stellt – und in der das Kind nicht bloß als Empfänger, sondern als Mitgestalter der Welt erscheint.

Damit stellt sich der Theologie die Frage, wie in religiösen Kontexten intergenerationale Begegnungen jenseits von Paternalismus, Machtmissbrauch und lediglich unilateraler religiöser Erziehung umgestaltet werden können. Aufbauend auf diesen Zugang möchte die vorliegende Ausgabe 8 (2025) 1 der Zeitschrift LIMINA – Grazer theologische Perspektiven einen Beitrag dazu leisten, dass die Kindheit stärker in den theologischen Fokus hineinrückt. Dazu werden aktuell relevante Perspektiven, Fragestellungen und Zugänge zur Kindheit aus verschiedenen Disziplinen versammelt, die auf

je eigene Art und Weise Elemente für das theologische Denken der Kindheit bereitstellen.
Blickt man auf die Bandbreite der Beiträge dieser Ausgabe, werden einige grundsätzliche Linien ersichtlich, die das Gesamtbild prägen. Auffällig ist, dass die Beiträge einerseits Momente der besonderen Verletzlichkeit des Kindes hervorheben, andererseits jedoch idealistische oder verklärende Sichtweisen und Auseinandersetzungen mit Kindheit äußerst kritisch darstellen. Deutlich wird, dass die Kindheit nicht einfach eine biologische Kategorie darstellt, sondern ein soziales Konstrukt ist. Damit eröffnet sich – und erfordert zugleich – die Notwendigkeit, jene Referenzrahmen und Leitvorstellungen zu reflektieren, innerhalb derer das Kind überhaupt ‚in Erscheinung tritt'. Die Beiträge verdeutlichen, dass die Frage nach der Autonomie des Kindes von zentraler Bedeutung ist, jedoch nicht im Sinne einer undialektischen Setzung beantwortet werden kann. Vielmehr treten in den Analysen immer wieder die Erwachsenen, die Eltern sowie der Staat als konstitutive Instanzen in Erscheinung – Akteure, die in machtvoller Weise die Bedingungen des Zur-Welt-Kommens prägen und strukturieren. Dabei steht die Frage im Fokus, welche Rolle Erwachsenen zukommt, wenn die (schwierige) Frage nach dem Kindeswohl im Mittelpunkt stehen soll, wie Fragen von Autonomie und Kindeswohl in einer Kultur der Digitalität begegnet werden kann und welche Veränderungen etwa für religiöse Erziehung zu bedenken sind, wenn man wahrnimmt, dass Kinder zunehmend in religiös pluralen Familienkonstellationen aufwachsen.

Der erste Beitrag des Heftes kann als eine erste Vermessung des Referenzrahmens verstanden werden, der heutige Kindheit(en) maßgeblich prägt. *Johanna Mierendorff* und *Marie-Christin Linde* erörtern die Frage, welche theoretischen Rahmungen für Auseinandersetzungen mit dem Phänomen Kindheit hilfreich sein können. Dabei zeigen sie auf, wie unterschiedliche Perspektiven spezifische Deutungsmuster von Kindheit prägen, identifizieren zentrale Charakteristika, die ihr gegenwärtiges Verständnis bestimmen, und richten schließlich den Blick auf jene Dynamiken, die aktuelle Transformationen von Kindheit wesentlich beeinflussen: die wechselseitigen Verflechtungen von Familie und Alltag, die zunehmende Verdichtung kindlicher Bildungszeit sowie die weitreichenden Auswirkungen einer digital geprägten Kultur auf kindliche Lebenswelten.

Die Frage nach den spezifischen Blickwinkeln auf Kinder und den damit verbundenen Implikationen prägt auch den zweiten Beitrag. *David Novakovits* entwirft eine theologische Relektüre wirkmächtiger religiöser Bilder des Kindes. Aufbauend auf einem Gedanken Ockhams, dass Kinder einen wesentlichen Beitrag zur messianischen Erlösung leisten, werden bestehende Vorstellungen in Bezug auf Kinder (das unschuldige Kind und das kompetente Kind) kritisch geprüft. Dabei wird gezeigt, dass diese Bilder mit der Gefahr einhergehen, das ‚erlösende Potenzial' von Kindern zu verkennen. In kritischer Auseinandersetzung mit diesen Repräsentationen des Kindes entwirft der Beitrag eine Perspektive, wie Kinder und ihr Potenzial zur Erneuerung theologisch gewürdigt werden können, und benennt wichtige Implikationen dieser Sichtweise.

Die Frage, was Kinder in besonderer Weise auszeichnet, durchzieht auch den folgenden Beitrag, der zugleich einen perspektivischen Wechsel vollzieht: Aus einer sozialphilosophischen Perspektive beleuchtet *Gottfried Schweiger* die ethisch und kinderrechtlich relevante Sonderstellung von Kindern. Im Zentrum steht dabei die Spannung zwischen der hohen Verletzlichkeit von Kindern – die auf Schutz angewiesen und in besonderem Maße von elterlicher Fürsorge abhängig sind – und ihrer zugleich bestehenden Fähigkeit zur Autonomie. Schweiger macht eindrucksvoll deutlich, dass sich daraus komplexe Herausforderungen für die Bestimmung des Kindeswohls ergeben. Dabei zeigt er, dass nicht nur die Gewährung, sondern auch die Begrenzung kindlicher Rechte – sofern sie im Spannungsfeld zwischen Schutz und Selbstbestimmung verantwortungsvoll verortet wird – ethisch legitimiert sein kann. Der Beitrag veranschaulicht darüber hinaus, dass philosophische Reflexionen – insbesondere im Hinblick auf Gerechtigkeitsfragen – wesentlich dazu beitragen können, politische Aufmerksamkeit nicht ausschließlich auf den Schutz von Kindern zu richten, sondern auch ihre gesellschaftliche Teilhabe als normative Aufgabe zu begreifen.

Wie Denkfiguren und (antipädagogische) Programmatiken, die eine ‚Befreiung des Kindes' aus den Normen einer von Erwachsenen beherrschten Welt fordern, eingeordnet und beurteilt werden können, zeigt der Beitrag von *Johannes Drerup*. Er setzt sich exemplarisch mit dem Konzept des ‚Childism' auseinander, das Kinder als eine gesellschaftlich unterdrückte und marginalisierte Gruppe betrachtet. Dabei beleuchtet er die historischen und aktuellen Ansätze, die eine Befreiung der Kinder aus traditionellen pädagogischen und sozialen Machtverhältnissen fordern.

Deutlich wird, dass dieser Ansatz die praktischen Herausforderungen der Erziehung und des Schutzes von Kindern nicht ausreichend berücksichtigt und die radikalen Forderungen des Childism oft utopisch und theoretisch vage bleiben. Es wird sichtbar, wie wichtig eine theoretisch aufgeklärte und ethisch reflektierte Auseinandersetzung mit dem Thema Kindheit heute ist.

Einen philosophischen Zugang zur Kindheit entwickelt *Anna Lazzarini*, wobei hier die Perspektive eines Denkers im Mittelpunkt steht: Walter Benjamin. In einer rekonstruierenden Skizze untersucht sie die besondere Aufmerksamkeit, die Walter Benjamin der Kindheit widmet, und beleuchtet, wie Benjamins Werke, insbesondere *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert*, die Geschichte und die Zeit durch die Augen eines Kindes neu interpretieren und die transformative Kraft der Kindheit hervorheben. Dabei wird die Kindheit als eine Zeit der Möglichkeit und des Erwachens dargestellt, die das Potenzial hat, die Welt zu verändern und neue Perspektiven zu eröffnen.

Wie notwendig es ist, nicht-idealistische Erkundungen des kindlichen Lebens vorzunehmen, zeigt der Beitrag von *Martin Eleven*. Er untersucht die Verbindung zwischen Melanie Kleins psychoanalytischen Theorien und Augustinus' Lehre der Erbsünde. Beide Autor:innen betrachten die destruktiven Potenziale des Menschen als Teil seiner *conditio humana*, wobei das Element des Neides eine zentrale Rolle spielt. In der Auseinandersetzung mit diesen beiden Zugängen kann eine heilsame Perspektive auf das Kind-Sein erarbeitet werden, insofern destruktive Elemente des Kindes in der Wahrnehmung gerade nicht verdrängt werden.

Der Beitrag von *Christian Feichtinger* fokussiert auf die Thematik der Kindheit in einer Kultur der Digitalität. Dabei wird untersucht, wie die Auswirkungen der digitalen Medien, insbesondere Smartphones und Apps, auf die physische und psychische Gesundheit sowie die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wirken. Feichtinger diskutiert, ob die Nutzung dieser Technologien zu einer ‚Generation Angst' führt, wie von Jonathan Haidt behauptet, oder ob diese Einschätzung übertrieben ist. Der Beitrag beleuchtet verschiedene Studien und Perspektiven, die sowohl negative als auch positive Effekte der digitalen Medien aufzeigen. Es wird eine ethisch-pädagogische Reflexion vorgenommen, die die Spannungen zwischen Autonomie, Schadensvermeidung und Fürsorge berücksichtigt.

Der letzte Beitrag des Heftes reagiert auf das Aufwachsen von Kindern in einer (religiös) pluralen Welt und widmet sich dem Faktum, dass immer

mehr Kinder in religiös pluralen Familien bzw. bireligiösen Familienkonstellationen aufwachsen. Der Beitrag ist von einem interreligiös und interkonfessionell zusammengesetzten Autorinnenteam, bestehend aus *Katharina Gaida*, *Agnes Gmoser* und *Mevlida Mešanović*, verfasst und untersucht die Potenziale und Herausforderungen einer interreligiösen oder religiös offenen Erziehung von Kindern. Neben einer Bestimmung der Konzepte von interreligiöser und religiös offener Erziehung wird zunächst auf Aussagen von Eltern Bezug genommen, die solchen Formen offen gegenüberstehen, und herausgearbeitet, welche Gründe und Ansprüche dahinterstehen. Unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse werden Auswirkungen auf die kindliche Erziehung beleuchtet, mögliche Konsequenzen für die Kinder erörtert und notwendige Voraussetzungen auf Seiten der Erziehenden beschrieben. Das Ziel des Beitrags liegt darin, einen theoretischen Zugang zu einer alternativen Form religiöser Erziehung zu bieten und Denkanstöße für weiterführende Überlegungen zu geben.

Wir wünschen Ihnen auch mit dieser Ausgabe von LIMINA – Grazer theologische Perspektiven eine interessante und bereichernde Lektüre.

Isabella Guanzini, David Novakovits und Wolfgang Weirer
Issue Editors,
im Namen des gesamten Teams der Herausgeberinnen und Herausgeber

Editorial

What is childhood?
Philosophical, cultural and theological perspectives

ENGLISH

‘Childhood’ is not a pertinent question of theology – at least at first glance. Looking closer, however, the term ‘child’ appears in many theological texts and contexts, particularly with regard to what it means to be a child and the concept of ‘children of God’. While these references are often used in a metaphorical rather than investigative sense, this issue of LIMINA – Theological perspectives from Graz specifically seeks to extract and extrapolate aspects of childhood(s) and child-being that may inspire as well as irritate theological thought and research.

One things that is clear, is that childhood is a particular status different from adulthood. This status necessitates questions around care and education, protection and discipline, as well as agency and paternalism. Images and ideas ascribed to and defining childhood range from that of ‘not yet fully developed’ humans to the romantic idealism of purism and innocence – all of which are intricately enmeshed with strong normative implications. By drawing on childhood-oriented research and insights from the fields of sociology, philosophy, history, pedagogy and education, and (developmental) psychology, we can render these problematic interferences visible within theology and examine the sentimental naiveté of underlying assumptions and beliefs.

Power and authority play a central role in these phenomena and therefore deserve particular attention. Historical childhood studies suggest that the history of childhood also tells the history of generational hegemony – a hegemony that often manifests itself in assimilation, control and the moulding of the next generation according to the ideas and future ideals of adults. Thus, childhood can be understood as a political and moral project

Translation:
Dagmar Astleitner MA
PRISM Translations, London

rooted in far-reaching (including religiously legitimised) rights to govern the so-called 'under-age' generation. The notion of the child is further delineated by a one-sided approach to socialisation and education. We have to ask (us), whether these concepts still hold normative validity and legitimacy today. At the same time, the idealising 'apotheosis of the child' in both secular and religious discourses is loaded with aporias that also affect social relationships.

The desideratum of a childhood-oriented theology is to understand childhood not only as an early phase of life, but rather as a relational space that is essentially shaped in the interplay of recognition, power and subjectification. In this context, reciprocal processes of socialisation are not linear, they emerge in asymmetric interactions in which social, religious and pedagogical ideas of humanity can be constituted as well as investigated. Especially in light of abuse scandals, the category of closeness no longer holds positive connotations by default. Instead, its ambivalence between providing fertile ground for learning and holding potential for violence has come to the conscious fore. The experience of being a child paradigmatically exemplifies the precariousness of human existence – it reveals an unavoidable vulnerability that we need to recognise and protect. Thus, childhood becomes a pertinent question for a theology that wants to face the tensions between power and responsivity, between protection and freedom, a theology that acknowledges children as active agents in shaping the world, not passive recipients.

Thus, the aim is to find new ways of facilitating intergenerational interactions within religious contexts that are free of paternalistic, abusive and one-sided structures of religious education.

Issue 8 (2025) 1 of LIMINA – Theological perspectives from Graz sets out to bring childhood into theological focus. It compiles and provides a plethora of relevant perspectives, questions and approaches on the subject of childhood from various disciplines that each enrich theological thought on the matter.

The articles present varied views that – in combination – reveal common threads within the broader picture. They highlight the particular vulnerability of children, but also shine a critical light on the idealistic, glorified images and discussions on childhood. What becomes evident is that childhood is not merely a biological category, it is a social construct. This opens

up – as well as demands – the necessity to examine the frames of reference and defining principles within which the child 'appears'. The various contributions and analyses demonstrate the importance of child autonomy. Undialectical positions are insufficient in addressing this need. Rather, it is adults, parents and governments as constitutive institutions that shape and create conditions of 'coming into the world'. The role of adults in prioritising child welfare, addressing issues of autonomy and wellbeing in a digital culture, and imparting religious education in increasingly pluralistic family constellations thus becomes a central and complex question.

The first article in this issue offers a first analysis and frame of reference for what shapes childhood(s) today. *Johanna Mierendorff* and *Marie-Christin Linde* evaluate theoretical frameworks for investigating the phenomenon of childhood. They show how different perspectives guide particular interpretive models of childhood, identify central characteristics that govern current viewpoints and highlight dynamics that influence current transformations in childhood experiences: the mutual interplay between family and everyday life, the increased pressures of education, as well as the far-reaching consequences of the digital world on children's worlds.
Following on, the second article also looks at particular notions of the child and their implications. *David Novakovits* offers a theological re-reading of influential religious images of the child. Using Ockham's thesis that children play an essential role in messianic redemption as a starting point, he critically examines established concepts of the child (the innocent child and the competent child) and demonstrates that these ideas risk misunderstanding and misattributing the 'redemptive potential' of children. The results of Novakovits' critical analysis form the basis for a new perspective on how theology can honour children's potential for renewal, while also reflecting on the implications of this new approach.
The next article equally seeks to define what characterises the particular category of children and introduces a change in perspective: *Gottfried Schweiger* looks at the ethical and legal status of children through a socio-philosophical lens. At the heart of his investigation is the tension between the vulnerability of children – necessitating protection and a heightened dependency on parental care – and their capability for autonomy. Schweiger impresses on us the complex challenges that arise in the provi-

sion of child welfare within this context. He also demonstrates that both the guarantee of children's rights as well their limitation can be ethically legitimised if responsibly balanced between protection and self-determination. The article further illustrates that philosophical reflections – particularly in view of justice and equity – offer valuable guidance in broadening the political scope to include children's participation in society alongside their protection in their normative responsibilities.

Johannes Drerup offers a categorisation and evaluation of figures of thought and (anti-pedagogical) objectives that demand the 'liberation of children' from the norms of an adult-dominated world. He traces the historical roots of movements that proclaim the need for liberating children from traditional pedagogical and social power structures to current approaches that seek the same. As an example, he investigates the concept of 'childism', which sees children as a socially oppressed and marginalised group. The analysis concludes that this approach does not sufficiently address the challenges of parenting, education and the protection of children, and that childism's radical demands tend towards the utopian and are often theoretically vague. This underlines the pertinence of a theoretically grounded and ethically informed discourse on questions of childhood.

Anna Lazzarini develops a philosophical approach for the subject of childhood inspired by the works of Walter Benjamin. She reconstructs an outline of Benjamin's views on childhood and reveals how his writing, in particular *Berlin Childhood around 1900* offers a new interpretation of history and a new perception of time through the eyes of children, thus illustrating the transformative power of childhood. Childhood embodies a time of possibility and awakening that has the potential to change the world and open up new perspectives.

Martin Eleven demonstrates the importance of not idealising childhood by correlating Melanie Klein's psychoanalytical theories with Augustine's teachings on original sin. Both authors describe the destructive potential of people as their *conditio humana* and determine that envy is a central element in the human condition. In the combined analysis of both approaches emerges a healing potential of childhood by specifically and consciously not ignoring the destructive capacity of children.

Christian Feichtinger examines childhood in a culture of digitisation. In particular, he highlights the impact of digital media, smart phones and apps

on mental and physical health, as well as child and teen development. Feichtinger asks whether Jonathan Haidt's prediction that these technologies create an 'Anxious Generation' is indeed true or an exaggeration. He presents different studies and perspectives to weigh up both negative and positive effects of digital media and conducts an ethical-pedagogical reflection that addresses the intersection of autonomy, harm avoidance and care.

The final article responds to questions of raising children in a (religious) pluralistic world given that ever more children grow up in religiously plural families or bi-religious family constellations. The research was undertaken by an interreligious and inter-denominational team of authors: *Katharina Gaida*, *Agnes Gmoser* and *Mevlida Mešanović*. Together, they investigate the possibilities and challenges of interreligious or religiously open forms of parenting. In interviews with parents who are open to pluralistic approaches in raising their children, they extract motivations and objectives that underpin such upbringings. They then offer definitions of the concepts of interreligious and religiously open parenting. Incorporating insights from developmental psychology, the article highlights implications for the raising of children, discusses possible effects on children and outlines prerequisites for parents. The aim of this contribution is to offer a theoretical perspective on alternative forms of religious parenting and inspire further research and considerations.

We hope you find the articles in this issue on childhood to be interesting and engaging, and that LIMINA – Theological perspectives from Graz can be an enriching resource for you.

Isabella Guanzini, David Novakovits and Wolfgang Weirer
Issue Editors, on behalf of the editorial team

Johanna Mierendorff und Marie-Christin Linde

Kindheit heute und ihre Erforschung

ABSTRACT

DEUTSCH

Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, einen theoretischen Rahmen für die Erforschung von Kindheit zu entfalten. Dies geschieht in drei Schritten: von möglichen Perspektiven auf Kindheit über zentrale Charakteristika von Kindheit hin zu einer Heuristik, um Kindheit als (soziales) Konstrukt zu verstehen. Vertieft wird das durch die Darstellung des komplexen Wandels von Kindheit in Bezug auf drei zentrale Ebenen: Familie, Bildung und Digitalisierung. Im letzten Teil synthetisieren wir die theoretischen Erkenntnisse hinsichtlich Kindheit als Strukturmuster und den beobachtbaren Wandel von Kindsein und bieten daran anschließend einen methodologischen Denkraum für die Forschung zu und über Kindheit an.

ENGLISH

Childhood today and Childhood Studies

This article aims to build a theoretical framework for childhood studies. In three steps, it opens up potential perspectives of childhood, outlines recognized characteristics of childhood and finally provides a heuristics of childhood as a (social) construct. Going further, the changing complexities of childhood are highlighted within three central contexts: family, education and digitisation. The third and final part synthesises the theoretical insights on childhood into structural patters, as well as the observed changes of being a child, to propose a methodological space for researching childhood.

BIOGRAPHIES

Johanna Mierendorff ist seit 2009 Professorin für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik der frühen Kindheit an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Themenbereichen sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung, Wandel der Kindheit sowie Wandel und Ökonomisierung des Elementarbereichs.
ORCID 0009-0005-6878-0079
E-Mail: johanna.mierendorff(at)paedagogik.uni-halle.de

Marie-Christin Linde, M.A. ist seit 2024 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik der frühen Kindheit an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Forschung fokussiert die Differenz von Kindheit und Erwachsenheit sowie die Epistemologie und epistemische Gewalt in Bezug auf Kindheit.
ORCID 0009-0002-7735-8433
E-Mail: christin.linde(at)paedagogik.uni-halle.de

KEY WORDS

Kindheit; Kindheitsforschung; Transformation; Wandel; Digitalisierung; Familie; Generationenverhältnisse; Bildung

childhood; childhood studies; transformation; change; digitisation; family; generational relationships; education

1 Annäherungen an das Phänomen Kindheit

1.1 Inwiefern beeinflussen unterschiedliche Blickwinkel unser (pädagogisches) Verständnis von Kindheit?

Der angemessenen Erfassung und Beschreibung von Kindheit liegt die Notwendigkeit zugrunde, die Perspektive, aus der auf Kindheit geblickt wird, klar zu definieren. In Abhängigkeit vom disziplinären Ansatz – sei es entwicklungspsychologisch, lebenslauftheoretisch, sozialisationstheoretisch, pädagogisch oder sozialwissenschaftlich – werden unterschiedliche Aspekte und Merkmale von Kindheit akzentuiert. Zunächst muss also skizziert werden, welche Aspekte jeweils in den Blick geraten.
An dieser Stelle ist es nicht möglich, alle erdenklichen Perspektiven darzulegen, es erfolgt eine Vorstellung der gängigsten und wichtigsten. Es kann zum einen auf die *anthropologische bzw. kulturtheoretische Perspektive* zurückgegriffen werden, wie sie sich beispielsweise bei Blaschke-Nacak/Stenger/Zirfas (2018) oder Kelle (2019) findet. Sie vertritt die Auffassung, dass Kindheit in unterschiedlichen kulturellen Kontexten unterschiedlich definiert und gelebt wird. Diese Perspektive fokussiert also kulturell spezifische Normen, Werte und Praktiken, die das Verständnis von Kindheit beeinflussen. Eine *historische Perspektive* hingegen betrachtet den Wandel von Kindheit im Zeitverlauf. Sie untersucht den Wandel von Konzepten und Praktiken der Kindheit (vgl. Winkler 2019). Die *rechtliche Perspektive* erkennt Kinder als Rechtssubjekte an und betrachtet Kindheit beispielsweise im Rahmen der Kinderrechte. Diese Perspektive fokussiert auf den Schutz und die Förderung der Rechte von Kindern, einschließlich ihres Rechts auf Bildung, Gesundheit und Schutz vor Gewalt (vgl. hierzu Frehsee/Bussmann 1994). *Philosophische Perspektivzuschnitte* betrachten Kindheit hingegen aus ethischen und moralischen Gesichtspunkten. Es werden Fragen der Verantwortung gegenüber Kindern, der moralischen Entwicklung in der Kindheit sowie der Bedeutung von Kindheit für das Verständnis des guten Lebens thematisiert (vgl. exemplarisch Giesinger 2019, Schäfer 2009, Drerup/Schweiger 2024). Eine weitere wichtige Perspektive stellt die *Entwicklungspsychologie* dar, wie sie beispielsweise bei Jungbauer (2017) und Schwarzer/Jovanovic (2015) zu finden ist. Hier wird Kindheit als eine Phase der persönlichen und kognitiven Entwicklung betrachtet. Diese Perspektive fokussiert auf die Veränderungen und Entwicklungen, die Kinder von der Geburt bis zum Erwachsenenalter unter Berücksichtigung kognitiver, emotionaler und sozialer Aspekte durchlaufen. Die *(sozio-)ökonomischen*

Perspektiven wie z. B. die Ungleichheitsforschung betonen die Relevanz sozialer und ökonomischer Faktoren für das Verständnis von Kindheit. In diesem Kontext sind insbesondere die Arbeiten von Butterwegge/Butterwegge (2021) sowie Buschmeyer/Hofmann-Lun (2021) zu nennen, die sich mit den Auswirkungen von Armut, sozialer Ungleichheit und struktureller Benachteiligung auf das Leben und die Entwicklung von Kindern sowie deren Bedeutung für die Sicht auf Kindheit befassen.
Die einzelnen Perspektiven erlauben jedoch noch keine direkte, brauchbare Definition von Kindheit. Allerdings haben sich bestimmte Sichtweisen auf Kindheit und damit verbundene Merkmale herausgebildet, die gegenwärtig nahezu allen Akteur:innen in diesem Feld als gültig erscheinen.

1.2 Welche etablierten Charakteristika des Phänomens Kindheit gibt es?

In der wissenschaftlichen bzw. pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kindheit gibt es keine allgemeingültige bzw. umfassend eindeutige Definition von Kindheit. Seit den 1970er- und 1980er-Jahren haben sich jedoch bestimmte Charakterisierungen herausgebildet, die als Grundlage für unser Verständnis dienen. In diesem Beitrag greifen wir auf dieses bestehende Wissen zurück, um spezifische Elemente der Kindheit zu beleuchten.

Es gibt keine allgemeingültige Definition von Kindheit, jedoch bestimmte Charakterisierungen.

James und James begreifen Kindheit erstmals umfassend als eine soziale Konstruktion, die von der Geburt bis zur Adoleszenz reicht. Sie betonen, dass Kindheit nicht als universelle und natürliche Phase betrachtet werden kann, sondern immer im Zusammenhang mit kulturellen, historischen und sozialen Kontexten steht, was Kindheit zu einem funktionalen Teil der Gesellschaft macht (vgl. James/James 2004). Ariès hingegen legt in seinen Arbeiten besonderes Gewicht auf den Schutz- und Schonraum der Kindheit und betont dabei die zentrale Rolle des familiären Umfelds für die kindliche Entwicklung (vgl. Ariès 1962). Postman greift diesen Gedanken auf und erweitert ihn, indem er Kindheit als eine Phase beschreibt, die Kinder gezielt vor den Anforderungen und Verantwortlichkeiten des Erwachsenenlebens schützt (vgl. Postman 1983). Zinnecker führt diese Überlegungen fort und interpretiert Kindheit als Moratorium – eine Phase, in der Kinder von sozialen Pflichten entlastet werden,

was die institutionelle Verankerung z. B. des Schutzraums für Bildung verdeutlicht (vgl. Zinnecker 2000). Diese Schutz- und Entwicklungsaspekte werden von den Ideen Bronfenbrenners ergänzt, der betont, dass Kindheit eine Phase der Abhängigkeit von Erwachsenen darstellt, in der Unterstützung und Erziehung entscheidend sind (vgl. Bronfenbrenner 1979). Nussbaum fügt hinzu, dass es in dieser Phase darum geht, zentrale Fähigkeiten zu erlernen, die für ein gutes, teilhabendes und wertvolles Leben entscheidend sind. Dies legt das Fundament für die aktive Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. Nussbaum 2019 [2011]). In einem spezifisch modernen Sinn wird Kindheit immer mehr auch als Investition in die Zukunft betrachtet. Cunha und Heckman betonen die Bedeutung der frühkindlichen Entwicklung für die Ausbildung von Fähigkeiten, die langfristig sowohl individuelle Produktivität als auch gesellschaftliche Entwicklung fördern. Diese Sichtweise verbindet den Schutzgedanken mit der Vorstellung, dass Kindheit eine entscheidende Vorbereitungsphase für die zukünftige Rolle in der Gesellschaft darstellt (vgl. Cunha/Heckman 2007). Olk und Hübenthal machen jedoch darauf aufmerksam, dass die Einordnung von Kindern als Humankapital ethische Fragen aufwirft, da sie dadurch primär als wirtschaftliche Ressourcen wahrgenommen werden könnten, was ihre Subjektivität in den Hintergrund drängt (vgl. Olk/Hübenthal 2011).

Das Hier und Jetzt von Kindern

Die Wahl einer sozialwissenschaftlichen Perspektive dient in diesem Beitrag dazu, sich bewusst an den internationalen Childhood Studies zu orientieren, um auf diese Weise die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Kindheit umfassend beleuchten zu können. Das Ziel besteht in der Verortung von Kindheit in ihrem sozialen und kulturellen Kontext sowie in der Integration der verschiedenen, oben genannten Perspektiven und der bestehenden grundlegenden Charakteristika des Phänomens Kindheit als Gegenstand der Pädagogik. Somit wird Kindheit nicht ausschließlich aus der Perspektive einer Zukunftsgerichtetheit darstellbar, sondern das Hier und Jetzt von Kindern kann zweckfrei in den Blick geraten. Obgleich die Kindheitsforschung häufig von lokalen Einflüssen geprägt ist, wirft die fortschreitende Globalisierung die Frage auf, inwiefern sich ein globales Muster von Kindheit darstellen lässt und über welchen spezifischen kulturellen und gesellschaftlichen Kontext hinaus dieses Muster Gültigkeit beanspruchen kann.

1.3 Welche sozialwissenschaftliche Heuristik zur Beschreibung von Kindheit entfalten wir?

Die folgende Heuristik zur Bestimmung von Kindheit basiert auf den zuvor erarbeiteten Dimensionen und ermöglicht ein umfassendes Verständnis dieser Lebensphase. In Anlehnung an James und James betrachten wir Kindheit als die Lebensphase von der Geburt bis zur Adoleszenz, die sich als Grenzgebiet zur Erwachsenheit definiert. Diese Sichtweise hebt die Konstruiertheit der Kindheit hervor, die nicht als universelles, sondern als gesellschaftlich geprägtes Phänomen verstanden werden muss. Indem wir Kindheit in einen sozialen und historischen Kontext einbetten, erkennen wir, dass ihre Definition und Wahrnehmung stark von kulturellen, sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen abhängen.
Ein zentraler Aspekt unserer Heuristik ist die Auffassung von Kindheit als Institution, wie sie von Zeiher (2003) beschrieben wird. Hierbei zeigt sich ein Wandel in der Institutionalisierung von Kindheit im Kontext wohlfahrtsstaatlicher Verfasstheit, wo regulierte Rahmenbedingungen in den Institutionen Familie und Bildungsraum eine wesentliche Rolle spielen. Diese institutionellen Strukturen führen dazu, dass Kindheit sich deutlich von Erwachsenheit unterscheidet, insbesondere durch einen paternalistisch eingeschränkten Zugang zu Ressourcen und Teilhabemöglichkeiten (vgl. Wintersberger 2005). Dieser eingeschränkte Zugang ist nicht nur eng mit der Idee von Familialität verbunden, sondern auch mit dem Konzept eines Schutz- und Schonraums, der die kindliche Entwicklung fördern soll. So beschreibt unsere Heuristik Kindheit als eine Phase, die Schutz- und Schonraum bietet, um einen Bildungsraum zu schaffen, in dem Lernen und Aneignung stattfinden können.

Kindheit als gesellschaftlicher Zugriff auf die Zukunft

Darüber hinaus lässt sich das Phänomen Kindheit als Muster, Prinzip oder Strukturmerkmal moderner Gesellschaften charakterisieren (vgl. Qvortrup 2009). Zudem verdeutlicht die Ungleichheitstheorie, dass das Erleben der Kindheit innerhalb einer Gesellschaft nicht für alle Kinder gleich ist. Das Muster moderner Kindheit wird also zunehmend durch eine Diversität der Kindheitserfahrungen beeinflusst, die durch gesellschaftliche Ungleichheiten geprägt sind. In diesem Zusammenhang argumentieren Betz, Bischoff-Pabst und de Moll (2020), dass die unterschiedlichen Kindheitserfahrungen als differente Kindheiten aufgefasst werden müssen, wir hin-

gegen plädieren eher dafür, diese in Abgrenzung zum Muster *Kindheit* als Ausprägungen des Kind-Seins zu verstehen. Diese Erkenntnis legt nahe, dass Kindheit auch aus humankapitaltheoretischer Perspektive als gesellschaftlicher Zugriff auf die Zukunft betrachtet wird. Daher ist Kindheit ein Phänomen, das von Normalisierung und Kontrolle durchzogen ist und somit von allgemeinem Interesse ist.

Abschließend weist unsere Heuristik auf die Historizität und Wandelbarkeit von Kindheit hin, was darauf hindeutet, dass es sich um ein historisch konkretes und wandelbares gesellschaftliches Konstrukt handelt. In verschiedenen Gesellschaften und zu unterschiedlichen Zeiten kann dieses Konstrukt variierend ausgestaltet sein (vgl. Mierendorff 2010). Diese zusammenhängende Heuristik eröffnet somit einen Zugang zur Betrachtung der Kindheit als ein komplexes und dynamisches Konzept, das kontinuierlich neu verhandelt und interpretiert werden muss.

2 Kindheit heute – geprägt durch den Wandel von Normalitätsannahmen

In den vergangenen zwei Jahrzehnten haben zahlreiche Studien zu Kindern, Kindheit und zum Aufwachsen als Kind wertvolle Einblicke in die Lebensrealitäten junger Menschen ermöglicht. Zu den umfassenden Datenquellen, die die nachfolgenden Überlegungen maßgeblich beeinflusst haben, zählen insbesondere die Shell-Studie 2024, die (mini)KIM-Studien, die MediKuS-Berichte, die 9. OÖ. Kinder-Medien-Studie 2024 sowie der Kinder- und Jugendhilfereport 2024. Darüber hinaus liefern die Familienberichte sowie die Kinder- und Jugendberichte der Bundesregierung Deutschlands sowie die österreichischen Familienberichte des Bundeskanzleramts im Zeitverlauf wesentliche Erkenntnisse, welche die transformierten Bedingungen des Aufwachsens und die damit einhergehenden Herausforderungen verdeutlichen.

Die Erfahrungen von Kindern sind von einer hohen Komplexität und Dynamik geprägt.

Die Auseinandersetzung mit den genannten Studien und Berichten erlaubt die Ableitung von drei zentralen Ebenen des Wandels, die als bedeutsame Indikatoren für die aktuelle Transformation von Kindheit betrachtet werden können. Diese Ebenen umfassen die Wechselwirkungen zwischen Fa-

milie und Alltag, die verdichtete Bildungszeit sowie die Auswirkungen der Digitalisierung auf kindliche Lebenswelten. In ihrer Gesamtschau verdeutlichen die Studien und Berichte, dass die Erfahrungen von Kindern in der heutigen Gesellschaft von einer hohen Komplexität und Dynamik geprägt sind. Zudem werden diese Erfahrungen in signifikantem Maße von gesellschaftlichen Erwartungen beeinflusst.

2.1 Familie, Alltag, Betreuung

Die Familie als soziale Einheit hat sich in den vergangenen Jahrzehnten einem grundlegenden Wandel unterzogen, was sich im Konzept des *Doing Family* manifestiert. Dieses Konzept beschreibt die aktive Gestaltung familiärer Identität und Dynamik durch die Mitglieder und geht über die bloße Existenz von Familien hinaus, indem es alltägliche Praktiken und Entscheidungen beleuchtet, die familiäre Bindungen und das soziale Zusammenleben prägen (vgl. Schier/Jurczyk 2007). Der Fokus liegt zunehmend auf familiären Interaktionen, emotionalen Bindungen und sozialen Netzwerken (vgl. Jurczyk/Lange/Thiessen 2010; Morgan 2011; Smart 2007). Es lässt sich beobachten, dass Kinder in veränderter Weise mehr und bewusster in den Prozess des *Doing Family* involviert werden, was zudem ihre aktive Teilnahme an der Konstruktion ihrer familiären Identität fördert (vgl. Mayall 2002).

Das Verständnis von Normalität wird vielschichtiger und inklusiver.

Die traditionelle Definition der Normalfamilie unterliegt einem Wandel. Nave-Herz demonstriert, dass das Bild der bürgerlichen Kernfamilie (Vater, Mutter, Kinder) nicht länger die einzige Form gesellschaftlicher Anerkennung darstellt. Stattdessen wird Familie als flexibles Konzept verstanden, das sich an individuelle Lebensrealitäten anpasst (vgl. Nave-Herz 2004). Diese Sichtweise fördert die Wertschätzung vielfältiger Familienformen wie Alleinerziehende, Patchworkfamilien und gleichgeschlechtliche Partnerschaften. Dies demonstriert, dass das Verständnis von Normalität zunehmend vielschichtiger und inklusiver wird.
Ein weiterer wesentlicher Aspekt dieses Wandels ist die transformierte rechtliche Konzeption von Kindheit in Deutschland. Historisch betrachtet wurden Kinder als Objekte des Familienrechts betrachtet, was implizierte, dass sie schutzbedürftig und unfähig zur Wahrnehmung eigener Rechte waren. Jüngste Reformen im Familienrecht lassen jedoch einen klaren

Trend zur Anerkennung von Kindern als Subjekte mit eigenen Rechten erkennen (vgl. Scheiwe 2022; Wapler 2015). Diese Entwicklung reflektiert ein wachsendes Bewusstsein für die Eigenständigkeit von Kindheit, die sowohl Schutz als auch Freiheit erfordert. In diesem Kontext ist zudem ein Wandel gesellschaftlicher Normen bezüglich Elternschaft und Verantwortlichkeiten zu beobachten. Ein Beispiel für die Veränderung der Sichtweise ist die früher vorherrschende Meinung, dass die Erwerbstätigkeit von Müttern schädlich sei. Diese Haltung hat sich gewandelt und wird heute als förderlich für die kindliche Entwicklung betrachtet (vgl. Kolbe 2002, Hank/Berth 2023). Die dargestellten Verschiebungen verdeutlichen, wie Normalität und Anormalität konstruiert werden. Dies erfolgt häufig durch administrative Prozesse, in deren Verlauf das Unnormale pathologisiert wird und die Konstruktion von Normalität und Anormalität in einem reflexiven Prozesserfolgt (vgl. Hengst et al. 1981, 192).

Ein dynamischer Prozess der gegenseitigen Beeinflussung von Generationen

Des Weiteren hat die Frage nach der generationalen Ordnung an Relevanz gewonnen. Die Beziehungen zwischen den Generationen innerhalb von Familien sind gegenwärtig weniger klar strukturiert, als dies in der Vergangenheit der Fall war. Eine Verschiebung der Rolle von Großeltern und Verwandten hin zu Bildungsinstitutionen und sozialen Netzwerken ist evident (vgl. Büchner/Brake 2006). Kelles Konzept des „Generationating“ beschreibt auch heute noch passend den dynamischen Prozess der gegenseitigen Beeinflussung von Generationen. Dabei hinterfragen jüngere Generationen bestehende Normen und gestalten sie neu (vgl. Kelle 2005).
Die Berücksichtigung familiärer Dynamiken erfordert die Einbettung in spezifische gesellschaftliche (vor allem wohlfahrtsstaatliche) Rahmenbedingungen. Familien sehen sich mit Herausforderungen konfrontiert, die durch jeweils gegenwärtige kulturelle Gegebenheiten geprägt sind (vgl. Peukert 2019). Die Bewältigung dieser Herausforderungen sowie die Reflexion kollektiver Erinnerungen sind für die Konstitution der Gegenwartsgesellschaft von entscheidender Bedeutung und wirken sich maßgeblich auf die familiären Dynamiken aus. Die Modifikationen von Normalitätsannahmen resultieren, wie oben beschrieben, im Rückschluss in einer Transformation des Familienalltags. Die Bewältigung der Komplexität der Herausforderungen erfordert eine sorgfältige Koordination des Alltags, um gemeinsame Erlebnisse zu ermöglichen. Die Verantwortung für die emoti-

onale Unterstützung der Kinder sowie die Organisation des Familienlebens obliegt den Eltern. Die Ausübung multifunktionaler Rollen kann positive wie negative Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Kinder haben, insbesondere im Kontext veränderter Normalitätsvorstellungen hinsichtlich der Kindheit, die durch öffentliche Betreuungs- und Bildungseinrichtungen geprägt werden.
Des Weiteren sind Veränderungen in den sozialen Netzwerken von Relevanz, da sie Unterstützung und verschiedene Perspektiven bieten (vgl. Smart 2007). Ulrich Becks Konzept der „riskanten Freiheiten" (vgl. Beck 2022 [1986]) thematisiert Chancen und Risiken in einer pluralisierten Gesellschaft. Obgleich eine Vielzahl an Lebensentwürfen gefördert wird, besteht die Herausforderung, Standards zu definieren, die für das Wohl der Kinder erforderlich sind. Die gleichzeitige Existenz von Pluralisierung und Standardisierung wirft Fragen auf, die in den Diskussionen der 1990er-Jahre über den Abschied von der Normalfamilie behandelt wurden. Der gegenwärtige neoliberale Kontext intensiviert die Reflexion über die Relevanz von Familienstrukturen in einer sich transformierenden Gesellschaft.

2.2 Bildungsverdichtung

Wie bereits oben formuliert, ist eines der Merkmale moderner Kindheit, dass sie ein ausgedehnter Schutzraum mit dem Ziel der Ermöglichung umfassender Bildungsprozesse ist – und dies, im Kontext deutscher (bzw. westlicher) Wohlfahrtsstaatlichkeit, vom Grundsatz her für alle Kinder unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer sozialen, kulturellen oder ethnischen Herkunft (vgl. Mierendorff 2010). Schaut man auf die Entwicklung dieses sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts allmählich etablierenden Bildungsmoratoriums, sind seit dem Übergang ins 21. Jahrhundert Veränderungen bzw. Zuspitzungen auf zwei Ebenen festzustellen:
Zunächst erleben wir eine Ausdehnung der Bildungszeit im Lebenslauf wie aber auch im Alltag. Das heißt, dass sich zum einen in vielen europäischen Ländern das Einschulungsalter nach vorne verschoben hat, zum anderen, dass der Besuch einer vorschulischen Bildungseinrichtung für die meisten Kinder zur Normalität geworden ist – vielfach bereits ab dem ersten vollendeten Lebensjahr. Grunau und Mierendorff (2022, 156) haben in diesem Zusammenhang vom Ende des Müßiggangs kleiner Kinder gesprochen. Eine ungesteuerte Aneignung von Welt, Sprache oder sozialen Umgangsformen wird als nicht mehr ausreichend angesehen. Zudem ist ein Wandel der täglichen Zeit in den Institutionen der Bildung in der Kindheit zu be-

obachten: Sowohl im Elementarbereich wie auch im Schulbereich werden zunehmend ganztägige freiwillige und verpflichtende Angebote wahrgenommen (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, 115; 140). Mary Daly (2010) formuliert in diesem Zusammenhang, dass Kinder durch die zunehmende umfassende und ausgedehnte Teilhabe an öffentlich veranstalteter Bildung eine andere Position in der Familie gewinnen (könnten), da Eltern rein zeitlich nicht mehr die vorrangigen Bezugspersonen seien – eine sehr interessante These, der allerdings empirisch noch nicht nachgegangen wurde.

Das Ende des Müßiggangs kleiner Kinder

Als zweites erleben wir eine Verdichtung der Bildungszeit. Darunter verstehen wir, dass Kinder trotz der ausgedehnten Bildungszeit im Lebenslauf in immer kürzeren Zeiträumen zunehmend komplexe und umfassendere Inhalte erlernen sollen. Diese Tendenz wird in zahlreichen aktuellen Studien belegt (vgl. z. B. Shell-Studie 2024; Bildungsbericht 2024), die einen Anstieg der Anforderungen an Kinder in Bildungseinrichtungen dokumentieren. Der Druck, an Normalitätserwartungen geknüpfte Leistungen zu erbringen, beginnt bereits im Elementarbereich. In der KiGGS-Studie wird festgestellt, dass Kinder heute weniger unter den klassischen Kinderkrankheiten, sondern vielmehr, wie auch Erwachsene, unter Stresserkrankungen leiden (vgl. Schlack et al. 2008). Dies ist nicht nur ein Hinweis auf medizinische Fortschritte und veränderte Hygienebedingungen, sondern vor allem auf stressauslösende Bedingungen des Aufwachsens und Lernens in den Institutionen der Kindheit und den hier eingewobenen Leistungserwartungen. In diesem Sinne kann auch die Ausgestaltung der Freizeit als sinnvoll genutzte Bildungszeit als ein Verdichtungsprozess gelesen werden: Freizeit von Kindern gestaltet sich zunehmend über bildungsbezogene und damit zweckgerichtete Angebote, die (vor)schulische Bildung ergänzen und vertiefen. Dass hier sozial äußerst ungleiche Bedingungen bestehen, erklärt sich von selbst (s. u.)

Thomas Olk (2007) hat mit Blick auf diese Entwicklungen darauf hingewiesen, dass Bildung im Kontext neoliberaler Steuerungsprozesse und des Umbaus des bundesdeutschen Wohlfahrtsstaates am Übergang ins 21. Jahrhundert zunehmend zukunftsgerichteter und einseitig zweckgebunden sei. Er spricht davon, dass mit dieser erwerbarbeits- und leistungsbezogenen Ausrichtung der Modellbürger der Zukunft hergestellt werde (vgl. Olk 2007). Gedeutet werden kann dies zum einen als Empowerment, aber

auf andere Art als in der Familie, und vor allem mit Blick auf zukünftige *citizenship* und nicht auf eine Kindheit der Gegenwart. Festgestellt werden muss, dass das Prinzip der redistributiven Gerechtigkeit durch die Philosophie der Chancengleichheit ersetzt wurde, bei der der Bürgerstatus von Kindern nur auf ihren zukünftigen Bürgerstatus als Erwachsene hinweist. Kinder werden als erwerbsfähige Zukunftsbürger (vgl. Olk 2007) betrachtet.

Ökonomisch und utilitaristisch auf die Zukunft gerichtete Rationalitäten

Generell ließe sich formulieren: „Mit der Normalisierung der Kinder wurde die Normalisierung der erwachsenen Arbeiter sichergestellt" (Hengst et al. 1981, 192–193). Das ist keinesfalls ein neuer Aspekt. Öffentlich veranstaltete Bildung war immer Teil gesellschaftlicher Prozesse in der Moderne und der ihnen jeweils inhärenten Normerwartungen (vgl. Zeiher 2003). Bereits Qvortrup stellte 2003 fest, dass Kindheit in der Moderne Teil generationaler Arbeitsteilung ist – die (Bildungs-)Arbeit der Kinder (vgl. auch Wintersberger 2005) hat einen hoch relevanten Anteil an den permanenten gesellschaftlichen Reproduktionsprozessen. Die festgestellten Veränderungen bedeuten aber, dass inzwischen rein ökonomische und utilitaristisch auf die Zukunft gerichtete Rationalitäten humanistische Bildungsideale verdrängen (vgl. Radtke 2009). Damit einher gehen deutlicher und offensiver formulierte gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen an eine gute Kindheit und an eine gelingende Bildungsbiographie (vgl. Betz/Bischoff-Pabst 2020). In dieser Erwartungsformulierung einer bildungsbiographisch gelingenden Kindheit finden kommerzielle Bildungs- und Freizeitangebote ihren Boden mit dem Versprechen, Scheitern zu verhindern.

2.3 Mediatisierung und Digitalisierung kindlicher Lebenswelten

Ein dritter wesentlicher Aspekt, der die Lebensrealitäten und Alltage von Kindern prägt – also auch die in den beiden vorangegangenen Abschnitten dargestellten Bereiche Familie und Bildung – sind Prozesse der Mediatisierung (vgl. Krotz 2007) und der Digitalisierung (vgl. Döbeli Honegger 2016, 162). Beide fassen wir als alle Lebensbereiche durchdringende Prinzipien. Kinder sind, so unsere grundlegende Annahme, nicht nur zunehmend von der Konsumwirtschaft explizierte und adressierte Akteure, sondern ihr ganzes Leben ist von Digitalisierung und Technologisierung durchzogen. Im Folgenden wird dieses beobachtbare Prinzip deskriptiv umkreist, ohne

dass das Konkrete – wie beispielsweise Mediengebrauch oder Verteilung von Konsumgütern – im Detail dargestellt wird. Voranzustellen ist, dass diese rasant fortschreitenden Prozesse die gesamte Gesellschaft und damit auch inter- und intragenerationale Verhältnisse betreffen. Sie haben in den letzten Jahrzehnten tiefgreifende Veränderungen in der Art und Weise mit sich gebracht, wie gelernt, Freizeit gestaltet, gespielt oder kommuniziert wird. Diese Veränderungen betreffen sowohl den Alltag von Kindern als auch die Institutionen der Kindheit.

In den vergangenen Jahren ist eine große Anzahl an repräsentativen Studien durchgeführt worden (z. B. miniKIM, KIM, JIM, MediKuS, 9.OÖ. Kinder-Medien-Studie), in denen sowohl Kinder wie auch Eltern und teilweise pädagogische Fachkräfte hinsichtlich des Gebrauchs digitaler Medien (Art, Umfang) sowie der vorhandenen und genutzten digitalen Güter befragt wurden. Deutlich wird in allen Studien, vor allem in turnusgemäß durchgeführten wie beispielsweise den KIM-Studien, dass auf allen Ebenen ein Mehr festzustellen ist. Kinder nutzen digitale Medien häufiger und zunehmend länger am Tag, in Familienhaushalten sind mehr digitale Medien vorhanden, zu denen Kinder Zugang haben, und bereits unter dreijährige Kinder nutzen digitale Medien umfänglich (vgl. mpfs 2024, 17–18; Education Group GmbH 2024, 4–7; 119). Bildungseinrichtungsbezogene Studien, wie etwa der Bildungsbericht 2024, zeigen darüber hinaus, dass auch in institutionellen Lernsettings digitale Medien das gesamte angeleitete Lernen durchdringen (z. B. LernApps, Powerpointpräsentationen, digitale Benachrichtigungsgruppen, Schulclouds). Über diese Studien hinaus wird in unseren eigenen aufmerksamen Beobachtungen des Alltags, öffentlicher Medien und Werbung deutlich, dass alle Ebenen des alltäglichen Handelns betroffen sind – vom smarten Lichtschalter im *smart home* über das von den Eltern einsehbare Handy des Kindes mit Ortungsfunktion bis zur Familienorganisations-App etc. In der Gesamtschau ist offensichtlich, dass es nicht allein um ein Mehr an digitalen Geräten, mit denen Freizeit und Lernen gestaltet wird, oder um eine Zunahme täglicher Verwendungszeit geht, sondern um die Durchdringung aller Bereiche mit einer digitalen Rationalität.

Weltaneignung über digitale Medien

Vor diesem Hintergrund ist die Bedeutung von Digitalisierungs- und Mediatisierungsprozessen für die Aneignung von Welt herauszuheben. Weltaneignung wird heute nicht nur, aber vor allem auch über digitale Medien

ermöglicht. Dies geht von Youtube-Videos zu allen Themen des Lebens, über Erkennungs-Apps bis hin zu Lernsoftware. So haben Bildungseinrichtungen nach wie vor einen umfassenden Lehrauftrag und sollen in den als gesellschaftlich nützlich erachteten Lernbereichen umfassend Wissen bereitstellen, Lernprozesse ermöglichen und darüber hinaus auch Erziehungsaufgaben übernehmen. Dennoch sind im Internet verfügbare Wissensinhalte, Videos zu spezifischen naturwissenschaftlichen, sozialen oder lebensrelevanten Phänomenen von echten Wissenschaftler:innen und (selbsternannten) lebenspraktischen Expert:innen (auch der eigenen Generation) zum Bestandteil der Aneignung von Wissen geworden. Kommunikationsplattformen ermöglichen einen schnellen, ortsübergreifenden Austausch, ohne dass Erwachsene einbezogen werden. Bildung, Erziehung und Sozialisation realisieren sich also nicht überwiegend in Bildungseinrichtungen, sondern auch und in hohem Maß über digitale Medien und Kommunikationsplattformen. Spannungsgeladen dabei ist, dass Bildungseinrichtungen, die gleichermaßen von Mediatisierungs- und Digitalisierungsprozessen durchzogen sind, die Deutungsmacht in Bezug auf die richtige Nutzung digitaler Medien innerhalb und außerhalb ihrer Einrichtung beanspruchen.

Ein weiterer Aspekt ist die Gestaltung von Sozialbeziehungen und Kommunikation unter Bedingungen der Digitalisierung. Schrieben Helga Zeiher und Hartmut Zeiher 1994 noch davon, dass Verabredungen von Kindern in der mittleren Kindheit für den Nachmittag entweder mündlich in der Schule oder per örtlich gebundenem Festnetz-Telefon getroffen werden oder man direkt draußen nach Peers suche, haben sich Verabredungsmuster durch die Nutzung ortsungebunden einsetzbarer SMS oder Videoanruf zutiefst verändert. Als weiteres sind gemeinsame Spiele, geteilte Videos und Botschaften Bestandteil des geteilten Wissens. Selbst erstellte und veröffentlichte Videos sind Teil der Selbstinszenierung – Peerkultur ist damit über soziale Medien und die dafür notwendigen digitalen Geräte sowie über die damit verbundenen Ausdrucksweisen geprägt. Der Besitz digitaler Medien ist Teil kindlicher und jugendlicher Teilhabebestrebungen und Distinktionsprozesse (vgl. Ridge 2005). Digitale Medien ermöglichen Selbstdarstellungen, Kontaktpflege und -aufnahme, aber auch Widerständigkeit gegen das Etablierte, wenn man beispielsweise an Verabredungsformen im Kontext von politischen Bewegungen denkt.

Digitalisierung und Mediatisierung sind im Sinne einer mediatisierten Lebenswelt (vgl. Tillmann/Hugger 2014, 31) zu einem grundlegenden Teil kindlicher Sozialisationsbedingungen geworden (vgl. Thumel 2024, 13).

Vor diesem Hintergrund formulieren wir abschließend die These, dass Digitalisierung und Mediatisierung ein neuer Modus der Vergesellschaftung ist. Ein Modus, der kindliche Lebenswelten, Weltaneignungsprozesse, soziale Beziehungen und soziale Ordnungsverhältnisse zutiefst durchdringt. Damit wird Kindheit auf besondere Weise hervorgebracht. Eine echte Forschungslücke in diesem Zusammenhang ist die Frage, wie sich damit langfristig Generationenverhältnisse verändern werden bzw. bereits verändert sind.

3 Wandel und Beständigkeit: Die Dualität von Kindheit (als Forschungsaspekt)

Die Entwicklungen seit den frühen 2000er-Jahren verdeutlichen einen grundlegenden Wandel der Vorstellungen von Normalität in der Kindheit. Dieser Wandel vollzieht sich jedoch nicht als radikaler Bruch, sondern als gradueller Prozess, bei dem das Grundmodell moderner Kindheit in seinen Kernzügen erhalten bleibt, auch wenn historische Verschiebungen und neue Anforderungen sichtbar sind. Schier und Jurczyk (2007) betonen die zunehmende Flexibilisierung familiärer Praktiken, die durch gesellschaftliche Anforderungen und staatliche Einflussnahmen geprägt ist. Die Einbindung von Kindheit in gesellschaftliche Produktions- und Bildungsprozesse zeigt auf, dass soziale und wohlfahrtsstaatliche Strukturen das Aufwachsen und die Erfahrungen von Kindern prägen.

Zeitgenossenschaft als flexibles Konstrukt

Inwiefern lässt sich die im ersten Kapitel entwickelte Heuristik von Kindheit mit den im zweiten Kapitel beschriebenen veränderten Normalitätsannahmen verknüpfen? Zu diesem Zweck möchten wir den folgenden theoretischen Rückgriff vorschlagen: Brumlik (1998) beschreibt die Gegenwart als eine geteilte Zeit zwischen den Generationen, gestaltet von unterschiedlichen Akteuren mit jeweils eigenen Perspektiven und Rechten. Hengst (2013) entwickelt diesen Ansatz weiter und begreift Zeitgenossenschaft als flexibles Konstrukt, das es ermöglicht, Kindheit in ihrer Veränderung zu denken, ohne das Verständnis dieser Lebensphase anzupassen. So ist es möglich, neue gesellschaftliche Einflüsse, etwa durch Digitalisierung und veränderte Bildungsanforderungen, zu integrieren, ohne die grundlegende Differenz der Generationen aufzuheben. Die Digitalisierung verändert, wie

in der abschließenden Bemerkung im Kapitel 3 aufgeworfen, traditionell generational geprägte Ordnungen, die Kindheit und Erwachsensein abgrenzten. Kinder agieren zunehmend als aktive Akteure, die digitale soziale und familiale Räume mitgestalten und an (gesellschaftlichen) Diskursen teilnehmen. Diese lebensweltlichen Veränderungen eröffnen ihnen erweiterte Möglichkeiten zur Autonomie und Mitbestimmung, ohne das rechtliche Verhältnis zwischen den Generationen grundlegend zu verändern; so bleibt zeitgleich zur Anerkennung kindlicher (digitaler) Kompetenz eine klare Differenzierung zwischen Kindheit und Erwachsensein bestehen. Kindheit wird folglich zunehmend weniger als paternalistisches Modell, das Kinder als passive Objekte sieht, betrachtet. Wie in unserer im Kapitel 1 aufgestellten Heuristik verstanden, erweist sich Kindheit in Kombination mit der Idee der Zeitgenossenschaft als stabiles Strukturmuster, das dennoch Raum für Anpassungen an gesellschaftliche und technologische Entwicklungen bietet.

Kinder sind als Akteure zu betrachten, die ihre Lebenswelt aktiv mitgestalten.

Gleichzeitig bleiben erhebliche Diskrepanzen bestehen, die das konkrete Aufwachsen von Kindern beeinflussen und dabei durch aktuelle staatliche, familiale und bildungsbezogene Anforderungen potenziert werden. Diese Spannungen zeigen sich in den Rollen und Rechten von Minderjährigen und Volljährigen sowie in den Anforderungen an die Gegenwart im Vergleich zu einer zukunftsorientierten Entwicklung. Die jüngsten Kinder- und Jugendberichte und die Shell-Studie 2024 verdeutlichen, dass die Kindheit zunehmend durch Fremdregulierung geprägt ist, was den Freiraum für unkommerzialisierte, unverplante Zeit erheblich einschränkt. Hier stellt sich die Frage, ob empirisch das Ende des „Müßiggangs“ der Kindheit zu beobachten ist. Auch zeigt sich ein auf hohem Niveau stagnierendes Level sozialer Ungleichheit, welches das Erleben von Kindheit prägt. Betz, Bischoff-Papst und de Moll (2020) weisen darauf hin, dass soziale Unterschiede zu stark variierenden Aufwachsbedingungen führen. Betz und Eßer (2016) heben hervor, dass Kinder als Akteure zu betrachten sind, die ihre Lebenswelt nicht nur passiv erfahren, sondern aktiv mitgestalten. Diese sozialen Disparitäten beeinflussen jedoch signifikant die Chancen auf Bildung, Freizeitgestaltung und soziale Teilhabe, wodurch z. B. Fragen zu Chancengleichheit aufgeworfen werden.

Seit den 1990er-Jahren hat es in der sogenannten „neuen“ sozialwissenschaftlichen bzw. internationalen soziologischen Kindheitsforschung

kritische Auseinandersetzungen mit bisherigen psychologischen, erziehungswissenschaftlichen und sozialisationstheoretischen Zugängen in der Kindheitsforschung gegeben (vgl. Hengst/Zeiher 2005). Kritisiert wurde, dass Forschung vor allem auf kindliche Entwicklung und zukünftige Leistungsfähigkeit von Kindern gerichtet sei und dass Kinder nicht im Hier und Jetzt adressiert werden (vgl. Honig et al. 1999). Sgritta (2005) arbeitete beispielsweise heraus, wie sehr sich Statistiken verändern, wenn man Kinder als Zähleineinheiten zugrunde legt. Ziel sollte es sein, Kinder nicht nur als Objekt der Untersuchung, sondern als aktive Akteure zu begreifen und ihre Handlungsweisen systematisch einzubeziehen (vgl. Alanen 1997). Aus dieser sich stetig ausdifferenzierenden methodologischen Diskussion heraus hat sich bis heute eine komplexe Forschungslandschaft entwickelt, in der Kindheiten, Kindsein, die Perspektive von Kindern, Kinder als Handelnde und Kinder als gesellschaftliche Gruppe über qualitative und quantitative Zugänge in den Blick genommen werden. Differenzierte Forschungsansätze, die institutionelle und sozialstrukturelle Rahmenbedingungen ebenso wie die Perspektiven der Kinder berücksichtigen, sind unerlässlich, um die oben aufgezeigten komplexen Veränderungen in den Lebenswelten der Kinder zu erfassen sowie Kontinuitäten und Brüche in den Bedingungen des Aufwachsens zu analysieren. Die komplexen Herausforderungen, die die Bedingungen des Aufwachsens in der Gegenwart mit sich bringen, verlangen von der Kindheitsforschung eine kontinuierliche Reflexion und Anpassung ihrer Methoden, um diese Dynamiken auch in Zukunft umfassend analysieren zu können. Die methodisch-methodologischen Auseinandersetzungen haben sich seit Ende der 1990er-Jahre stetig weiterentwickelt und ausdifferenziert. Dies zeigt sich am nun in dritter Auflage erschienenen Sammelband von Heinzel (2000/2012/2025), der seit seiner Erstausgabe kontinuierlich um neue Zugänge zur sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung erweitert wurde. Jüngst haben Alberth und Joos (2022) wesentliche Beiträge für eine forschungsethische Perspektive in der Kindheitsforschung zusammengefasst.

Literatur

Alanen, Lena (1997), Soziologie der Kindheit als Projekt. Perspektiven für die Forschung, Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 17, 2, 162–177.

Albert, Matthias et al. (2024), Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. Shell-Studie 2024, Weinheim: Beltz.

Alberth, Lars / Joos, Magdalena (Hg.) (2022), Forschungsethik in der Kindheitsforschung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Ariès, Philippe (1962), Centuries of Childhood. A Social History of Family Life, New York: Vintage Books.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024), Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung, Bielefeld: wbv Publikation.

Beck, Ulrich (2022) [1986], Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Betz, Tanja / Bischoff-Pabst, Stefanie (2020), Perspektiven von Eltern auf Bildung und Erziehung. Zur symbolischen Macht von Leitbildern „guter" Elternschaft, in: Betz, Tanja / Bischoff-Pabst, Stefanie / de Moll, Frederick (Hg.), Leitbilder „guter" Kindheit und ungleiches Kinderleben, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 153–177.

Betz, Tanja / Bischoff-Pabst, Stefanie / de Moll, Frederick (Hg.) (2020), Leitbilder „guter" Kindheit und ungleiches Kinderleben, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Betz, Tanja / Eßer, Florian (2016), Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts, Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3, 301–314.

Blaschke-Nacak, Gerald / Stenger, Ursula / Zirfas, Jörg (Hg.) (2018), Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Bronfenbrenner, Urie (1979), The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design, Cambridge, Mass./London: Harvard University Press.

Brumlik, Micha (1998), Zeitgenossenschaft. Eine Ethik für die Generationen, in: Ecarius, Jutta (Hg.), Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: Springer, 139–158.

Büchner, Peter / Brake, Anna (2006), Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien, Wiesbaden: VS Verlag.

Buschmeyer, Anna / Hofmann-Lun, Irene (Hg.) (2021), Kindheit – Jugend – Geschlecht. Beiträge zu einer empirischen, gendersensiblen Kindheits- und Jugendforschung, München: Deutsches Jugendinstitut.

Butterwegge, Carolin / Butterwegge, Christoph (2021), Kinder der Ungleichheit. Wie sich die Gesellschaft ihrer Zukunft beraubt, Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.

Cunha, Flavio / Heckman, James (2007), The Technology of Skill Formation, The American Economic Review 97, 2, 31–47.

Daly, Mary (2010), Families versus states/markets, in: Castles, Frances G. et al. (Hg.), The Oxford Handbook of Comparative Welfare States, Oxford: Oxford University Press, 139–151.

Döbeli Honegger, Beat (2016), Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt, Bern: hep.

Drerup, Johannes / Schweiger Gottfried (2024), Was ist eine gute Kindheit?, Ditzingen: Reclam.

Education Group GmbH (Hg.) (2024), 9. OÖ. Kinder-Medien-Studie 2024. Das Medienverhalten der 3- bis 10-Jährigen, https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Dateien/Bildung/Gewalt-Schule-Medien/9._OOE_Kinder-Medien-Studie_2024.pdf [07.03.2025].

Frehsee, Detlev / Bussmann, Kai-D. (1994), Zur Bedeutung des Rechts in Familien. Der Rechtsstatus von Kindern und Gewalt gegen Kinder, Zeitschrift für Rechtssoziologie 15, 2, 153–168.

Giesinger, Johannes (2019), Kinder und Erwachsene. Abgrenzungs- und Zuordnungsprobleme, in: Drerup, Johannes / Schweiger, Gottfried (Hg.), Handbuch Philosophie der Kindheit, Stuttgart: J. B. Metzler, 43–49.

Grunau, Thomas / Mierendorff, Johanna (2022), Über die Ökonomisierung des Elementarbereichs und das Ende des Müßiggangs kleiner Kinder. Ein Ausblick, in: Mierendorff, Johanna / Grunau, Thomas / Höhne, Thomas (Hg.), Der Elementarbereich im Wandel. Prozesse der Ökonomisierung des Frühpädagogischen, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 244–260.

Hank, Dominik / Berth, Felix (2023), Pädagogisch-pädiatrische Grenzkonflikte um die außerfamiliale Kinderbetreuung in der Bundesrepublik (1955–1989), Zeitschrift für Pädagogik 69, 6, 832–850.

Heinzel, Friederike (Hg.) (2025), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 3., überarb. u. erw. Aufl.

Hengst, Heinz (2013), Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Hengst, Heinz / Köhler, Michael / Riedmüller, Barbara / Wambach, Manfred Max (1981), Kindheit als Fiktion, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hengst, Heinz / Zeiher, Helga (Hg.) (2005), Kindheit soziologisch, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Honig, Michael-Sebastian / Lange, Andreas / Leu, Hans Rudolf (1999), Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung, Weinheim/München: Juventa.

James, Allison / James, Adrian L. (2004), Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice, Houndmills et al.: Palgrave Macmillan.

Jungbauer, Johannes (2017), Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Jurczyk, Karin / Lange, Andreas / Thiessen, Barbara (Hg.) (2010), Doing Family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kelle, Helga (2005), Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis, in: Hengst, Heinz / Zeiher, Helga (Hg.), Kindheit soziologisch, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 83–108.

Kelle, Helga (2019), Kindheit als anthropologische und soziale Kategorie, in: Drerup, Johannes / Schweiger, Gottfried (Hg.), Handbuch Philosophie der Kindheit, Stuttgart: J. B. Metzler, 18–25.

Kolbe, Wiebke (2002), Elternschaft im Wohlfahrtsstaat. Schweden und die Bundesrepublik im Vergleich 1945–2000, Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.

Krotz, Friedrich (2007), Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mayall, Berry (2002), Towards a Sociology of Childhood. Thinking from Children's Lives, Buckingham: Open University Press.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2024), miniKIM-Studie 2023. Kleinkinder und Medien Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland, Stuttgart: mpfs.

Mierendorff, Johanna (2010), Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit, München: Juventa Verlag.

Morgan, David H. J. (2011), Rethinking Family Practices, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Nave-Herz, Rosemarie (2004), Veränderte familiale Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in Gegenwart und Zukunft, in: Bock, Karin / Thole, Werner (Hg.), Soziale Arbeit und Sozialpolitik im neuen Jahrtausend, Wiesbaden: Springer VS, 87–98.

Nussbaum, Martha (2019) [2011], Fähigkeiten schaffen. Neue Wege zur Verbesserung menschlicher Lebensqualität, Freiburg i. Br./München: Verlag Karl Alber, 2. Aufl.

Olk, Thomas (2007), Kinder im „Sozialinvestitionsstaat", Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27, 1, 43–57

Olk, Thomas / Hübenthal, Maksim (2011), Kinder als Effective Citizens? Zur Reform der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung im investierenden Sozialstaat, in: Kommission Sozialpädagogik (Hg.), Bildung des *Effective Citizen*. Sozialpädagogik auf dem Weg zu einem neuen Sozialentwurf, Weinheim: Juventa, 157–167.

Peukert, Rüdiger (2019), Familienformen im sozialen Wandel, Wiesbaden: Springer VS, 9. vollst. überarbeitete Aufl.

Postman, Neil (1983), Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt a. M.: S. Fischer.

Qvortrup, Jens (2003), Kindheit im marktwirtschaftlich organisierten Wohlfahrtsstaat, in: Kränzl-Nagl, Renate / Mierendorff, Johanna / Olk, Thomas (Hg.): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen. Frankfurt a. M./New York: Campus, 95–120.

Qvortrup, Jens (2009), Childhood as a Structural Form, in: Qvortrup, Jens / Corsaro, William / Honig, Michael-Sebastian (Hg.), The Palgrave Handbook of Childhood Studies, Houndsmill/Basingstoke: Palgrave Macmillan, 21–33.

Radtke, Frank-Olaf (2009), Ökonomisierung, in: Andresen, Sabine et al. (Hg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel: Beltz, 621–636.

Ridge, Tess (2005), Kinderarmut und soziale Ausgrenzung in Großbritannien, in: Zander, Margherita (Hg.), Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 14–33.

Schäfer, Alfred (2009), Die produktive Unbestimmtheit der pädagogischen Praxis, in: Hetzel, Andreas (Hg.), Negativität und Unbestimmtheit. Beiträge zu einer Philosophie des Nichtwissens. Festschrift für Gerhard Gramm, Bielefeld: Transcript, 221–238.

Scheiwe, Kirsten (2022), Familie, Gesellschaft und Familienrecht, in: Ecarius, Jutta / Schierbaum, Anja (Hg.), Handbuch Familie, Band 1: Gesellschaft, Familienbeziehungen und differentielle Felder, Wiesbaden: Springer VS., 2. überarbeitete u. aktualisierte Aufl., 285–303.

Schier, Michaela / Jurczyk, Karin (2007), „Familie als Herstellungsleistung" in Zeiten der Entgrenzung, Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung DAS PARLAMENT 34, 10–17.

Schlack, Robert / Kurth, Bärbel M. / Hölling, Heike (2008), Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Daten aus dem bundesweit repräsentativen Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS), Umweltmedizin in Forschung und Praxis 13, 4, 245–260

Schwarzer, Gudrun / Jovanovic, Bianca (2015), Entwicklungspsychologie der Kindheit, Stuttgart: Kohlhammer.

Sgritta, Giovanni (2005), Kindheitssoziologie und Statistik. Eine generationale Perspektive, in: Hengst, Heinz / Zeiher, Helga (Hg.), Kindheit soziologisch, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 49–64.

Smart, Carol (2007), Personal Life. New Directions in Sociological Thinking, Cambridge: Polity Press.

Thumel, Mareike (2024), Sozialisation in mediatisierten Lebenswelten. Theoretische und empirische Zugänge, MedienPädagogik (Handeln mit Medien), 1–77. DOI: 10.21240/mpaed/diss.mt/2024.05.02.X.

Tillmann, Angela / Hugger, Kai-Uwe (2014), Mediatisierte Kindheit. Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten, in: Tillmann, Angela / Fleischer, Sandra / Hugger, Kai-Uwe (Hg.), Handbuch Kinder und Medien, Wiesbaden: Springer VS, 31–45.

Wapler, Friederike (2015), Kinderrechte und Kindeswohl. Eine Untersuchung zum Status des Kindes im öffentlichen Recht, Tübingen: Mohr Siebeck.

Winkler, Martina (2019), Kindheit als Konzept aus historischer Perspektive, in: Drerup, Johannes / Schweiger, Gottfried (Hg.), Handbuch Philosophie der Kindheit, Stuttgart: J. B. Metzler, 9–17.

Wintersberger, Helmut (2005), Generationale Arbeits- und Ressourcenteilung, in: Hengst, Heinz / Zeiher, Helga (Hg.), Kindheit soziologisch, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 181–200.

Zeiher, Hartmut J. / Zeiher, Helga (1994), Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern, Weinheim/München: Juventa.

Zeiher, Helga (2003), Kindheit, in: Schäfers, Bernhard (Hg.), Grundbegriffe der Soziologie, Opladen: Leske + Budrich, 8. Aufl., 167–170.

Zinnecker, Jürgen (2000), Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert, in: Benner, Dietrich / Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.), Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklung und Formen der Reflexion im historischen Kontext, Weinheim: Beltz, 36–68.

Authors retain copyright.

David Novakovits

Von der Schwierigkeit, zur Welt zu kommen

Ein Beitrag zu einer Theologie der Kindheit

DEUTSCH

ABSTRACT

Der Beitrag untersucht die Rolle von Kindern in der Theologie, inspiriert durch ein Zitat Ockhams, welches Kindern eine essenzielle Funktion in der messianischen Erlösung zuschreibt. Die historische und mystische Wertschätzung der Kinder im theologischen Diskurs wird dabei als Ausgangspunkt für eine Theologie der Kindheit genutzt. Beleuchtet werden zwei vorherrschende Idealbilder von Kindheit: das unschuldige Kind als Inbegriff der Reinheit und das kompetente Kind als Hoffnungsträger für gesellschaftliche Erneuerung. Diese „Oberflächenbilder" bergen Gefahren, indem sie entweder kindliche Kreativität unterdrücken oder unrealistische Verantwortung auf Kinder projizieren. Stattdessen wird eine differenzierte theologische Perspektive gefordert, die kindliche Handlungskompetenz anerkennt, jedoch nicht überfrachtet. Der Beitrag ruft zur reflektierten Annäherung an kindliche Perspektiven auf, um Kindern eine authentische Rolle in theologischen und sozialen Diskursen zu ermöglichen und deren Potenzial zur Erneuerung zu würdigen, ohne sie dabei zu überfordern.

ENGLISH

The difficulty of being brought into the world. Thoughts on a theology of childhood

The article looks at the role of children in theology, inspired by a quote from Ockham, which ascribes children an essential function in messianic redemption. The historical and mystical appreciation of children in theological discourse is used as a basis for a theology of childhood. Two prevailing idealistic images of childhood are examined: the innocent child as the quintessential image of purity

and the competent child as the bearer of hope for social renewal. These 'stereotypical' images harbour harmful potentials by either suppressing childlike creativity or projecting unrealistic responsibility onto children. Instead, a nuanced theological perspective is called for that recognises children's competence to act, but does not overwhelm them. The article advocates for a reflective approach to children's perspectives in order to enable children to play an authentic role in theological and social discourses and to recognise their potential for renewal without overburdening them.

| BIOGRAPHY

David Novakovits ist Universitätsassistent (*post-doc*) am Institut für Praktische Theologie / Fachbereich Religionspädagogik und Katechetik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.
ORCID 0000-0002-5940-4734
E-Mail: david.novakovits(at)univie.ac.at

| KEY WORDS

Theologie der Kindheit; Repräsentation von Kindheit; messianische Erlösung und Kinder; Machtkritik und Kindheitsbilder

theology of childhood; representation of childhood; messianic redemption and children; criticism of power and concepts of childhood

1 Das Fehlende an der Erlösung durch den Messias

Es gibt ein Zitat Ockhams, das einen reizvollen Ausgangspunkt für ein theologisches Nachdenken über Kindheit und Kinder darstellen kann: *Promissum Christi per parvulos baptizatos posse salvari* (*Die Verheißung Christi kann durch die getauften Kleinen eingelöst werden*; D. N.). Den Kindern wird von Ockham in diesem Gedanken keine geringe Aufgabe zuerkannt: Zugesprochen wird ihnen nicht weniger als eine (theologische) Fähigkeit und Kraft in Bezug auf die Reich-Gottes-Botschaft und die messianische Erlösung, und eine der *Erfüllung* bzw. *Aktualisierung*. Das klingt, aus heutiger Perspektive, zunächst vor allem poetisch-irritierend: Woher stammt diese unglaubliche *theologische* Hochschätzung der ‚Kleinen'?
Die kontextuelle Einordnung des Zitats kann eine erste Beantwortung dieser Frage erleichtern: Michel de Certeau greift dieses Ockham-Zitat in seinen Analysen über die Mystiker:innen des 16. und 17. Jahrhunderts auf. Am Übergang zur Moderne ist es zunächst die Erfahrung des Verlustes eines umfassenden Sinn-Universums, welche die Produktivität der Mystiker:innen antreibt; es ist die tiefreichende Erfahrung eines empfundenen Ungenügens in Bezug auf die tradierte Wahrheit, die innovative Häresien und neue christliche Praktiken sprießen lässt und herrschende religiöse Autoritäten zutiefst in Frage stellt. Im Zuge der Versuche, sich Gott auf neuen und bislang unbeschrittenen Wegen anzunähern, beobachtet de Certeau eine Hinwendung zu bestimmten Randfiguren der Gesellschaft. Im Zuge dessen erfährt auch das Kind eine erhöhte Aufmerksamkeit in den Diskursen der Mystiker:innen (vgl. de Certeau 2010, 26). Wie die Magier den Stall in Betlehem aufsuchen, so sind auch die *mystischen Wanderungen* unterwegs zu den Kindern, somit unterwegs zu Orten, „an denen es jetzt eine Geburt eines Gottes zu erwarten gilt" (de Certeau 2010, 48). Die Kinder – zusammen mit Mägden, Verrückten, Ungebildeten und Kuhhirten – bilden „Wallfahrtsstationen einer ganz anderen ‚Erleuchtung'" (de Certeau 2010, 49), die als eine Demütigung der Kompetenz der Gelehrten und als Verstörung des ganzen Referenzsystems des Wissens aufgefasst werden kann – sie kommen in den Blick, als die Autorität der tradierten Wahrheit brüchig wird; von ihnen wird nun eine andere Möglichkeit, sich dem Diskurs der Wahrheit anzunähern, entdeckt. In der Hinwendung zu den sozialen Randgestalten entdeckt de Certeau eine „als Wahrheitsbeweis gesuchte Solidarität mit dem geschichtlichen und kollektiven Elend", wo aus den Verwundungen der Gescheiterten der Gesellschaft „Erkenntnis aus Betroffensein" erwächst

(de Certeau 2010, 49). Es sind damit zunächst nicht so sehr besondere Fähigkeiten, die in den mystischen Hinwendungen zu den Kindern von diesen erwartet werden, sondern es ist eher ihr sozialer Ort, der in der Gottes- und Wahrheitssuche das religiöse und spirituelle Sprechen, Denken und Wissen demütig machen und in Bewegung bringen soll (vgl. de Certeau 2010, 48).

Kinder als besondere Figuren, die bei der Annäherung an die Rede von Gott nicht ausgeblendet werden dürfen

Die Mystiker:innen des 16. und 17. Jahrhunderts legen hier Spuren für eine Theologie der Kindheit, die – auch aus der Perspektive der Gegenwart gelesen – Eindruck machen: Kinder als besondere Figuren, die bei der Annäherung an die Rede von Gott nicht mehr ausgeblendet werden dürfen, auch wenn sie die relativ-geordneten theologischen Tradierungssysteme ‚verstören' mögen. Wie, weshalb und mit welchem besonderen Augenmerk gilt es, Kinder aus einer gegenwärtig theologischen Perspektive in den Blick zu nehmen, um an die von Ockham gelegte Spur anknüpfen zu können?

2 Die Notwendigkeit einer Zurückhaltung im Kontext einer Theologie der Kindheit

Eine Antwort auf diese Frage muss darauf achten, nicht naiv auszufallen, indem vorschnell große, abstrakte Bilder des Kindes gemalt und postuliert werden. Gleichzeitig muss jede Antwort ebenso genau darauf achten, wer tatsächlich in diesen entworfenen Bildern des Kindes mit welchen (bewussten oder unbewussten) Motivlagen repräsentiert wird. Gewichtige aktuelle Beiträge im Horizont von *Theologie und Kinder / Kindheit* bringen in diesem Kontext eine zentrale Aufforderung ins Spiel: achtsamer und verantwortungsbewusster im theologischen Sprechen über Kinder zu werden (vgl. Sedmak 2023; Grümme 2023; Simojoki 2023). Mit Henrik Simojoki lässt sich diese Aufforderung pointiert zum Ausdruck bringen:

> *„Wenn Theologinnen und Theologen sich zu Kindern äußern, für diese eintreten und auf sie hin theoriebildend arbeiten, müssen sie sich der unhintergehbaren Konstruktivität, Perspektivität und Intentionalität ihres Tuns bewusst und zugleich achtsam für die Machtdimension von Repräsentationspraktiken sein"* (Simojoki 2023, 137).

Nicht zuletzt in Auseinandersetzung mit postkolonialen Diskursen wird herausgearbeitet, dass jeder Repräsentation eine bestimmte Perspektivität innewohnt, die machtvoll Sichtbarkeiten und Unsichtbarkeiten erzeugt (vgl. Simojoki 2023, 128–131; Brandstetter 2024). Im postkolonialen Denken wird immer wieder darauf hingewiesen, dass in den Repräsentationen von Anderen oftmals „Oberflächenbilder" gezeichnet werden, die – „aus tausend Details, Anekdoten, Erzählungen gesponnen" (Fanon 2013, 95) – genau dasjenige verdrängen und verschleiern, was sie zu repräsentieren vorgeben. Diese Aufmerksamkeit für diese Problematik begleitet die Kindheitsforschung jedoch schon von Beginn an: Auch einer der ‚Gründerväter' der Kindheitsforschung, Janusz Korczak, äußerte dies als grundlegendes Problem: „Wir kennen das Kind nicht, schlimmer noch: Wir kennen es aus Vorurteilen." (Korczak 1999, 205) Bei Simojoki lässt sich ein nahezu identer Gedanke finden: „Repräsentationen erzeugen nicht nur, sie verdecken auch Wirklichkeit, bringen Wirklichkeit zum Verschwinden." (Simojoki 2023, 127) So kann beispielsweise gefragt werden, welche realen Kinder tatsächlich in solchen Werbespots repräsentiert sind (und welche Kindheit medial nicht in den Blick kommt), wo Kinder „stets als glücklich, kompetent oder cool präsentiert werden" (Simojoki 2023, 127); oder auch, welche Kinder auf welche Art und Weise und mit welcher möglichen *agency* in den theologischen Blick kommen, wenn Kindheit mit dem Begriff von Unschuld oder dem (erzieherischen) Leitbild des braven Kindes konnotiert wird. Es zeigt sich: Kinder sind von diesen Oberflächenbildern betroffen, die Erwachsene von ihnen zeichnen – und werden an diesen Maßstäben gemessen.

Kinder weisen auf eine Präsenz hin, die nicht vollständig repräsentiert werden kann.

Die vorgebrachten Überlegungen fordern daher zu einer Art Zurückhaltung im Entwerfen starker Bilder des Kindes auf. Bernhard Grümme plädiert folglich für eine Denkform im Kontext der Theologie, die auch in der Auseinandersetzung mit Kindern „der uneinholbaren Fremdheit des Anderen" (Grümme 2023, 141) Rechnung trägt und alteritätstheoretisch perspektiviert ist. Ähnlich wie eine Theologie des Gottesnamens weisen die Kinder auf eine Präsenz hin, die nicht vollständig repräsentiert und in die herrschenden Ordnungskategorien und Denkformen eingegliedert werden kann.

3 Eine ‚ausgedörrte' Vorstellungskraft in Bezug auf Kindheit(en)?

Trotz und im Bewusstsein dieser notwendigen Zurückhaltung in Bezug auf positive Entwürfe einer Theologie der Kindheit stellt sich die Frage: Welche Bilder, Begriffe und Ideen benötigt die Theologie in Bezug auf Kindheit und Kinder? Will man nicht beim dekonstruierenden Moment stehen bleiben, stellt sich die Frage, welche Bilder tatsächlich einer notwendigen Würdigung der Kinder entsprechen und welche dies nur scheinbar vollziehen bzw. sogar konträr gegen eine solche laufen. Für Clemens Sedmak liegt in der Beantwortung dieser Fragen eine neuralgische Aufgabe, welche die Theologie noch zu leisten hat – insofern sie, so Sedmaks Urteil, recht ideenlos im Entwerfen der Bilder von Kindheit und des Kindes ist. „Theologische Versuche, über Kinder und Kindheit nachzudenken, leiden mitunter an einer verarmten Vorstellungskraft" (Sedmak 2023, 161); die entworfenen Bilder seien „nicht selten dürr und verkümmert" (Sedmak 2023, 164) und oftmals zu ungebrochen aus der kirchlich-binnentheologischen Perspektive her gedacht. Darauf verweist auch Grümme: Ihm zufolge liegt eine der größten Herausforderungen für die Theologie in ihrer „unterschwelligen Mittelschichtsorientierung" (Grümme 2023, 151). Dort, wo von Kindern gesprochen wird und auf sie hin gedacht wird, wird oftmals „unreflektiert eine bürgerliche Normalbiografie" (Grümme 2023, 151) unterstellt – gerade im religionspädagogischen Kontext fällt es zunehmend schmerzhaft auf, dass die verstärkte Subjektorientierung hin zu den Kindern im Grunde oftmals eine Orientierung an und eine Wahrnehmung von lediglich *bestimmten* Kindern darstellt: eben jenen aus dem bürgerlichen Mittelstand mit einer traditionellen Familie als Kontext (vgl. Gärtner 2016). Damit entstehen jene Effekte, die bereits in Auseinandersetzung mit dem Problem der Repräsentanz angesprochen wurden: Bestimmte Kindheiten, die nicht diesem Spektrum bürgerlicher Theologie entsprechen, drohen trotz der intendierten Wahrnehmung ‚des Kindes' „unsichtbar gemacht oder gar exkludiert zu werden" (Grümme 2023, 152).

Die Frage nach den notwendigen Bildern von Kindheit(en)

Es zeigt sich, dass vor dem Schritt einer positiven Konstruktion von Bildern von Kindheit eine kritische Relektüre bestehender Kinderbilder im theologischen Kontext hilfreich sein kann. Die Frage nach den notwendigen Bildern von Kindheit(en) wird damit in weiterer Folge eher indirekt als direkt

bearbeitet, insofern zunächst zwei ‚Oberflächenbilder' skizziert werden, die als dominante Imaginationen im Kontext des Verständnisses von Kindern und Kindheit aufgefasst werden können. In einer kritischen Relektüre dieser beiden Bilder sollen Elemente identifiziert werden, die einer (theologischen) Würdigung des Kindes entgegenstehen – um dann, im letzten Kapitel der Arbeit, die festgestellten Problembefunde zumindest ansatzweise zu bearbeiten und weiterzuentwickeln.

4 Machtvolle Oberflächenbilder im Kontext der Diskurse um Kindheit(en)

4.1 Oberflächenbild I: Das brave Kind – Zeichen von Reinheit und Unschuld

Ein erster Gegenstand, der einer kritischen Relektüre bedarf, ist das Bild des Kindes als eines ‚unschuldigen Wesens'. Dieses Oberflächenbild begegnet in kirchlichen und theologischen Diskursen und in der christlichen Elternarbeit nach wie vor in unterschiedlichen Spielarten. Die Aussage ‚am Anfang sind sie alle noch Engel' verdeutlicht dabei ein theologisch dichtes Bild: Mit dem Einrücken des Kindes in die Sphäre der Engel verbunden ist ein ursprungsmythisches Denken (vgl. Heinrich 2002), d. h. es geht darum, im Kind ein *ursprüngliches Gut-Sein* des Menschen zu finden. Blickt man auf die Konsequenzen dieses Oberflächenbildes, so wird deutlich, dass mit dieser – auf den ersten Blick scheinbar gut gemeinten – Vorstellung des Kindes Kindern eine unglaublich schwere Hypothek aufgebürdet wird, die sie von Anfang an zu erdrücken droht. *Reinheit* und *Unschuld* können im Grunde als vor-politische Begriffe decodiert werden, die nur in einem solchen Rahmen Sinn ergeben, der vor jeder Sphäre des Handelns liegt. Sobald gehandelt wird, gehen diese zwangsläufig verloren. Für Kinder bedeutet dies, dass sie so lange Anerkennung bekommen, als sie in ihrer einzigartigen Existenzweise *gerade nicht handelnd* in Erscheinung treten, sondern passiv bleiben. Simojoki zeigt mit Verweis auf Luther, dass gerade die ‚unschuldige' Passivität ein zentrales Kinder-Bild der christlichen Tradition darstellt (vgl. Simojoki 2023, 128). Darin zeigt sich jedoch ein Dilemma: Wie kann sich ein Kind in seiner Einzigartigkeit entwickeln, ohne dass ihm dabei der Verlust seiner ‚Unschuld' attestiert wird oder als ständig drohende Gefährdung die Entwicklung des Kindes begleitet? Dieses Dilemma lässt sich beispielsweise an Auslegungen der Sündenfallperikope illustrieren, worauf Kurt Appel prägnant hinweist:

> *„Die klassische Auslegung [der Sündenfallerzählung; D. N.] situiert einen unschuldigen Menschen im Paradiesgarten, aus dem dieser durch die Übertretung eines Gottesgebots herausfällt. Folge davon sind Sünde, Tod, Entfremdung und der Übergang von Gottes Ewigkeit in die Zeit. Der Mensch vor der Erbsünde wird in dieser Auslegung quasi als Säugling gedacht, der noch jenseits von ‚Gut und Böse' steht. Kaum verständlich bliebe auf diese Weise, wie Sündenlosigkeit zu denken sei: als Infantilität?"* (Appel 2015, 24–25)

Die ‚paradiesische' Nähe zu Gott wäre in diesem Denkduktus verbunden mit einer Infantilisierung des Menschen, d. h. sie ist (nur) jenen Menschen möglich, die im Grunde noch nicht in die Sphäre des Handelns eingetreten sind.

Unschuld wird gebunden an den Nicht-Eintritt in die Sphäre des Handelns

Gegen eine derartige Wahrnehmung des Kindes als Inbegriff der Unschuld kann und muss theologisch gearbeitet werden. Darauf insistiert bereits Karl Rahner in seinen *Gedanken zu einer Theologie der Kindheit*. In seiner Argumentation zeigt sich eine realistische Inblicknahme des Kindes, welche „die Wirklichkeit […] nicht einfacher [macht], als sie ist" (Rahner 1963, 108). Rahner spricht von einem „christliche[n] Wissen um die Kindheit" (Rahner 1963, 106), welches sich dagegen sperrt, das Kind zu idealisieren. Jeder menschliche Anfang ist ein „zwiespältiger Anfang" (Rahner 1963, 107) – das Kind ist als Mensch davon nicht ausgenommen. Kritisch kann demgegenüber am Oberflächenbild der Unschuld erörtert werden, welche Konsequenzen sich ergeben, wenn man diese theologisch grundlegende Einsicht verdrängt: Versuche, den Anfang als ‚rein unschuldig' zu bewahren, führen einerseits zu einer Unterdrückung der Kreativität menschlicher Existenz (und rücken diese tendenziell in den Kontext von Sündhaftigkeit), andererseits können auch starke Dynamiken von Gewalt in diesem Bild identifiziert werden. Ich möchte die gewaltförmige Dimension dieser Denkform mit einem Verweis auf ein prägnantes Beispiel aufzeigen, welches die Philosophin Rahel Jaeggi im Kontext ihres Nachdenkens über eine mögliche Kritik an Lebensformen ausführt.

In der Analyse des Filmes *Das weiße Band* von Michael Haneke analysiert Jaeggi die Figur des Pastors und seine Vorstellungen über Kindererziehung: Dieser lässt seinen Kindern ein weißes Band in die Haare flechten,

„um sie, wie er sagt, an ‚Reinheit und Unschuld' zu erinnern – Werte, gegen die die Kinder sich schon durch einfaches Zuspätkommen zum Abendbrot sträflich vergangen haben sollen" (Jaeggi 2023, 42). Seine grausamen Erziehungspraktiken, die vom Erteilen von Schweigegeboten bis hin zu Ankündigungen und Durchführung körperlicher Gewalt als Züchtigung reichen, sind dabei als erziehungspraktische Kehrseite des (theologisch-pädagogischen) Ideals des unschuldigen und reinen Kindes begreifbar. Interessant für den gegenwärtigen Kontext ist die Schlussfolgerung, die Jaeggi zieht. Sie fragt: Wer würde heute nicht die körperliche Züchtigung von Kindern als grausam verurteilen? Es scheint mittlerweile allgemein anerkannt und auch rechtlich abgesichert zu sein, dass körperliche Gewalt verurteilenswert ist. Die Pointe Jaeggis bezieht sich jedoch darauf, dass die gewaltförmige Dimension dieser Szene des Kindes in transformierter Weise weiterhin bis in die Gegenwart hinein reicht, da Gewalt nicht nur unmittelbar körperlich, sondern auch subtil wirken kann. So optiert sie dafür, dass in der angesprochenen Filmszene bereits das Einflechten des weißen Bandes in die Haare als Gewaltakt gelesen werden muss:

> *„Ist das eingeflochtene weiße Band aber nicht fast schlimmer als die Prügelszenen? Und ist an diesen nicht jenseits der Brutalität die Selbstgerechtigkeit, mit der die Züchtigungen vollzogen werden, der eigentliche Skandal, das besonders Widerwärtige?"* (Jaeggi 2023, 43)

Jaeggis Analyse zielt darauf, dass es bereits das leitende Oberflächenbild des braven und unschuldigen Kindes ist, das gewaltförmig wirkt – und nicht einfach nur die Prügel und Bestrafungen, die leicht als ‚grausam' und ‚gewaltvoll' verurteilt werden.

Gewaltförmige Wirkmacht des Bildes

Diese Deutung zeigt auf eindrucksvolle Weise, dass die Wirkmacht des Bildes des unschuldigen und reinen Kindes als Erziehungsideal sich gewaltvoll-fatal auf mehreren Ebenen äußern kann: Auf der *subjektiven* Ebene sind es die Prügelstrafen, die verbalen Herabsetzungen, die strengen Vorschriften usw.; auf der *objektiven* Ebene ist es eine kulturelle Atmosphäre, die durch dieses Oberflächenbild kreiert wird, die auf das zielt, was Adorno den *autoritären Charakter* genannt hat (vgl. Adorno 2020): Es wird eine Atmosphäre geschaffen, in welcher Gehorsam und Passivität als ‚brave'

Tugenden und Werte positioniert werden. Die Theologie muss sich nach wie vor selbstkritisch fragen, wo sie mit der Rede der Kinder Gottes und mit ihren Bildern des Kindes an solchen Atmosphären mitwirkt, die zwar auf den ersten Blick unschuldig erscheinen mögen, es aber ‚in sich' haben. Pointiert zugespitzt: Die Aussage ‚das ist ein wirklich braves Kind' – im Kontext christlicher Erziehungspraxis getätigt – erscheint aus dieser Perspektive daher als eine Aussage, die theologisch zu denken gibt.

4.2 Oberflächenbild II: Die Ambivalenz des kompetenten Kindes

Das zweite Oberflächenbild, das in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken soll, kann regelrecht als konträr und reaktiv zum ersten Bild wahrgenommen werden. Entgegen einer (latent gewaltvollen) *Normierung* des Kindes als brav ist das zweite Bild von dem Leitbegriff der *Befreiung* durchdrungen: Es geht um die Entdeckung des Kindes in seiner kreativen Schöpfungs- und Handlungsmacht, in seinen einzigartigen Zugängen zur Welt (verknüpft auch mit der Anerkennung wesentlicher Grundrechte des Kindes), metaphorisch-verkürzt und pointiert zugespitzt: um die Entdeckung des ‚kompetenten' und zu würdigenden Kindes, das aus den unterdrückenden Strukturen der Erwachsenen zu befreien ist. Auch wenn es – wie Ariès in seiner *Geschichte der Kindheit* eindrucksvoll zeigt (vgl. Ariès 1996) – unter historischen Gesichtspunkten schwierig ist, so etwas wie ‚Fortschritt' in Bezug auf Kindheit festzustellen, so kann die Anerkennung des Kindes in seinen Fähigkeiten und Rechten dennoch als solcher wahrgenommen werden. Die im Folgenden entfaltete kritische Relektüre bezieht sich daher lediglich auf eine spezifische Facette innerhalb dieses komplexen und pluralen Oberflächenbildes, die für den theologischen Diskurs um Kindheit jedoch von hoher Bedeutung ist.

Diese Facette kann metaphorisch als Gefahr einer *Überhöhung* des Kindes beschrieben werden; gemeint sind damit (meist antiautoritäre und antipädagogische) Programmatiken, die dem Kind nicht zuletzt eine volle Handlungsmacht zusprechen und pädagogische Interventionen in Bezug auf Kinder einer „radikale[n] Generalkritik" (Drerup 2025, 87) unterziehen. Überzogen zugespitzt: Das Kind wird als eine Person angesehen, die ‚in allen Belangen für sich selbst sprechen und handeln' kann – folglich wird auch der Erziehungsbegriff „durch freundlicher anmutende quasipädagogische, politische Begriffe (Empowerment etc.)" (Drerup 2025, 88) ersetzt. Johannes Drerup setzt sich in seinem Beitrag in diesem Heft tiefergehend mit diesen antipädagogischen Stoßrichtungen kritisch

auseinander – und zeigt, dass diese Freisetzung des Kindes aus tradierten Strukturen nicht immer eine Befreiung sein muss, da es „auch eine Frage der Gerechtigkeit sein könnte, Kinder und bestimmte Gruppen von Kindern durch paternalistisch begründete Arrangements und Praktiken zu unterstützen“ (Drerup 2025, 91). Auffällig ist, dass in vielen dieser Programmatiken (nahezu ideologisch) umfassende „Autonomie- und Verantwortungszuschreibungen“ in Richtung des Kindes vorgenommen werden, ohne die realpolitischen, gesellschaftlichen und sozialen Verstrickungen menschlichen Lebens adäquat zu fassen. Hier zeigt sich, dass Prozesse von Befreiung sehr schnell mit neuen Formen von Herrschaft und Unterdrückung einhergehen können (vgl. Menke 2024).

Die Hoffnung auf eine Handlungsmacht der Kinder, die die korrumpierte Welt erlösen könnte

Welche Problembefunde lassen sich aus theologischer Perspektive in Auseinandersetzung mit diesem Oberflächenbild des Kindes herausarbeiten? Kindheit wird hier messianisch überladen, wenn davon ausgegangen wird, dass im Kinderhandeln gleichsam unmittelbar gerechte Strukturen entstehen und geschaffen werden. Hierin zeigt sich die Gefahr einer Idealisierung von Kindheit in Richtung eines romantischen Kindermythos, der erneut auf die Unschuld und Reinheit des Kindes rekurriert – und aus diesem heraus, anders als im ersten Oberflächenbild, gerade von den Kindern eine Handlungsmacht erhofft, die die korrumpierte Welt *erlösen* könnte.

> *„Von diesem Projekt und insbesondere auch von der zentralen Rolle, die Kindern dabei als moralischen und politischen Akteuren angetragen wird, wird nicht weniger erwartet, als grundlegende gesellschaftliche Probleme und fundamentale Fragen des Menschseins auf eine andere und ganz neue Art und Weise zu bearbeiten und zu beantworten, und zwar auch und vor allem zur Belehrung Erwachsener.“* (Drerup 2025, 86)

Die Kinder werden somit zu Heilsträgern, von denen (und deren Kreativität) die Lösung gesellschaftlicher Probleme erhofft und erwartet wird. Die Sphäre des öffentlichen und politischen Handelns, die im Regelfall den Erwachsenen zugeordnet ist, wird nahezu mit einer messianischen Aufladung auf die Schultern von Kindern verschoben.
Die Kehrseite der Entdeckung des Kindes als kompetentes Wesen kann damit als Gefährdung identifiziert werden, den Kindern die Verantwortung

zuzuschieben, jene Welt zu gestalten, mit denen Erwachsene in der immer komplexer werdenden Moderne oftmals überfordert sind. Von Kindern und Jugendlichen wird hier in aktuellen pädagogischen Konzeptionen eine Lösung für Probleme erwartet, die auf der politischen Weltbühne nicht gelingt. Als Randnotiz sei festgehalten, dass die Wirkmacht dieses Bildes sich auch im Kontext von (religiöser) Bildung immer wieder zeigt (vgl. Gärtner 2020, 27).

Engelsgleich oder messianische Prophet:innen?

Fokussiert man nun auf die theologische Analyse, die in der Beschreibung der beiden skizzierten Oberflächenbilder bereits entwickelt wurde, so lässt sich in diesen Bildern eine interessante Figurenkonstellation ausmachen: Im ersten Bild finden wir das Kind als Inbegriff von Unschuld und Reinheit; es wird gerade in der Hinsicht einer ersten Schuldlosigkeit gewürdigt – die versucht wird, solange als möglich zu erhalten. Das Kind erscheint *engelsgleich* – und kann damit dem Ursprung bzw. der Sphäre der Schöpfung zugeordnet werden. Es wurde zu zeigen versucht, dass eine solche Interpretation jedoch gewaltvoll für Kinder enden kann, insofern der einzigartig-kreative Eintritt in die Sphäre des Handelns ständig in der Gefahr steht, die Reinheit und Unschuld zu kontaminieren. Verknüpft man diese Deutung mit dem eingangs zitierten Satz von Ockham, wonach die messianische Erlösung nicht ohne Kinder vervollständigt werden kann, dann wären im ersten Oberflächenbild die braven Kinder nur mehr Reminiszenzen und blasse Erinnerungen an einen Zustand, an dem die Welt ‚noch gut war', an dem ‚alles in Ordnung' war. Ist das Kind einmal größer, muss es (subtil oder offensichtlich) gewaltsam an die Strukturen und Ordnungen dieser Welt angepasst und in diese eingefügt werden, um diese Reinheit in der zwar nicht perfekten, aber ‚besten aller möglichen Welten' brav zu erhalten. Das Kind stellt somit ein Wesen dar, das die Erwachsenen gleichzeitig sowohl melancholisch als auch beunruhigt anblicken: melancholisch, weil man (romantisch verklärt, aber dennoch) immerhin eine Ahnung bekommen kann, was ‚Unschuld' bedeuten könnte (und deswegen verärgert ist mit Kindern, die diese Projektion durch ihr Benehmen dekonstruieren) – und beunruhigt, weil eine Pastoralmacht notwendig ist, die Reinheit des Kindes solange als möglich zu bewahren.

In der Analyse des zweiten Bildes kann festgestellt werden, dass hier die Vorzeichen umgekehrt sind: In Verbindung mit dem Zitat Ockhams kann

geschlossen werden, dass dem Kind eine Kraft der Erlösung zugesprochen wird, welche in der radikal-kreativen Neuordnung der Dinge bestehen soll. Die Welt und die Sphäre des Handelns sind auch hier eine korrumpierte Sphäre, die durch die Kinder gleichsam erlöst werden soll. In diesem Oberflächenbild sind die Kinder weniger Engel und werden nicht ursprungsmythisch mit dem schöpferischen Anfang gleichgesetzt, sondern werden eher als messianische *Prophet:innen* erwartet, die das ‚wahre' Wort bringen sollen, um die gesellschaftlichen Verhältnisse umzugestalten.
Auffällig ist, dass beide Oberflächenbilder durch *Strukturen der Absonderung* gekennzeichnet sind, was theologisch als Sakralisierungstendenz dechiffriert werden kann. Auf der einen Seite werden Kinder als engelhafte Figuren an den paradiesischen Ursprung zurückgedrängt (die pädagogischen Versuche, das ‚brave' Kind zu erhalten, zeigen von der latent gewaltaffinen Schwierigkeit, die dieses Bild mit sich führt), und auf der anderen Seite werden sie an das Ende der Geschichte gesetzt: Wo in der politischen Sphäre des Handelns an der hohen Komplexität der Welt gelitten wird, verdeutlicht das zweite Bild die Hoffnung auf eine Erlösung von außen, die als radikale Unterbrechung der bestehenden Welt angesehen wird.
Nach der Auseinandersetzung mit diesen beiden wirkmächtigen Bildern im Kontext der Wahrnehmung des Kindes rückt daher die entscheidende Frage in den Vordergrund, wie Kinder jedoch *zur Welt kommen* können, ohne dass sie in ihrem Handlungs- und Erneuerungspotential aus der bestehenden Welt ausgeschlossen (Bild I) oder überfordert werden (Bild II). Der Artikel hat versucht, die Schwierigkeit und gleichzeitig die hohe theologische Bedeutung dieser Frage herauszuarbeiten; darüber hinausgehend soll in einem abschließenden Gedankengang ersten Spuren für eine Bearbeitung dieser Frage nachgegangen werden.

5 Von der Schwierigkeit, zur Welt zu kommen

Auf die Welt zu kommen, kann schwierig sein. Davon wissen wir schon aus den jesuanischen Kindheitsgeschichten, davon wissen wir auch, wenn wir – wie Grümme es fordert – über den Tellerrand der bürgerlichen Mittelstandsorientierung hinausblicken, wie dies beispielsweise Barbara Kingsolver in ihrem Pulitzer-preisgekrönten Roman *Demon Copperhead* aufzeigt, wo sie von schwierigen Kindheiten in gesellschaftlich zerrütteten Milieus erzählt. „Erst mal musste ichs schaffen, auf die Welt zu kommen" (Kingsolver 2024), so die Hauptfigur des Romans; der Junge

mit dem Namen Demon wird von einer alleinerziehenden Mutter auf die Welt gebracht, welche – in einer Welt von Drogen und latenter Arbeitslosigkeit – in einem Wohnwagen lebt, achtzehnjährig, „mutterseelenallein und so schwanger wie nur was“ (Kingsolver 2024). Zur Welt kommen in so einer Welt – was kann das bedeuten? „Jeder weiß, dass alle, die in diese Welt geboren werden, von Anfang an gezeichnet sind“; das „Kind einer Junkiebraut […] wird erwachsen werden und all das sein, von dem man nichts wissen will: der Bursche mit den fauligen Zähnen und den Todeszonenaugen, wegen dem man die Garage abschließen muss, damit das Werkzeug keine Beine kriegt“ (Kingsolver 2024). Die Lektüre dieses Romans gibt – etwas salopp und verzweckt ausgedrückt – der theologischen Vorstellungskraft in Bezug auf Kindheit(en) einen großen und durchaus irritierenden Schub.

Wie kann Neues zur Welt kommen, wie kann die Welt *anders* werden?

Die Figur des Demon Copperhead würde sich selbst vermutlich weder als Engel noch als Prophet identifizieren, und dennoch stellen auch seine Existenz, sein Zur-Welt-Kommen eine lebendige und ‚wachsende‘ An-Frage an die herrschenden Verhältnisse und an die bereits erwachsenen Lebenden – nämlich die Frage, ob das Schicksal der eigenen Existenz schon vollständig in die Geburt eingeschrieben ist. Diese An-Frage richtet sich immer schon an die erwachsene Generation; es ist die politische Frage, welche Möglichkeiten sie den Neuankömmlingen eröffnet, um zur Welt kommen zu können. Bei aller notwendigen Zurückhaltung im Entwerfen von Bildern des Kindes kann vorsichtig behauptet werden, dass es in Zusammenhang mit Kindheit(en) immer auch um die Frage des Neuen geht. Wie kann Neues zur Welt kommen, wie kann die Welt *anders* werden? – Diese Frage ist wohl relevant für die Figur des Romans für Kingsolver, aber ebenso allgemein für Kinder, die durch die beiden zuvor skizzierten Oberflächenbilder hindurch wahrgenommen werden. Wenn das Neue als Irritation negiert oder verdrängt wird (Bild I), angesichts der scheinbaren Übermacht des Schicksals nicht gesehen werden kann (Kingsolver), oder andererseits auch erwartet wird, dass man selbstständig verantwortlich für das Neue ist (Bild II), so zeigt sich, dass immer bestimmte Erwartungen und Rahmungen in Bezug auf das Verständnis, wie Neues entsteht, wirken, die mitunter fatale Folgen für Kinder haben können.

5.1 Das revolutionäre Moment: Die Kinder als die „Neuen“

Zunächst kann – bei aller Zurückhaltung, diese Wahrnehmung zu essentialisieren und ontologisch festzuschreiben – ein revolutionäres Element in der Praxis von Kindern zumindest als Potential wahrgenommen werden. Dadurch, dass sie in dieser Welt neu ankommen, sind sie die *Anderen*, die mit den herrschenden Gewohnheiten und Ordnungen der Dinge noch nicht so vertraut sind. Deswegen ist es auch nicht verwunderlich, dass Kinder in der griechischen Antike auch schlicht *neoi* – die ‚Neuen‘ – genannt wurden, worauf Hannah Arendt hinweist (vgl. Arendt 2020, 257).

Wenn die herrschenden Ordnungen spielerisch in Frage gestellt werden

Dieses eben angesprochene Neue zeigt sich beispielsweise in kreativen Praktiken des Spieles – die mitunter einen revolutionären Charakter bekommen, wo die herrschenden Ordnungen durch das Spiel der Kinder in Frage gestellt werden. Gut nachvollziehbar beschreibt dies beispielsweise der deutsche Philosoph Hans-Dieter Bahr in einer phänomenologischen Analyse eines Kinderspieles:

> *„Es paßt den Erwachsenen wenig, daß die Kinder […] zu Anarchisten werden können. Die Anarchie wird als Chaos der herrschenden Ordnung planbar. Jäger zielen auf einen vorbeiflitzenden Düsenjäger, die Kirche steht als Bahnhof da, durch den ein König von einer Schar Hühner getrieben wird, ein Hochzeitspaar tanzt mit Tigern und Wölfen, das Bahnwärterhäuschen wird zum Gefängnis für Raumfahrer in Roboteranzügen, im Heu liegt ihre Rakete, die von einer Schweineherde gefressen wird.“*
> (Bahr 1976, 55)

In dieser Szene werden mitunter „die Grenzen der herrschenden historischen Chronologie und der bestehenden Klassenunterschiede“ spielerisch verschoben. Diese Verschiebungen können irritieren, weil sie sich in gewissem Sinne über die herrschende Ordnung hinwegsetzen: „Denn wer ist in dieser Gesellschaft schon normal, der den Bürgermeister oder Kaiser auf die Abfalleimer und Müllfahrzeuge setzt“ (Bahr 1976, 55). Die Kinder sehen die Welt mit anderen Augen: Der Kochlöffel gehört noch nicht zur Sphäre der Küche, das Smartphone ist noch nicht in die Kategorie der Kommunikationsmittel abgesondert, sondern lockt mit seinen glänzenden Lichtern zu einem spielerischen Umgang damit. Giorgio

Agamben verweist darauf, dass Kinder in einem spielerischen Gestus bestehende Kategorien, wie mit Welt umzugehen ist und diese doch zu verstehen wäre, in gewisser Weise außer Kraft setzen:

> *„Die Kinder verwandeln […] in Spielzeug auch, was der Sphäre der Wirtschaft, des Kriegs, des Rechts und der anderen Aktivitäten angehört, die wir als ernsthaft zu betrachten gewohnt sind. […] [E]in juristischer Vertrag verwandelt sich mit einem Schlag in ein Spielzeug“* (Agamben 2015, 73).

Was Kinder zur Erlösung beitragen können, könnte gerade in diesem revolutionären Moment bestehen – insofern mit dem Blick ‚der Neuen' auf die daseiende Welt auch herrschende Ungerechtigkeiten zumindest potentiell in Frage gestellt werden. Im Bewusstsein des oben skizzierten Bildes II ist jedoch sofort hinzuzufügen, dass dieses revolutionäre Moment nicht den Kindern allein geschultert werden darf. Darüber hinaus kann das revolutionäre Moment nicht für sich alleine stehen – als destabilisierende Kraft kann es, für sich allein genommen, die Welt in ein Chaos stürzen. Theologisch gesehen würde dies Revolution und Erlösung gleichsetzen. Was in den Beispielen von Bahr und Agamben stattdessen sichtbar wird, ist nicht, dass Kindern die *Fähigkeit zur Neuordnung* der Dinge vollständig zugesprochen werden muss (dann wären wir beim Oberflächenbild II angelangt), sondern lediglich die *Fähigkeit zur Außerkraftsetzung* bestehender Ordnungen, die sich durchaus auch als *Profanierung des Sakralen* interpretieren lässt. Eine Theologie des Kindes, welche diese Fähigkeit in den Fokus rückt, ist nur dann nicht romantisierend, wenn sie erkennt, dass sie auch eine spezifische Aufgabe für die bereits Zur-Welt-Gekommenen, d. h. die Erwachsenen, bedeutet.

5.2 Erwachsene und ihre Verantwortung als Wegbereiter des Neuen

Scheinbar paradoxerweise führen Überlegungen im Kontext einer Theologie des Kindes dazu, jene Erwachsenen verstärkt wahrzunehmen, die mit Kindern zusammenleben und diese (religiös) erziehen. Es wurde bereits deutlich, dass eine theologische Würdigung des Kindes nicht dazu führen darf, die Verantwortung zur kreativen Neuordnung der Schöpfung oder – pragmatischer formuliert – die Lösung gesellschaftlich-sozialer Probleme auf die Schultern der Kinder zu verschieben (diese Gefahr drückt sich im Oberflächenbild II aus). Eine Theologie des Kindes erfordert daher etwas von den Erwachsenen: eine Verantwortung für die Welt zu übernehmen,

wie sie eben ist (vgl. Arendt 2020, 255–277). Dabei geht es nicht darum, die Fähigkeit von Kindern, beispielsweise auch zu politischem, moralischem und philosophischem Denken, zu unterschätzen und sie aus der Gestaltung von Welt auszuschließen. Es geht um etwas wesentlich Verschiedenes, was erst deutlich wird, wenn man den Begriff von *Welt* genauer bestimmt. Mit Hannah Arendt ist unter Welt nicht einfach das natürlich Gegebene, die Umwelt und die Natur zu verstehen, wie sie da ist; sondern Welt ist für sie ein zutiefst sozial-politischer Begriff: ein „von Menschen errichteter Wohnort, der freies Handeln in einem öffentlichen Raum ermöglicht" (Gelhard 2022, 452). Diese Begriffsbestimmung ist für unseren Kontext deswegen bedenkenswert, weil es um die Frage der Erneuerung eben jener Welt geht, die *zwischen* Menschen entsteht – und nicht, als Umwelt, einfach gegeben ist. Welt ist damit der politisch-öffentliche Aushandlungsraum, den wir durch unser Sprechen, unsere Gesetze, unsere kulturellen Praktiken usw. gestalten.

Verantwortung für die Welt, die *zwischen* den Menschen entsteht

Arendt verwehrt sich dagegen, Kindern und Erwachsenen die gleichen Rollen und Aufgaben zuzusprechen, weil die Verantwortung zur Gestaltung dieser Welt auch überfordernd sein kann. Sie verteidigt folglich eine bleibende Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen, und zwar gerade auch zum Wohle von Kindern. Wegen dieser Differenz – und *nur* deswegen! – ist die Rede vom gleichberechtigten Dialog zwischen Kindern und Erwachsenen problematisch, solange sie nicht die bleibende Asymmetrie dieses Gespräches, auf die mit Grümme bereits hingewiesen wurde, anerkennt. Eine Theologie der Kindheit(en) steht daher vor einem Dilemma, mit dem sie jedoch produktiv umgehen muss: Die „Würdegleichheit von Kindern und Erwachsenen" (Sedmak 2023, 179) steht gleichzeitig neben der Ungleichheit bzw. der „gravierende[n] Erfahrungs-, Wissens- und Kompetenzdifferenz" (Grümme 2023, 152) zwischen Kindern und Erwachsenen. Die Einforderung, sich ‚auf Augenhöhe' zu begegnen, ist dort höchst ambivalent, wo sie die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen in der Welt *als politischem Ort* einebnet – konsequent weitergedacht bedeutet dies dann, dass „die Erwachsenen sich weigern, die Verantwortung für die Welt zu übernehmen, in welche sie die Kinder hineingeboren haben" (Arendt 2020, 271).

Eine für die politische Dimension aufmerksame Theologie wird daher Einspruch erheben müssen gegen (anti-)pädagogische Programmatiken,

die letztlich die Kinder einerseits auf lange Sicht überfordern und andererseits sie auch in gewisser Weise im Stich lassen. Dennoch kann gerade der Einbezug der Perspektive(n) von Kindern in die öffentlichen Auseinandersetzungen eine Wirkmacht entfalten, die ‚Welt' tatsächlich deshalb entstehen lässt, weil sie die Meinungen und Positionen der Erwachsenen anreichert. Diese Anreicherung kann irritierend oder inspirierend sein; sie zwingt jedenfalls dazu, die Welt nicht als eine geschlossene Totalität, sondern als einen offenen Begriff aufzufassen, der grundlegend auf Transformation ausgerichtet ist. Nicht den Kindern ist aber die Verantwortung zuzuschieben, für ihre Belange vollständig einzutreten, sondern die Erwachsenen müssen sich auch ihrer advokatorischen Verantwortung bewusst werden, mehrere (auch kindliche) und dabei durchaus divergierende Perspektiven in die Welt einzubringen (vgl. Grümme 2023). Wo unterschiedliche Positionen eingebracht werden, wird die Welt als ein konflikthaft-agonaler Ort kenntlich. Eine Theologie des Kindes muss deshalb nüchtern hervorheben, dass eine Einbeziehung der Kinder in die Welt nicht einfach eine relativ harmonische Tendenz besitzt, sondern stattdessen – durch die permanente *Verzweifachung* der Perspektiven (vgl. Korczak 1999, 20) – eher solche strukturellen Dynamiken entwickelt, die das verstärkte Auftreten von Konflikten und konfligierenden Geltungsansprüchen bewirken.

Das konflikthafte Potential als wesentliche innovatorische Kraft

Andreas Gelhard weist darauf hin, dass aus Arendts Perspektive dieses Konfliktpotential nun aber gerade keines ist, „das beseitigt, sondern eines, das bewahrt werden muss, wenn die beständige Erneuerung der Gesellschaft möglich sein soll. […] Das ist die Schattenseite unserer Fähigkeit zum freien Neubeginn, die sich nicht beseitigen lässt, ohne Freiheit zu beseitigen"(Gelhard 2022, 461). Eine Theologie des Kindes muss sich in ihrer eigenen *agency* daher weniger um eine Förderung von Harmonie zwischen Kindern und Erwachsenen bemühen, sondern das konflikthafte Potential als wesentliche innovatorische Kraft anerkennen. Die theologische Frage dahinter ist, ob die Kinder Gottes, als welche alle grundlegend gleich sind, in ihrer Gestaltung von Welt und in der Ausgestaltung ihres Glaubens divergierende Positionen einnehmen dürfen oder ob auch in diesem Feld eine harmonische Gleichheit bestehen muss. Eine Theologie, welche diese Differenz des Kindes ernst nimmt, kann helfen, eine möglicherweise geforderte Gleichheit im Kontext von Welt kritisch anzufragen, insofern sich hier eine latent gewaltförmige Pastoralmacht anzeigt.

Blickt man von hier aus auf die eingangs gestellte Frage zurück, wie Neues zur Welt kommen kann, so lässt sich folgern: Erneuerung hängt letztlich mit der Kultivierung einer *messianischen Erwartung* zusammen, die auch darin besteht, die eigene Welt nicht gegen Befremdliches abzuschließen – wozu auch Perspektiven von Kindern auf die Dinge gehören können. Gerade die Auseinandersetzung mit kindlichen Perspektiven kann eine solche Kultivierung der Offenheit für Erneuerung fördern.

5.3 Kinder als Eindringlinge: Die affektive Dimension von Erneuerungsprozessen

Neues kann jedoch auch verunsichern – und Kinder können wie *Eindringlinge* wirken, welche die geordnete Welt durcheinanderbringen. Von daher bedarf es für eine Theologie des Kindes auch eines Blickes auf Erwachsene und der Wahrnehmung der *affektiven Dimension des Neuen*, da Verunsicherung und Angst als grundlegende Emotionen identifiziert werden können, die mit Neuerungsprozessen einhergehen, in denen Vertrautes durch In-Frage-Stellungen brüchig werden kann.

Verunsicherung und Angst als Emotionen, die mit Neuerungsprozessen einhergehen

Angedeutet werden kann die Tragweite dieser affektiven Dimension beispielsweise anhand von Michel de Certeaus Überlegungen im Kontext von dessen Auseinandersetzung mit Fremdheit und Verschiedenheit. De Certeau beschreibt die Schwierigkeit, die ‚eigene Welt' (aus der Perspektive Arendts wäre dieser Begriff bereits ein Widerspruch, da Welt für sie ein sozialer Begriff ist) mit anderen, mit Kindern zu teilen. Das Neue kann verunsichern, und aus der Perspektive de Certeaus ist es wichtig, dass gerade auch jene Erwachsenen, die mit Kindern zusammenarbeiten, diese Verunsicherungen verarbeiten, wenn das Zur-Welt-Kommen des Neuen gelingen soll und nicht die *Verhärtung* der eigenen Welt – als eine Abwehrreaktion gegenüber dem Neuen – überhand gewinnt. Kinder können das Verständnis aushebeln, das sich ein Erwachsener „vom Leben, von der Kultur und letztlich von den Grundlagen seiner Existenz entwickelt" (Certeau 2018, 73).

„Die Bedrohung, die die Eindringlinge in seine Ideen, sein Werk und seine relative Ruhe hineintragen, ist schlicht und einfach Furcht: Furcht, sein Prestige und seine Autorität zu verlieren, Furcht, die Maske des Privilegs

zu verlieren, die der Erwachsene oder der erfahrene Mensch sich aufsetzt, Furcht, die eigenen Grenzen zuzugeben, Furcht, diese Stärke und diese Rechtfertigung, die Erwachsene im bewundernden Blick eines Kindes oder ihrer Schüler finden, schwinden zu sehen, Furcht vor dem Geheimnis der Zukunft und Furcht, dem Fremden zu begegnen, das ein ganz neues Gesicht aufsetzt.“ (Certeau 2018, 73)

Wo Welt als geordnete und relativ ruhige Ganzheit begriffen wird, wirken Kinder als Symbole des Neuen tatsächlich wie Eindringlinge – die psychoanalytisch orientierte Begrifflichkeit de Certeaus hilft zu verstehen, dass es um eine Aufmerksamkeit für die oftmals unbewussten Einstellungen und Umgangsweisen in Bezug auf Kinder geht, eben auch um das Bewusstmachen der Vorstellungen in Bezug auf Kindheit(en). Darüber hinaus wird klar, wie umfassend die Infragestellung der ‚eigenen Welt‘ durch die Kinder sein kann: Wo Kinder die Welt betreten, werden – aus der Perspektive der Erwachsenen betrachtet – Fragen der Anerkennung und Rechtfertigung der eigenen Lebensformen immer wieder von Neuem virulent. Die Furcht, die de Certeau beschreibt, kann damit als die Frage nach der Fähigkeit, gemeinsam eine Welt zu bewohnen, dechiffriert werden.

6 Eine kurze Schlussbetrachtung

Blickt man am Ende des Artikels auf den Anfang und das Zitat Ockhams zurück, das Kindern eine messianische Kraft zuerkennt, so kann aus der Perspektive einer gegenwärtigen Theologie der Kindheit gefolgert werden, dass diese Kraft im revolutionären Moment der Erneuerung besteht, das Kindern als Potential zugesprochen werden kann. Gleichzeitig wurde deutlich, dass diese messianische Kraft der Kinder nicht romantisierend überhöht werden sollte, sondern gerade auch von den Erwachsenen etwas erfordert: die Verantwortung für die Welt nicht aufzugeben und gleichzeitig sich selbst in der (auch affektiv durchaus herausfordernden!) Öffnung von Welt einzuüben, damit diese tatsächlich zwischen Menschen entstehen kann. Die Analyse der beiden Oberflächenbilder hat gezeigt, dass die kritische Arbeit an den eigenen Vorstellungen von Kindheit(en) und deren theologischen Implikationen von einer bleibenden Notwendigkeit ist, um das Zur-Welt-Kommen der Kinder verantwortungsvoll zu gestalten.

Literatur

Adorno, Theodor W. (2020) [1950], Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 12. Aufl.

Agamben, Giorgio (2015) [2005], Profanierungen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 5. Aufl.

Appel, Kurt (2015), Preis der Sterblichkeit. Christentum und Neuer Humanismus, Freiburg i. Br./Basel/Wien: Herder.

Arendt, Hannah (2020) [1961], Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken, München: Piper, 5. Aufl.

Ariès, Philippe (1996) [1960], Geschichte der Kindheit, München: dtv, 12. Aufl.

Bahr, Hans-Dieter (1976), Missgestalten. Über bürgerliches Leben, Lollar/Lahn: Achenbach.

Brandstetter, Bettina (2024), Kein Entrinnen aus machtvollen Differenzierungen?! Othering in religionspädagogischer Wissensproduktion und Repräsentation, Religionspädagogische Beiträge 14, 6, 39–48.

Certeau, Michel de (2010), Mystische Fabel. 16. bis 17. Jahrhundert. Übersetzt von Michael Lauble, Berlin: Suhrkamp.

Certeau, Michel de (2018), Der Fremde oder Einheit in Verschiedenheit. Deutsche Ausgabe, Stuttgart: Kohlhammer.

Drerup, Johannes (2025), Befreiung aus der Kindheit? Zur Kritik neuer Varianten der Antipädagogik, LIMINA – Grazer theologische Perspektiven 8, 1, 82–100. DOI: 10.25364/17.8:2025.1.6.

Fanon, Frantz (2013) [1952], Schwarze Haut, weiße Masken, Wien: Turia + Kant.

Gärtner, Claudia (2016), Konfessioneller Religionsunterricht – kulturelle Vielfalt als Herausforderung eines auf Homogenität konzipierten und auf Identität zielenden Faches, in: Gmainer-Pranzl, Franz / Kowalski, Beate / Neelankavil, Tony (Hg.), Herausforderungen Interkultureller Theologie, Paderborn: Schöningh (Beiträge zur Komparativen Theologie 26), 87–104.

Gärtner, Claudia (2020), Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt, Bielefeld: Transcript (Religionswissenschaft 20).

Gelhard, Andreas (2022), Die Kunst des Urteilens. Über Hannah Arendts Vortrag ‚Die Krise in der Erziehung', in: Ißler, Roland / Kaenders, Rainer / Stomporowski, Stephan (Hg.), Fachkulturen in der Lehrerbildung weiterdenken, Göttingen: V&R unipress, 449–468.

Grümme, Bernhard (2023), Theologie von Kindern – Theologie mit Kindern – Theologie für Kinder. Machttheoretische Überlegungen zu einer religionspädagogischen Basisunterscheidung, Berliner Theologische Zeitschrift 40, 139–160.

Heinrich, Klaus (2002) [1964], Versuch über die Schwierigkeit nein zu sagen, Frankfurt a. M./Basel: Stroemfeld/Roter Stern, 4. Aufl.

Jaeggi, Rahel (2023), Kritik von Lebensformen, Berlin: Suhrkamp.

Kingsolver, Barbara (2024), Demon Copperhead. Übersetzt von Dirk van Gusteren, München: dtv (e-Book).

Korczak, Janusz (1999), Wie liebt man ein Kind. Erziehungsmomente. Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus (Sämtliche Werke 4).

Menke, Christoph (2024), Theorie der Befreiung, Berlin: Suhrkamp.

Rahner, Karl (1963), Gedanken zu einer Theologie der Kindheit, Geist und Leben 36, 104–114.

Sedmak, Clemens (2023), Soziale Theologie des Kindes. Die Behutsamkeit durchbrochener Vorstellungskraft, Berliner Theologische Zeitschrift 40, 160–181.

Simojoki, Henrik (2023), Der unvollendete Perspektivenwechsel. Überlegungen zur Repräsentation von Kindern in der Theologie, Berliner Theologische Zeitschrift 40, 117–139.

Author retains copyright.

Gottfried Schweiger

Die ethisch-kinderrechtliche Besonderheit von Kindern

Verletzlichkeit, Autonomie und Kinderrechte im Spannungsfeld von Eltern und Staat

DEUTSCH

ABSTRACT

Dieser Aufsatz untersucht die moralische Besonderheit von Kindern, indem er die Konzepte der Verletzlichkeit, Autonomie und Kinderrechte im Spannungsfeld zwischen Eltern und Staat analysiert. Kindheit wird nicht nur als biologische Lebensphase, sondern auch als soziales Konstrukt betrachtet, das durch kulturelle und historische Faktoren geprägt ist. Die Verletzlichkeit von Kindern wird sowohl in natürlichen als auch in sozialen Dimensionen beleuchtet, wobei die Abhängigkeit von Erwachsenen und gesellschaftliche Strukturen eine zentrale Rolle spielen. Gleichzeitig wird die Entwicklung der Autonomie als entscheidender Faktor hervorgehoben, der die besondere Berücksichtigung von Kinderrechten rechtfertigt. Der Aufsatz diskutiert die Begründung und Inhalte der Kinderrechte, deren Umsetzung in rechtlichen Rahmen sowie die Herausforderungen bei der Balance zwischen Schutz und Selbstbestimmung. Zudem wird das komplexe Verhältnis zwischen Eltern, Kindern und Staat thematisiert, insbesondere hinsichtlich staatlicher Interventionen bei Kindeswohlgefährdungen und Wertekonflikten. Abschließend werden Fragen der sozialen und globalen Gerechtigkeit für Kinder erörtert, wobei die Notwendigkeit internationaler Kooperationen und spezifischer Maßnahmen zur Förderung des Kindeswohls betont wird. Der Aufsatz schließt mit der Feststellung, dass die moralische Stellung von Kindern eine kontinuierliche ethische Reflexion und interdisziplinäre Zusammenarbeit erfordert, um ihre Rechte und Bedürfnisse angemessen zu berücksichtigen.

ENGLISH

The special ethical status of children and children's rights. Vulnerability, autonomy and children's rights at the intersection of parents and state

This essay explores the special moral status of children by analyzing the concepts of vulnerability, autonomy, and children's rights at the intersection between parents and the state. Childhood is examined not only as a biological stage of life but also as a social construct shaped by cultural and historical factors. The vulnerability of children is addressed in both natural and social dimensions, highlighting their dependence on adults and the defining role of societal structures. Concurrently, the development of autonomy is emphasized as a crucial aspect, justifying the particular focus on children's rights. The essay discusses the necessity and scope of children's rights, their implementation within legal frameworks, and the challenges in balancing protection and self-determination. Additionally, the complex relationship between parents, children, and the state is addressed, particularly regarding state interventions in cases of threats to children's welfare and value conflicts. Finally, issues of social and global justice for children are examined, emphasizing the need for international cooperation and specific measures to promote child welfare. The essay concludes by asserting that the moral status of children requires ongoing ethical reflection and interdisciplinary collaboration to adequately address their rights and needs.

| BIOGRAPHY

Gottfried Schweiger arbeitet am Zentrum für Ethik und Armutsforschung der Universität Salzburg. Er ist u. a. Ko-Herausgeber der *Zeitschrift für Praktische Philosophie* und des populären Philosophieblogs *praefaktisch.de*. 2024 erschien sein jüngstes Buch *Was ist eine gute Kindheit?* (gemeinsam mit Johannes Drerup) im Reclam Verlag.
ORCID 0000-0001-5456-6358
E-Mail: gottfried.schweiger(at)plus.ac.at

| KEY WORDS

Kinder; Verletzlichkeit; Kinderrechte; Ethik; Gerechtigkeit

children; vulnerability; children's rights; ethics; justice

1 Einleitung

Kindheit ist ein komplexes Phänomen, das sowohl als biologische Lebensphase als auch als soziales Konstrukt verstanden werden kann, welches historisch und kulturell variabel ist (vgl. Bühler-Niederberger 2021; Honig 2009). Die offensichtlichste Eigenschaft, die Kinder zu Kindern macht, ist ihr Alter (vgl. Giesinger 2019). Doch die Frage, wann die Kindheit beginnt und wann sie endet, ist Gegenstand vielfältiger Kontroversen und hat erhebliche ethische Relevanz. Der Anfang der Kindheit fällt mit der Frage nach dem Beginn menschlichen Lebens und dem (moralischen) Personenstatus zusammen. Am Ende der Kindheit steht der Übergang ins Erwachsenenleben mit den damit verbundenen Rechten, Pflichten und zahlreichen sozialen Erwartungen.

Es ist jedoch sinnvoll, die Kindheit nicht als eine einheitliche Phase zu betrachten, sondern sie weiter zu differenzieren. Insbesondere die Unterscheidung zwischen Kindheit und Jugend ist relevant, da Jugendliche sich nicht nur in ihren Eigenschaften von Kindern unterscheiden, sondern ihnen auch mehr Rechte und Pflichten zugeschrieben werden (vgl. Betzler 2022). Dennoch soll hier von Kindern gesprochen werden, wobei die Phase der Jugend mitgemeint ist. Jede ethische Auseinandersetzung mit Kindheit erfordert eine sorgfältige Analyse der besonderen Eigenschaften von Kindern und ihrer Stellung in der Gesellschaft (vgl. Archard/Macleod 2002).

Was ist es, was Kinder besonders macht?

Wenn es um die Zuschreibung von unterschiedlichen (moralischen) Rechten und Pflichten geht oder um eine Bevorzugung – zum Beispiel bei der medizinischen Versorgung oder bei der Rettung in einer lebensbedrohlichen Situation – dann müssen hierfür überzeugende Gründe vorgebracht werden. Es ist einleuchtend, dass der Ausgangspunkt solcher Überlegungen die angenommene moralische Gleichheit und Gleichwertigkeit aller Menschen ist. Nicht jede Eigenschaft darf eine moralische Ungleichbehandlung rechtfertigen. So ist es offensichtlich falsch, Frauen paternalistisch zu behandeln und Männer nicht und dies mit der Eigenschaft des Frauseins zu begründen. Ebenso wäre es eine unzulässige Diskriminierung, Menschen mit 50 Jahren prinzipiell andere Rechte zuzusprechen als Menschen mit 30 Jahren. Im Normalfall sind weder Geschlecht noch Alter solche Eigenschaften, die einen besonderen moralischen Status ausmachen.

Was ist es also, was Kinder besonders macht? Die Antwort liegt nicht im Alter selbst, sondern in anderen Eigenschaften, die typischerweise mit dem Alter korrelieren. Zwei dieser Eigenschaften sollen hier genauer betrachtet werden: Verletzlichkeit und Autonomie. Diese Eigenschaften sind zentral, um zu verstehen, warum Kinder besondere Rechte haben und wie diese gerechtfertigt werden können.

2 Verletzlichkeit von Kindern

Kinder gelten als verletzlicher als Erwachsene (vgl. Andresen 2014; Wiesemann 2019). Das Konzept der Verletzlichkeit kann sinnvoll in eine natürliche und eine soziale Verletzlichkeit unterschieden werden (vgl. Mackenzie/Rogers/Dodds 2014). Das ist auch für Kinder eine sinnvolle Unterscheidung, die erlaubt, ethisch relevante Eigenschaften besser zu verstehen (vgl. Schweiger/Graf 2017). Die natürliche Verletzlichkeit von Kindern ergibt sich aus ihren physischen und kognitiven Eigenschaften sowie Fähigkeiten. Kleine Kinder haben schwächere Körper, sind Erwachsenen körperlich unterlegen und haben noch nicht die Fähigkeiten entwickelt, um für sich selbst zu sorgen. Sie können Gefahren oft nicht richtig einschätzen und sind weniger in der Lage, sich gegen Risiken und Bedrohungen zu schützen. Dies macht sie besonders anfällig für Verletzungen und Bedrohungen. Sie benötigen den Schutz und die Unterstützung von Erwachsenen und lernen erst im Laufe der Kindheit, für sich selbst zu sorgen und eigenständig Entscheidungen zu treffen.

Das Risiko sozialer Situationen und Machtverhältnisse

Auf der anderen Seite steht die soziale Verletzlichkeit, die sich darauf bezieht, dass Menschen dem Risiko ausgesetzt sind, verletzt zu werden, weil sie sich in bestimmten sozialen Situationen oder Machtverhältnissen befinden. Der Straßenverkehr birgt zum Beispiel hohe Gefahren, besonders für Kinder, die die Regeln noch nicht vollständig verstehen oder deren Aufmerksamkeitsspanne kürzer ist. Aber auch die Macht, die andere über einen besitzen, kann ein Risiko darstellen. In dieser Hinsicht sind Kinder verletzlicher als Erwachsene, weil sie auf andere angewiesen sind, die sie verletzen, ausbeuten oder gefährden können. Die Familie ist ein zentraler Ort für Kinder, in dem sie sowohl vor Verletzungen geschützt werden sollen, aber in dem sie auch besonders verletzlich sind. Eltern haben eine

erhebliche Macht über ihre Kinder (vgl. Lotz 2014; Macleod 2017). Sie entscheiden über grundlegende Aspekte des Lebens ihrer Kinder, wie zum Beispiel Ernährung, Bildung und medizinische Versorgung. Diese Macht kann zum Wohle des Kindes eingesetzt werden, birgt aber auch das Risiko von Missbrauch und Vernachlässigung.

Zudem ist die soziale Welt auf Erwachsene ausgerichtet, und Kinder erfahren in ihr oft wenig Rücksicht, sie werden adultistisch diskriminiert (vgl. Shier et al. 2014). Öffentliche Räume, politische Entscheidungen und wirtschaftliche Strukturen berücksichtigen die Bedürfnisse von Kindern häufig nur unzureichend. Kinder sind betroffen von ökonomischer Armut, sie werden in einigen Teilen der Welt ausgebeutet und zur Arbeit gezwungen (vgl. Drerup/Schweiger 2019). Dies erhöht ihre soziale Verletzlichkeit und zeigt, dass Kinder in besonderer Weise Schutz und Unterstützung benötigen. Die gesellschaftlichen Strukturen tragen dazu bei, dass Kinder in Situationen geraten können, die ihre Verletzlichkeit verstärken.

Das Konzept der Verletzlichkeit auf Kinder anzuwenden, steht vor zwei Herausforderungen. Die erste besteht darin, dass nicht alle Kinder gleich verletzlich sind und dass sich die kindliche Verletzlichkeit im Laufe der Kindheit wandelt (vgl. Schweiger/Graf 2017). Es gibt Erwachsene, die aufgrund von Krankheit oder Behinderung ähnlich verletzlich und bedürftig sind wie Kinder. Verletzlichkeit ist also kein exklusives Merkmal von Kindern, sondern ein graduelles Konzept, das auf verschiedene Gruppen zutreffen kann. Zudem variiert die Verletzlichkeit zwischen Kindern selbst gemäß ihrem Alter, ihrer Reife, aber auch gemäß sozialen Eigenschaften wie Klasse, Staatsbürgerschaft oder Geschlecht. Mädchen sind in patriarchalen Gesellschaften verletzlicher als Jungen, schwarze Kinder sind in den USA aufgrund des dortigen strukturellen Rassismus verletzlicher als weiße Kinder (vgl. Alanen 2016). Kinder aus armen Familien haben weniger Zugang zu Ressourcen und Unterstützung als Kinder aus wohlhabenden Familien (vgl. Dimmel/Fenninger 2022).

Die zweite Herausforderung besteht darin, von der Beschreibung der Verletzlichkeit zu deren moralischer Relevanz überzugehen. Welche moralischen Rechte und Pflichten ergeben sich aus der besonderen Verletzlichkeit von Kindern? Der Schutz des Kindeswohls steht im Mittelpunkt vieler ethischer Überlegungen (vgl. Bagattini 2019) und bezieht sich darauf, dass Kinder, um gut aufwachsen und leben zu können, vor Verletzungen geschützt werden müssen, für die sie besonders anfällig sind. Die Argumentation lautet, dass Kinder einen moralischen Anspruch auf Fürsorge haben, weil sie ohne diese Fürsorge nicht überleben oder ein (ausreichend) gutes

Leben führen könnten. Dieser Anspruch ist stärker als bei Erwachsenen, die in der Regel in der Lage sind, für sich selbst zu sorgen.

Wie weit soll der Schutz des Kindeswohls gehen?

Es stellt sich jedoch die Frage, wie weit dieser Schutz gehen sollte und wie er mit anderen moralischen Prinzipien in Einklang gebracht werden kann. Ein übermäßiger Schutz kann dazu führen, dass Kinder in ihrer Entwicklung eingeschränkt werden oder wichtige Erfahrungen nicht machen können. Es ist daher wichtig, ein Gleichgewicht zu finden zwischen dem notwendigen Schutz und der Förderung von Fähigkeiten, die Kinder benötigen, um selbstständiger und weniger verletzlich zu werden. Diese Balance erfordert eine sorgfältige Abwägung der Risiken und Chancen, denen Kinder ausgesetzt sein sollten, um eine gesunde Entwicklung zu ermöglichen. Ein weiterer Aspekt ist die gesellschaftliche Verantwortung, die sich aus der Verletzlichkeit von Kindern ergibt. Gesellschaften haben die Pflicht, Strukturen und Institutionen zu schaffen, die Kinder schützen und ihre Entwicklung fördern. Dies beinhaltet den Zugang zu Bildung, Gesundheitsversorgung und sozialen Dienstleistungen. Die besondere Verletzlichkeit von Kindern legitimiert staatliche Eingriffe und Unterstützungsmaßnahmen, um sicherzustellen, dass ihre grundlegenden Bedürfnisse erfüllt werden.

3 Autonomie und ihre Entwicklung in der Kindheit

Die zweite Eigenschaft, mit der ein moralisch relevanter Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen begründet werden kann, ist die Autonomie (vgl. Betzler 2019). Autonomie beschreibt sowohl die Fähigkeit, autonome Entscheidungen treffen und handeln zu können, als auch den moralischen Wert, dass diese Entscheidungen und Handlungen von anderen respektiert werden sollten, sofern nicht gute Gründe dagegen sprechen. Autonomie ist kein Alles-oder-Nichts-Konzept; Menschen können mehr oder weniger autonom sein. Sie können in Bezug auf bestimmte Fragen oder Aspekte ihres Lebens autonom sein und in anderer Hinsicht weniger oder gar nicht autonom. Dies liegt daran, dass Autonomie nicht nur kognitive Fähigkeiten voraussetzt, sondern auch Wissen und Bildung (und Erfahrung) benötigt, und die Umsetzung von Autonomie oft Ressourcen, Fähigkeiten und die Beziehung zu anderen Menschen involviert. Kinder sind weniger autonom als Erwachsene, sie entwickeln erst die kognitiven Fähigkeiten, das

Wissen und die Bildung, um autonome Entscheidungen treffen zu können (vgl. Mullin 2014). Zudem verfügen sie über weniger Ressourcen, und ihnen wird oft die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, vorenthalten (vgl. Mühlbacher/Sutterlüty 2019). Sehr junge Kinder können oftmals nicht verstehen, worüber sie entscheiden müssten; ihnen fehlt Autonomie in dieser Hinsicht fast vollständig. Ältere Kinder, die ihren Willen artikulieren können, mögen hinsichtlich mancher Lebensbereiche in der Lage sein, autonome Entscheidungen zu treffen, in komplexeren Fragen jedoch noch nicht. Hier sind jeweils sorgfältige Abwägungen anzustellen. Zum Beispiel könnte ein Kind in der Lage sein, über seine Freizeitaktivitäten zu entscheiden, aber nicht über medizinische Eingriffe, die komplexe Risiken und langfristige Auswirkungen haben.

Autonomie soll ausgebildet und erprobt werden können: zum richtigen Zeitpunkt, im richtigen Maß.

Altersgrenzen korrelieren mit der Fähigkeit zur Autonomie nur ungenau. Manche Kinder sind reifer als andere, manche machen früher Erfahrungen, die ihnen helfen, bessere und vernünftigere Entscheidungen zu treffen. Der „Schutzraum der Kindheit“, wie ihn zum Beispiel Joel Anderson und Rutger Claassen verteidigen (vgl. Anderson/Claassen 2012), soll allen Kindern ermöglichen, dass sie von der Schwere und Last, folgenreiche Entscheidungen treffen zu müssen, entlastet werden. Dieser Schutzraum soll es ihnen ermöglichen, unbeschwerter zu leben als Erwachsene und Fehler machen zu dürfen, ohne dass diese schwerwiegende Konsequenzen haben. Der Schutzraum der Kindheit hat aber auch das Potenzial, zu einem zu engen Gefängnis kindlicher Autonomie zu werden, wenn er Kindern zu viele Entscheidungen und Erfahrungsmöglichkeiten vorenthält. Wenn Kinder ständig bevormundet werden und keine Gelegenheit haben, eigene Entscheidungen zu treffen und aus deren Konsequenzen zu lernen, kann dies ihre Entwicklung behindern. Sie könnten Schwierigkeiten haben, Autonomie zu entwickeln und als Erwachsene eigenständige Entscheidungen zu treffen. Die Förderung der Autonomie ist daher ein wichtiger Bestandteil der kindlichen Entwicklung.

Autonomie ist für Kinder nicht nur negativ zu bestimmen als eine Fähigkeit, die ihnen noch fehlt, sondern hat auch viele positive Aspekte. Erstens soll die Kindheit eine Phase sein, in der Autonomie ausgebildet und erprobt wird. Kinder lernen, eigene Entscheidungen zu treffen, Verantwortung zu übernehmen und die Konsequenzen ihres Handelns zu verstehen. Dies ist

ein wichtiger Teil ihrer Entwicklung zu selbstständigen und verantwortungsbewussten Erwachsenen. Monika Betzler argumentiert dahingehend, dass Eltern eine moralische Pflicht haben, ihren Kindern zu ermöglichen, Autonomie einzuüben und zu erlernen (vgl. Betzler 2011). Zweitens wollen Kinder und Jugendliche autonom sein, und Autonomie hat für sie einen moralischen Wert. Ab einer bestimmten Entwicklungsstufe sind Kinder zumindest hinsichtlich mancher Lebensbereiche und Entscheidungen autonom – vielleicht nicht vollständig, aber zu einem gewissen Grad – im Sinne der Fähigkeit, über eigene Präferenzen zu reflektieren. Sie entwickeln eigene Interessen, Werte und Überzeugungen, die respektiert werden sollten. Dies ist in der Erziehung zu berücksichtigen und gegenüber anderen Erwägungen des Schutzes des Wohlergehens von Kindern entsprechend zu gewichten.

Die Förderung von Autonomie bei Kindern ist jedoch nicht ohne Herausforderungen. Eine davon besteht darin, den richtigen Zeitpunkt und das richtige Maß an Freiheit zu finden. Zu viel Freiheit zu früh kann Kinder überfordern und sie Risiken aussetzen, auf die sie nicht vorbereitet sind. Zu wenig Freiheit kann ihre Entwicklung hemmen und zu Frustration und Widerstand führen. Eine weitere Herausforderung ist die unterschiedliche Reife und Fähigkeit von Kindern. Wie bereits erwähnt, entwickeln sich Kinder unterschiedlich schnell, und es ist schwierig, allgemeingültige Regeln aufzustellen. Eltern und Erziehende müssen individuell einschätzen, wozu ein Kind bereit ist und in welchen Bereichen es Unterstützung benötigt. Zudem können kulturelle und soziale Normen die Förderung von Autonomie beeinflussen. In einigen Kulturen wird von Kindern erwartet, früh Verantwortung zu übernehmen und selbstständig zu handeln, während in anderen ein stärkerer Fokus auf Gehorsam und Anpassung liegt. Diese Unterschiede müssen berücksichtigt werden, um die Autonomie von Kindern angemessen zu beurteilen und zu fördern. Die Rolle der Erwachsenen ist dabei entscheidend. Sie sollten als Ratgeber und Unterstützer fungieren, anstatt als autoritäre Figuren, die alle Entscheidungen kontrollieren.

4 Kinderrechte: Begründung und Inhalte

Die Kinderrechte können als ein zentraler Bezugspunkt der philosophischen Diskussion gesehen werden (vgl. Archard 2004; Brighouse 2002). Dabei ist stets zu beachten, dass die Kinderrechte, wie sie auf Ebene der

Menschenrechte in der Konvention der Vereinten Nationen ausformuliert wurden, sowohl moralische als auch legale Rechte meinen können. Zwei Fragen lassen sich hier unterscheiden:

- Warum haben Kinder überhaupt Rechte?
- Welche Rechte haben Kinder?

Es braucht eine philosophische Begründung der Kinderrechte.

Wenn man nicht einem legalen Positivismus anhängt, der die Frage nach der Begründung der Kinderrechte auf die Ebene der Gesetzgebung und des politischen Kompromisses auslagert, dann braucht es eine philosophische Begründung dafür, warum Kinder überhaupt Rechte haben und welche das sind. Die Begründung der Kinderrechte ist von grundlegender Bedeutung, da sie nicht nur ihre rechtliche Verankerung beeinflusst, sondern auch, wie Gesellschaften Kinder wahrnehmen und behandeln. Während die Willenstheorie der Rechte zumeist als für Kinder unbrauchbar zur Seite gelegt wird, weil Kinder noch keine voll entwickelten autonomen Wesen sind, sondern sich erst zu solchen entwickeln, hat die Interessenstheorie der Rechte am meisten Zugkraft. Nach der Willenstheorie sind Rechte Ausdruck der autonomen Willensbildung und dienen dazu, den Willen des Individuums zu schützen und durchzusetzen. Da Kinder jedoch in ihrer Fähigkeit zur autonomen Willensbildung eingeschränkt sind, scheint diese Theorie für die Begründung von Kinderrechten wenig geeignet. Die Interessenstheorie der Rechte hingegen argumentiert, dass Rechte dazu dienen, die fundamentalen Interessen und Bedürfnisse von Individuen zu schützen, unabhängig von ihrer Fähigkeit zur autonomen Willensbildung. Kinder haben, so lässt sich kurz sagen, objektive Interessen und Bedürfnisse, und die Rechte, die sie haben, schützen diese. Darin unterscheiden sich Kinder und Erwachsene nicht grundlegend, aber da sich ihre spezifischen Interessen und Bedürfnisse unterscheiden, haben sie jeweils unterschiedliche Rechte. Entgegen der Versicherung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, dass diese für alle Menschen gelten, werden Kindern viele der dort verbrieften Rechte vorenthalten. Kinder dürfen weder heiraten noch arbeiten, sie dürfen nicht wählen und sie dürfen auch nicht über ihren Aufenthaltsort bestimmen. Diese Einschränkungen werden oft mit dem Hinweis auf das Kindeswohl gerechtfertigt. Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen rechtfertigt diese Ausnahmen mit Verweis auf das Kindeswohl, welches geschützt werden muss, und verweist auch auf die Reife des Kindes als Gradmesser (vgl. Zermatten 2010). Damit sind die beiden vorhin genannten

Eigenschaften der Verletzlichkeit und Autonomie mehr oder weniger direkt benannt.

Das Kindeswohl – wie auch das Wohlergehen von Kindern – als zentraler Bezugspunkt der Kinderrechte kann unterschiedlich mit Inhalten gefüllt werden (vgl. Bagattini/Macleod 2014; Plettenberg/Löhnig 2017). Einerseits wäre es möglich, hier von einem subjektiven Wohlergehen auszugehen, das heißt, das Wohlbefinden des Kindes anhand seiner eigenen Empfindungen und Wünsche zu messen. Dies wird jedoch zumeist als unzureichend abgelehnt, da Kinder, insbesondere jüngere, noch nicht in der Lage sind, ihre langfristigen Interessen zu erkennen oder zu artikulieren. Die Kinderrechte wollen nicht lediglich schützen, dass Kinder glücklich sind (wobei das in manchen Dimensionen durchaus eine Rolle spielen mag, wie etwa bei der Diskussion um Spiel und Freizeit), sondern sie beziehen sich auf objektive Dimensionen des Kindeswohls.

Die Schwierigkeit, objektive Dimensionen des Kindeswohls zu bestimmen

Diese objektiven Dimensionen zu bestimmen, ist ähnlich schwierig wie die Frage, welche Güter der Gerechtigkeit für Kinder relevant sind (vgl. Bagattini 2014). Es gab Versuche, das Kindeswohl mit Blick auf kindliche Grundbedürfnisse zu definieren, ebenso wie mit Blick auf jene materiellen und immateriellen Güter, die Kinder für ein gutes Leben benötigen. Eine andere Herangehensweise ist der Fähigkeitenansatz, der das Kindeswohl als ein Set aus Fähigkeiten und Funktionsweisen bestimmt, die Kindern ermöglicht werden sollen (vgl. Dixon/Nussbaum 2012). Alle diese Versuche kennzeichnen ähnliche Probleme: Das Kindeswohl ist multidimensional, es sind die einzelnen Dimensionen nach bestimmten Kriterien auszuwählen, und dann ist zu bestimmen, wie viel davon nötig ist, um ein ausreichendes Level an Kindeswohl zu garantieren. Offensichtlich ist die Philosophie hier auf den Diskurs mit vielen anderen Disziplinen wie der Medizin, Psychologie, Pädagogik oder Kindheitsforschung angewiesen. Wann eine gesunde kindliche Entwicklung vorliegt oder wann diese gefährdet ist, lässt sich nicht alleine aus der Ethik heraus bestimmen. Interdisziplinäre Zusammenarbeit ist unerlässlich, um ein umfassendes Verständnis des Kindeswohls zu entwickeln.

Einige Dimensionen des Kindeswohls, die sich auch als Rechtsansprüche in den Kinderrechten finden lassen, scheinen auf den ersten Blick wenig kontrovers: materielle Versorgung (Nahrung, Kleidung, Wohnen), Gesund-

heit und Bildung. Diese grundlegenden Bedürfnisse sind essenziell für das Überleben und die Entwicklung von Kindern. Allerdings zeigen sich bei der näheren Bestimmung, welches Level an materieller Versorgung, Gesundheit und Bildung jedem Kind zusteht, bereits eine Reihe von Kontroversen. Zum Beispiel stellt sich die Frage, was unter angemessener Bildung zu verstehen ist. Geht es nur um grundlegende schulische Bildung, oder sollten auch moralische und soziale Kompetenzen vermittelt werden? Wie sieht es mit der Förderung von Talenten und individuellen Interessen aus? Ähnliche Fragen ergeben sich bei der Gesundheitsversorgung: Soll sie nur lebensnotwendige Maßnahmen umfassen, oder auch präventive und psychische Gesundheitsdienste? Die Antworten auf diese Fragen hängen von kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Faktoren ab und können daher variieren.

Können universelle Standards festgelegt werden, die für alle Kinder gelten?

Die Kinderrechte werden oft als Minimalbedingungen verstanden, die sicherstellen wollen, dass jedes Kind ausreichend gut versorgt ist. Höherwertige Ansprüche werden dann in die Diskussion um globale und soziale Gerechtigkeit oder die Anforderungen einer guten Kindheit verlagert (vgl. Schweiger/Graf 2015; Schweiger 2019). Es besteht jedoch die Gefahr, dass durch die Fokussierung auf Minimalstandards wichtige Aspekte des Kindeswohls übersehen werden, die für eine umfassende Entwicklung notwendig sind. Aber auch die minimalen Ansprüche der Kinderrechte sind kontrovers, insofern sie jeweils auf den Kontext Bezug nehmen, in dem ein Kind lebt. Was in einem Land als angemessene Versorgung gilt, kann in einem anderen als unzureichend betrachtet werden. Kulturelle, wirtschaftliche und soziale Unterschiede beeinflussen die Interpretation und Umsetzung der Kinderrechte. Dies wirft die Frage auf, ob und wie universelle Standards festgelegt werden können, die für alle Kinder weltweit gelten. Andere zentrale Rechte sind weniger offensichtlich und führen zu komplexen ethischen Diskussionen, und es ist durchaus fraglich, ob sie aus dem Kindeswohl überhaupt ableitbar, ja mit ihm vereinbar sind. Dazu zählt zum Beispiel das Recht auf (politische oder rechtliche) Mitbestimmung oder auf Privatsphäre. In praktisch allen Staaten sind Kinder von der Beteiligung an Wahlen zumindest bis ins Jugendalter ausgeschlossen (vgl. Wiland 2018) und auch in vielen anderen Bereichen werden Entscheidungen maßgeblich für Kinder und nicht von ihnen getroffen – etwa bei der Frage der medizi-

nischen Behandlung oder der Kinder- und Jugendhilfe. Dies wird oft damit begründet, dass Kinder noch nicht die notwendige Reife und das Verständnis haben, um informierte Entscheidungen zu treffen. Es ist somit, um die englische Begrifflichkeit aufzugreifen, vielleicht gar nicht im besten Interesse des Kindes, mitzubestimmen. Das Recht auf Privatsphäre wiederum scheint unmittelbar in Widerspruch dazu zu stehen, dass Kinder nicht allein aufwachsen sollen und dass sie von ihren Eltern beschützt werden sollen (vgl. Mathiesen 2013). Um Kinder und ihr Wohl zu schützen, ist eine gewisse Form der Überwachung und Kontrolle notwendig. Eltern müssen wissen, wo sich ihre Kinder aufhalten, mit wem sie interagieren und was sie tun, um Gefahren abwehren zu können. Gleichzeitig haben Kinder ein Interesse daran, einen eigenen privaten Raum zu haben und sich unbeobachtet entwickeln zu können.

Die graduelle Gewährung von Rechten stellt eine Herausforderung dar.

Die gleichzeitige Gewährung und Einschränkung von Rechten wird mit dem Verweis auf das Kindeswohl gerechtfertigt. Kinder haben solche Rechte, weil sie objektive Interessen haben, zum Beispiel an Mitbestimmung und Privatsphäre. Gleichzeitig sind sie aber noch nicht reif genug, um diese Rechte in vollem Umfang auszuüben, weshalb ihnen diese Rechte nur in Ansätzen oder erst als Jugendliche gewährt werden. Diese graduelle Gewährung von Rechten stellt eine Herausforderung dar. Es muss entschieden werden, ab welchem Alter oder Entwicklungsstand Kinder bestimmte Rechte ausüben können und in welchem Umfang. Dies erfordert eine individuelle Einschätzung, die in der Praxis schwer umzusetzen ist. Pauschale Altersgrenzen können der individuellen Entwicklung eines Kindes nicht immer gerecht werden. Eine mögliche Lösung ist die Einführung von Flexibilität in rechtlichen Regelungen, die es ermöglicht, die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse des Kindes zu berücksichtigen.

Ein weiteres Beispiel ist das Recht auf Arbeit. Während Kinderarbeit in vielen Ländern verboten ist, gibt es Diskussionen darüber, ob und unter welchen Bedingungen Kinder arbeiten dürfen oder sollen. Arbeit kann für Kinder nicht nur eine Belastung sein, sondern auch eine Möglichkeit, Fähigkeiten zu erlernen und Verantwortung zu übernehmen. Hier muss abgewogen werden zwischen dem Schutz vor Ausbeutung und der Förderung von Entwicklungschancen.

Die Philosophie trägt zur Klärung dieser Fragen bei, indem sie die zugrunde liegenden ethischen Prinzipien analysiert und Argumente für verschiedene Positionen entwickelt. Dabei wird deutlich, dass die Rechte von Kindern in einem Spannungsfeld zwischen Schutz und Freiheit stehen. Einerseits müssen Kinder vor Gefahren geschützt werden, andererseits sollen sie Möglichkeiten haben, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und eigenständige Entscheidungen zu treffen.

5 Eltern, Kinder und der Staat

Das Verhältnis von Eltern, Kindern und Staat ist ein zentrales Thema in der politischen und rechtlichen Philosophie. Im politischen Liberalismus, der die vorherrschende Doktrin ist, ist dieses Beziehungsdreieck von Fragen der Rechtfertigung der Intervention in die Familie geprägt. Am Anfang steht die Entscheidung, ob Kinder in der Familienautonomie verschwinden oder ob sie gleichwertige Bürger des Staates sind. Wenn Kinder auch gleichwertige Bürger sind, dann hat der Staat eine Verpflichtung ihnen gegenüber, die er nicht einfach an die Eltern abgeben kann (vgl. Archard 2010).
Im Zentrum vieler Diskussionen steht dabei die Frage, wer was für Kinder entscheiden darf und welche Rechte Eltern über ihre Kinder haben. Prinzipiell stellen auch die UNO-Kinderrechte heraus, dass Kinder zwar Rechte haben, also über einen eigenen Subjektstatus verfügen, aber dass die Eltern die maßgeblichen Akteure sind, um ihre Kinder zu erziehen und zu schützen, und dass damit eine weitreichende und an den eigenen Werten ausgerichtete Macht über die Kinder legitim ist (vgl. Clark 2014). Diese Macht und Herrschaft der Eltern über ihre Kinder kann unterschiedlich gerechtfertigt werden.

Kinder als Teil des Lebensplans der Eltern?

Eine elternzentrierte Perspektive betont die Autonomie der Eltern und ihr Recht, ihre Kinder im Einklang mit ihren eigenen Überzeugungen und Werten zu erziehen. Man kann Kinder als Eigentum ihrer Eltern verstehen oder, in einer weniger radikalen Form, argumentieren, dass die Erziehung und Prägung der eigenen Kinder nach eigenen Vorstellungen und Werten Teil eines zu respektierenden Lebensplans der Eltern ist. Das Kind gehört sozusagen zu deren gutem Leben, sodass sie die Macht über ihre Kinder ausüben. Diese Sichtweise kann jedoch zu Konflikten führen, wenn die

elterlichen Werte mit den Interessen oder Rechten der Kinder kollidieren. Kritiker dieser Sichtweise argumentieren, dass die Anerkennung von Kindern als eigenständige Subjekte erfordert, ihre individuellen Rechte und Interessen zu respektieren, unabhängig von den Wünschen der Eltern. Die Herausforderung besteht darin, einen Ausgleich zwischen der elterlichen Freiheit und der Wahrung der kindlichen Rechte zu finden.

Elternschaft als eine Art Treuhänderschaft?

Eine kindzentrierte Argumentation stellt dagegen die Kinder und ihre Rechte in den Mittelpunkt und argumentiert, dass Eltern ihre Rechte nur deshalb und auch nur solange haben, wie sie gut für ihre Kinder sorgen und diese zu freien und gleichen Menschen erziehen (vgl. Archard 2010). Die Eltern stehen in dieser Perspektive in der Verantwortung ihren Kindern gegenüber, und diese Verantwortung wird ihnen vom Staat gewährt. Hier wird die elterliche Autorität als eine Art Treuhänderschaft verstanden, bei der die Eltern verpflichtet sind, zum Wohle des Kindes zu handeln. Dieses Modell betont die Abhängigkeit der elterlichen Rechte von der Erfüllung ihrer Pflichten gegenüber dem Kind und legt nahe, dass der Staat eingreifen sollte, wenn diese Pflichten vernachlässigt werden.

Die Frage der Zulässigkeit der staatlichen Intervention stellt sich weniger bei offensichtlichen Kindeswohlgefährdungen wie Missbrauch oder Vernachlässigung als bei Wertekonflikten und bei Konflikten zwischen den Wünschen von Kindern und denen ihrer Eltern. Wertekonflikte sind zum Beispiel die Frage der religiösen Erziehung, wie das Tragen eines Kopftuchs oder die Durchführung einer Beschneidung, oder das Vermitteln antiliberaler Werte wie Homophobie oder Fremdenhass (vgl. Brennan/Macleod 2017). Hier muss sorgfältig abgewogen werden, inwieweit der Staat in die Familienautonomie eingreifen darf, um die Rechte und das Wohl des Kindes zu schützen, ohne dabei die legitimen Rechte der Eltern unangemessen einzuschränken.

Andererseits sind Fragen der Zustimmungsfähigkeit von Kindern insbesondere in der Medizinethik ausführlich diskutiert worden (vgl. Alderson 2007; Tucker 2016). In der juristischen Praxis gibt es unterschiedliche Kompromissvorschläge, wann ein Kind alleine oder gemeinsam mit den Eltern über eine medizinische Behandlung entscheiden darf. Der Fokus wird hier zumeist auf die Fähigkeit der Autonomie gelegt, die ausreichend vorhanden sein muss. Ähnliche Herausforderungen stellen sich bei Fragen des Sorgerechts und bei anderen Aspekten, wo Gerichte für das Kindeswohl

relevante Entscheidungen zu treffen haben. Ein Vorschlag war, dass Kinder zwar das Recht haben, gehört zu werden, aber dass ihr Wille nicht entscheidend ist (vgl. Archard/Skivenes 2009).
Dies führt zu komplexen ethischen Überlegungen darüber, wie viel Gewicht dem Willen des Kindes beigemessen werden sollte. Einerseits ist es wichtig, die Stimme des Kindes zu berücksichtigen, um seine Autonomie zu fördern und seine individuellen Präferenzen zu respektieren. Andererseits müssen Erwachsene beurteilen, ob das Kind die Konsequenzen seiner Entscheidungen vollständig versteht und ob seine Wünsche tatsächlich seinem langfristigen Wohl entsprechen. Dieses Dilemma erfordert eine sensible Balance zwischen dem Schutz des Kindes und der Achtung seiner sich entwickelnden Autonomie. Die Rolle des Staates ist in diesem Kontext zentral. Der Staat hat die Verpflichtung, die Rechte und das Wohl der Kinder zu schützen, was manchmal Eingriffe in die Familienautonomie rechtfertigen kann. Dies ist jedoch ein sensibles Unterfangen, da übermäßige staatliche Interventionen die Privatsphäre der Familie verletzen und das Vertrauen zwischen Eltern und Staat untergraben können. Es ist daher wichtig, klare Kriterien und Verfahren zu haben, die festlegen, wann und wie der Staat eingreifen sollte.

6 Soziale und globale Gerechtigkeit für Kinder

Bei der Frage, was globale und soziale Gerechtigkeit für Kinder bedeutet, stellen sich schließlich ähnliche Fragen wie zu den differenzierten Rechten und den moralisch relevanten Unterschieden zwischen Kindern und Erwachsenen. Zunächst ist anzuerkennen, dass Kinder, da sie noch nicht vollumfänglich autonom und vernünftig sind – zumindest dann nicht, wenn man der, durchaus kritisierbaren (vgl. Mullin 2007), Standardauffassung von Autonomie und Vernunft folgt, die hohe kognitive Voraussetzungen hat (vgl. Betzler 2019) –, anders in die Grundlegung sozialer Gerechtigkeit einzubeziehen sind als Erwachsene (vgl. Graf/Schweiger 2015). Kinder können nicht für sich selbst Gerechtigkeit herstellen, sondern sind hierfür auf Erwachsene und die von ihnen geschaffenen Institutionen angewiesen.

Die angemessene „Währung“ der Gerechtigkeit für Kinder

Ebenso sind Kinder nicht an der gesellschaftlichen Produktion der Güter, die gerecht verteilt werden sollen, beteiligt. Kinder sind also weder in der

Konstitution der Herrschaftsverhältnisse noch in der ökonomischen Sphäre als Akteure tätig. Dennoch sind Kinder Adressaten der Gerechtigkeit, die einen gerechten Anspruch auf bestimmte Güter oder Fähigkeiten haben. Je nach Ausrichtung der Gerechtigkeitstheorie kann das verlangen, dass alle Kinder gleich viel der gleichen Güter haben (Egalitarismus) oder dass Kinder ausreichend viel der gerechtigkeitsrelevanten Güter oder Fähigkeiten besitzen. Welche „Währung" der Gerechtigkeit für Kinder relevant ist oder besser geeignet, um ihren kindlichen Interessen und Bedürfnissen zu entsprechen, ist umstritten (vgl. Macleod 2010; Graf/Schweiger 2017). Einige Theoretiker:innen argumentieren, dass Ressourcen die angemessene Währung sind, während andere Fähigkeiten oder Wohlergehen bevorzugen. Sicherlich ist es jedoch so, dass manche Güter für Kinder nur indirekt relevant sind, weil sie diese zwar benötigen, aber alleine damit nichts anfangen können. Es braucht also Vermittler der Gerechtigkeit, eine Position, die zumeist den Eltern zugeschrieben wird, und nur wenn diese dazu nicht in der Lage oder willens sind, tritt der Staat als Ersatz ein.

Kontrovers wird in der philosophischen Literatur auch gesehen, ob Kinder bestimmte Güter der Gerechtigkeit brauchen, die Erwachsene nicht benötigen, wie zum Beispiel Spiel und Freizeit (vgl. Gheaus 2015). Spiel wird nicht nur als Mittel zur Unterhaltung betrachtet, sondern als essentielles Element für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung eines Kindes. Es fördert Kreativität, Problemlösungsfähigkeiten und soziale Interaktion. Daher könnte argumentiert werden, dass Kinder ein Recht auf Spiel und Freizeit haben, das über die Rechte von Erwachsenen hinausgeht. Auf globaler Ebene schließlich treten Fragen in den Vordergrund, die sich mit solchen Ungerechtigkeiten wie Armut, Ausbeutung oder minderjährigen Flüchtlingen befassen. Kinder sind oft die Hauptleidtragenden von Konflikten, wirtschaftlichen Krisen und Umweltkatastrophen. Ihre besondere Verletzlichkeit erfordert spezifische Maßnahmen der internationalen Gemeinschaft, um ihre Rechte und ihr Wohl zu schützen. Dies beinhaltet nicht nur humanitäre Hilfe, sondern auch langfristige Strategien zur Bekämpfung von Kinderarmut und zur Förderung von Bildung und Gesundheit weltweit.

Es braucht Rahmenbedingungen, die es allen Kindern ermöglichen, ihre Potenziale zu entfalten.

Kinder sind oft von struktureller Ungerechtigkeit (vgl. McKeown 2021) betroffen, die sich aus globalen Machtverhältnissen und wirtschaftlichen

Disparitäten ergibt. Sie haben keinen bis sehr wenig Einfluss auf die politischen Entscheidungen, die ihre Lebensbedingungen bestimmen, und sind daher besonders abhängig von den Handlungen der Erwachsenen und der internationalen Gemeinschaft. Dies wirft die Frage auf, inwieweit globale Gerechtigkeit eine besondere Verantwortung gegenüber Kindern beinhaltet. Die Implementierung von Maßnahmen zur Förderung der sozialen und globalen Gerechtigkeit für Kinder erfordert internationale Kooperation und politische Willenskraft. Es geht darum, Rahmenbedingungen zu schaffen, die es allen Kindern ermöglichen, ihre Potenziale zu entfalten. Dies schließt den Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung, angemessener Gesundheitsversorgung und sicheren Lebensumständen ein. Die Bekämpfung von Kinderarbeit, Menschenhandel und anderen Formen der Ausbeutung ist ein zentraler Bestandteil dieser Bemühungen.

7 Schluss

Die moralische Besonderheit von Kindern ergibt sich nicht aus ihrem Alter an sich, sondern aus Eigenschaften wie Verletzlichkeit und Autonomie, die typischerweise mit dem Alter korrelieren. Kinder sind sowohl natürlich als auch sozial verletzlicher als Erwachsene und benötigen daher besonderen Schutz und Fürsorge. Gleichzeitig sind sie weniger autonom, entwickeln diese Fähigkeit jedoch im Laufe der Kindheit. Die Balance zwischen Schutz und Autonomie ist eine zentrale Herausforderung in der ethischen Betrachtung von Kindern.

Die Verletzlichkeit von Kindern erfordert es, dass Erwachsene besondere Verantwortung übernehmen, um Kinder vor Schäden zu schützen und ihnen ein sicheres Umfeld zu bieten. Dies schließt ein, dass Kinder vor physischen Gefahren, aber auch vor emotionalen und sozialen Risiken bewahrt werden. Die Gesellschaft hat die Pflicht, Strukturen zu schaffen, die diesen Schutz gewährleisten und die Entwicklung von Kindern fördern. Die Entwicklung der Autonomie ist ein zentraler Aspekt der Kindheit. Kinder sollten die Möglichkeit haben, eigene Entscheidungen zu treffen, Erfahrungen zu sammeln und aus Fehlern zu lernen. Dies bereitet sie darauf vor, als Erwachsene eigenständige und verantwortungsbewusste Mitglieder der Gesellschaft zu sein. Die Förderung der Autonomie erfordert eine sensible Balance, die die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse des Kindes berücksichtigt.

Die Rechte von Kindern sind ein zentrales Element in diesem Spannungsfeld. Sie haben Rechte, weil sie Menschen mit eigenen Interessen und Bedürfnissen sind, die geschützt und gefördert werden müssen. Die Herausforderung besteht darin, diese Rechte so zu gestalten und umzusetzen, dass sie dem Kindeswohl dienen, ohne die Entwicklung von Autonomie und Selbstbestimmung zu behindern. Dies erfordert eine kontinuierliche Reflexion über die ethischen Prinzipien und die Bereitschaft, diese in praktische Politik umzusetzen. Das Verhältnis zwischen Eltern, Kindern und Staat ist komplex und von vielfältigen ethischen Überlegungen geprägt. Eltern haben Rechte und Pflichten gegenüber ihren Kindern, aber diese sind nicht absolut und müssen im Kontext der Rechte des Kindes und der Verantwortung des Staates betrachtet werden. Der Staat hat die Verpflichtung, die Rechte und das Wohl der Kinder zu schützen, was manchmal Eingriffe in die Familienautonomie rechtfertigen kann. Es ist wichtig, klare Kriterien zu haben, die festlegen, wann solche Eingriffe gerechtfertigt sind.
Schließlich sind Fragen der sozialen und globalen Gerechtigkeit für Kinder von großer Bedeutung. Kinder sind oft von Ungerechtigkeiten betroffen, die sie nicht beeinflussen können, und benötigen daher besondere Aufmerksamkeit und Unterstützung. Die Philosophie kann hier einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie die ethischen Grundlagen für den Schutz und die Förderung von Kindern analysiert und konkrete Handlungsempfehlungen entwickelt. Letztendlich geht es darum, eine Gesellschaft zu schaffen, in der Kinder nicht nur geschützt, sondern auch als vollwertige Mitglieder anerkannt und respektiert werden. Dies erfordert eine umfassende Strategie, die individuelle, familiäre, gesellschaftliche und globale Ebenen einschließt. Die Anerkennung der besonderen moralischen Stellung von Kindern sollte dazu führen, dass ihre Bedürfnisse und Rechte in allen Bereichen berücksichtigt werden. Nur so kann sichergestellt werden, dass Kinder die Unterstützung und Chancen erhalten, die sie benötigen, um sich zu entfalten und einen positiven Beitrag zur Gesellschaft zu leisten.

Literatur

Alanen, Leena (2016), 'Intersectionality' and Other Challenges to Theorizing Childhood, Childhood 23, 2, 157–161. DOI: 10.1177/0907568216631055.

Alderson, Priscilla (2007), Competent Children? Minors' Consent to Health Care Treatment and Research, Social Science & Medicine 65, 11, 2272–2283. DOI: 10.1016/j.socscimed.2007.08.005.

Anderson, Joel / Claassen, Rutger (2012), Sailing Alone. Teenage Autonomy and Regimes of Childhood, Law and Philosophy 31, 5, 495–522. DOI: 10.1007/s10982-012-9130-9.

Andresen, Sabine (2014), Childhood Vulnerability. Systematic, Structural, and Individual Dimensions, Child Indicators Research 7, 4, 699–713. DOI: 10.1007/s12187-014-9248-4.

Archard, David (2004), Children: Rights and childhood, London/New York: Routledge, 2. Aufl.

Archard, David (2010), The family: a liberal defence, Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.

Archard, David / Macleod, Colin (Hg.) (2002), The moral and political status of children, Oxford/New York: Oxford University Press.

Archard, David / Skivenes, Marit (2009), Balancing a Child's Best Interests and a Child's Views, The International Journal of Children's Rights 17, 1, 1–21. DOI: 10.1163/157181808X358276.

Bagattini, Alexander (2014), Child Well-Being: A Philosophical Perspective, in: Ben-Arieh, Asher / Casas, Ferran / Frønes, Ivar / Korbin, Jill E. (Hg.), Handbook of child well-being. Theory, indicators, measures and policies, Dordrecht/New York: Springer, 163–186.

Bagattini, Alexander (2019), Kindeswohl, in: Drerup, Johannes / Schweiger, Gottfried (Hg.), Handbuch Philosophie der Kindheit, Stuttgart: Metzler, 128–136. DOI: 10.1007/978-3-476-04745-8_16.

Bagattini, Alexander / Macleod, Colin (Hg.) (2015), The Nature of Children's Well-Being. Theory and Practice, Dordrecht: Springer (Children's Well-Being. Indicators and Research 9).

Betzler, Monika (2011), Erziehung zur Autonomie als Elternpflicht, Deutsche Zeitschrift für Philosophie 59, 6, 937–953. DOI: 10.1524/dzph.2011.0074.

Betzler, Monika (2019), Autonomie, in: Drerup, Johannes / Schweiger, Gottfried (Hg.), Handbuch Philosophie der Kindheit, Stuttgart: Metzler, 61–69. DOI: 10.1007/978-3-476-04745-8_8.

Betzler, Monika (2022), The Moral Significance of Adolescence, Journal of Applied Philosophy 39, 4, 547–561. DOI: 10.1111/japp.12556.

Brennan, Samantha / Macleod, Colin (2017), Fundamentally Incompetent. Homophobia, Religion, and the Right to Parent, in: Ahlberg, Jaime (Hg.), Procreation, parenthood, and educational rights. Ethical and philosophical issues, New York: Routledge (Routledge research in applied ethics 3), 230–245.

Brighouse, Harry (2002), What Rights (if Any) do Children Have?, in: Archard, David / Macleod, Colin (Hg.), The moral and political status of children, Oxford/New York: Oxford University Press.

Bühler-Niederberger, Doris (2021), Geschichte der Kindheit, in: Krüger, Heinz-Hermann / Grunert, Cathleen / Ludwig, Katja (Hg.), Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Wiesbaden: Springer, 1–29. DOI: 10.1007/978-3-658-24801-7_16-1.

Clark, Zoë (2014), Familiarismus und Anti-Paternalismus in der UN-Kinderrechtskonvention, Soziale Passagen 6, 2, 237–252. DOI: 10.1007/s12592-014-0179-1.

Dimmel, Nikolaus / Fenninger, Erich (2022), Was wir über Kinderarmut wissen, Wien: Erhard Löcker.

Dixon, Rosalind / Nussbaum, Martha (2012), Children's Rights and a Capabilities Approach. The Question of Special Priority, Cornell Law Review, Nr. 97, 549–593.

Drerup, Johannes / Schweiger, Gottfried (2019), Global Justice and Childhood. Introduction, Journal of Global Ethics 15, 3, 193–201. DOI: 10.1080/17449626.2019.1686711.

Gheaus, Anca (2015), The Intrinsic Goods of Childhood and the Just Society, in: Bagattini, Alexander / Macleod, Colin (Hg.), The Nature of Children's Well-Being. Theory and Practice, Dordrecht: Springer (Children's Well-Being. Indicators and Research 9), 35–52.

Giesinger, Johannes (2019), Kinder und Erwachsene. Abgrenzungs- und Zuordnungsprobleme, in: Drerup, Johannes / Schweiger, Gottfried (Hg.), Handbuch Philosophie der Kindheit, Stuttgart: Metzler, 43–49. DOI: 10.1007/978-3-476-04745-8_6.

Graf, Gunter / Schweiger, Gottfried (2015), Kindheit und Gerechtigkeit. Einleitung zum Schwerpunkt, Zeitschrift für Praktische Philosophie 2, 1.

Graf, Gunter / Schweiger, Gottfried (2017), Fähigkeiten und Funktionsweisen als ,,Währung der Gerechtigkeit" für Kinder", ARSP Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie 103, 4, 439–455. DOI: 10.25162/arsp-2017-0246.

Honig, Michael-Sebastian (2009), How Is the Child Constituted in Childhood Studies?, in: Qvortrup, Jens / Corsaro, William A. / Honig, Michael-Sebastian (Hg.), The Palgrave Handbook of Childhood Studies, London: Palgrave Macmillan UK, 62–77. DOI: 10.1007/978-0-230-27468-6_5.

Lotz, Mianna (2014), Parental Values and Children's Vulnerability, in: Mackenzie, Catriona / Rogers, Wendy / Dodds, Susan (Hg.), Vulnerability. New Essays in Ethics and Feminist Philosophy, New York: Oxford University Press, 242–265.

Mackenzie, Catriona / Rogers, Wendy / Dodds, Susan (2014), Introduction. What Is Vulnerability and Why Does It Matter for Moral Theory?, in: dies. (Hg.), Vulnerability. New Essays in Ethics and Feminist Philosophy, New York: Oxford University Press, 1–29.

Macleod, Colin (2010), Primary Goods, Capabilities and Children, in: Brighouse, Harry / Robeyns, Ingrid (Hg.), Measuring Justice. Primary Goods and Capabilities, Cambridge/New York: Cambridge University Press, 174–192.

Macleod, Colin (2017), Doctrinal Vulnerability and the Authority of Children's Voices, in: Straehle, Christine (Hg.), Vulnerability, Autonomy and Applied Ethics, New York: Routledge, 171–184.

Mathiesen, Kay (2013), The Internet, children, and privacy. The case against parental monitoring, Ethics and Information Technology 15, 4, 263–274. DOI: 10.1007/s10676-013-9323-4.

McKeown, Maeve (2021), Structural Injustice, Philosophy Compass 16, 7. DOI: 10.1111/phc3.12757.

Mühlbacher, Sarah / Sutterlüty, Ferdinand (2019), The Principle of Child Autonomy. A Rationale for the Normative Agenda of Childhood Studies, Global Studies of Childhood 9, 3, 249–260. DOI: 10.1177/2043610619860999.

Mullin, Amy (2007), Children, Autonomy, and Care, Journal of Social Philosophy 38, 4, 536–553. DOI: 10.1111/j.1467-9833.2007.00397.x.

Mullin, Amy (2014), Children, Paternalism and the Development of Autonomy, Ethical Theory and Moral Practice 17, 3, 413–426. DOI: 10.1007/s10677-013-9453-0.

Plettenberg, Ina / Löhnig, Martin (2017), Kinderwürde, Kinderrechte, Kindeswohl. Eine Orientierung, in: Drerup, Johannes / Schickhardt, Christoph (Hg.), Kinderethik, Münster: Brill | mentis, 89–100. DOI: 10.30965/9783957438096_007.

Schweiger, Gottfried (2019), Soziale Gerechtigkeit, in: Drerup, Johannes / Schweiger, Gottfried (Hg.), Handbuch Philosophie der Kindheit, Stuttgart: Metzler, 341–347. DOI: 10.1007/978-3-476-04745-8_43.

Schweiger, Gottfried / Graf, Gunter (2015), A Philosophical Examination of Social Justice and Child Poverty, Basingstoke: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/9781137426024.

Schweiger, Gottfried / Graf, Gunter (2017), Ethics and the dynamic vulnerability of children, Les Ateliers de l'éthique/The Ethics Forum 12, 2–3, 243–261. DOI: 10.7202/1051284ar.

Shier, Harry / Hernández Méndez, Marisol / Centeno, Meyslin / Arróliga, Ingrid / González, Meyling (2014), How Children and Young People Influence Policy-Makers. Lessons from Nicaragua, Children & Society 28, 1, 1–14. DOI: 10.1111/j.1099-0860.2012.00443.x.

Tucker, Faye (2016), Developing Autonomy and Transitional Paternalism, Bioethics 30, 9, 759–766. DOI: 10.1111/bioe.12280.

Wiesemann, Claudia (2019), Verletzbarkeit, in: Drerup, Johannes / Schweiger, Gottfried (Hg.), Handbuch Philosophie der Kindheit, Stuttgart: Metzler, 185–190. DOI: 10.1007/978-3-476-04745-8_24.

Wiland, Eric (2018), Should Children Have the Right to Vote?, Boonin, David (Hg.), The Palgrave Handbook of Philosophy and Public Policy, Cham: Palgrave Macmillan, 215–224. DOI: 10.1007/978-3-319-93907-0_17.

Zermatten, Jean (2010), The Best Interests of the Child Principle. Literal Analysis and Function, The International Journal of Children's Rights 18, 4, 483–499. DOI: 10.1163/157181810X537391.

Author retains copyright.

Johannes Drerup

Befreiung aus der Kindheit?

Zur Kritik neuer Varianten der Antipädagogik

DEUTSCH

ABSTRACT

Die Idee, Kinder aus tradierten und überkommenen gesellschaftlichen und pädagogischen Macht- und Autoritätsverhältnissen zu befreien, ist historisch keineswegs neu. Sie scheint vielmehr in unterschiedlichen soziopolitischen Kontexten und Zeiten, getragen von bestimmten Milieus und Bewegungen und eingebettet in unterschiedliche, dem eigenen Anspruch nach antipaternalistisch orientierte Doktrinen und Rhetoriken immer wieder aufs Neue reaktualisiert zu werden. In Kontinuität zu diesen Traditionsbeständen – von frühen reformpädagogischen Ansätzen, über antiautoritär und antipädagogisch orientierten Programmatiken bis hin zu Kinderrechtsbewegungen und Varianten politisch ambitionierter Kindheitsforschung und -soziologie – verortet man auch den sogenannten ‚Childism'. Ausgehend von einer Kopplung von Politik- und Theorieprogramm betrachten Vertreter:innen von Childism Kinder als gesellschaftlich unterdrückte und marginalisierte Gruppe in einer von Erwachsenen beherrschten und durch adultistische Normen paternalistisch geprägten Welt, die es zugunsten von Kindern zu transformieren gelte. In meinem Essay werden entsprechende Programmatiken des Childism, mitsamt ihren Begründungsdefiziten, blinden Flecken und argumentativen Leerstellen, rekonstruiert und kritisch auf den Prüfstand gestellt.

ENGLISH

Liberating childhood? A critique on new anti-pedagogy concepts

The idea that children need to be liberated from traditional and outdated social and pedagogic hierarchies of power and authority is not new. It continually (re)emerges at different times within different socio-political contexts, promoted by certain movements and groups, based on various anti-paternalistic doctrines. These ideas and developments of progressive education – from early approaches to anti-authoritarian and anti-pedagogical approaches and children's rights movements – also gave rise to the concept of 'childism'. Situated at the intersection of politics and theory, childism understands children as a socially oppressed and marginalised group in an adult-dominated, adult-normative and paternalistic world, which it seeks to transform for the benefit of children. In my essay, I develop a critique of the central theoretical and normative underpinnings of childism.

| BIOGRAPHY

Johannes Drerup ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungstheorie an der TU Dortmund und Gastprofessor an der Freien Universität Amsterdam.
ORCID 0000-0002-7229-7363
E-Mail: johannes.drerup(at)tu-dortmund.de

| KEY WORDS

Childism; Paternalismus; Kinder; Kindheit; Erziehung

childism; paternalism; children; childhood; education

1 Einleitung

Die Idee, Kinder aus tradierten und überkommenen gesellschaftlichen und pädagogischen Macht- und Autoritätsverhältnissen zu befreien, ist historisch keineswegs neu. Sie scheint vielmehr in unterschiedlichen soziopolitischen Kontexten und Zeiten, getragen von bestimmten Milieus und Bewegungen und eingebettet in unterschiedliche, dem eigenen Anspruch nach antipaternalistisch orientierte Doktrinen und Rhetoriken, immer wieder aufs Neue reaktualisiert zu werden. In Kontinuität zu diesen Traditionsbeständen – von frühen reformpädagogischen Ansätzen über antiautoritär und antipädagogisch orientierte Programmatiken bis hin zu Kinderrechtsbewegungen und Varianten politisch ambitionierter Kindheitsforschung und -soziologie – verortet man auch den sogenannten ‚Childism'. Ausgehend von einer Kopplung von Politik- und Theorieprogramm betrachten Vertreter:innen von Childism Kinder als gesellschaftlich unterdrückte und marginalisierte Gruppe in einer von Erwachsenen beherrschten und durch adultistische Normen paternalistisch geprägten Welt, die es zugunsten von Kindern zu transformieren gelte.

In meinem Essay werden entsprechende Programmatiken des Childism, mitsamt ihren Begründungsdefiziten, blinden Flecken und argumentativen Leerstellen, rekonstruiert und kritisch auf den Prüfstand gestellt. Das Ziel des Beitrags besteht nicht in einer systematischen Begründung von pädagogischem Paternalismus oder des moralischen und politischen Status von Kindern im Unterschied zu dem von Erwachsenen, sondern im Nachweis, dass Childism grundlegende Probleme einer theoretisch aufgeklärten und ethisch reflektierten Auseinandersetzung mit dem Thema Kindheit ignoriert und so den Diskussionsstand der erziehungsphilosophischen und -wissenschaftlichen Debatte über diese Fragen teilweise um Jahrzehnte unterbietet. Auch wenn Doktrinen des Childism wichtige und durchaus diskussionswürdige Fragen aufwerfen, bieten sie selbst nicht die theoretischen Mittel, um diese Fragen auch nachvollziehbar und hinreichend differenziert zu beantworten.

2 Kinder befreien? Zur Kritik des Childism

Im Fokus der Kritik des Childism steht „Paternalismus". Der Begriff wird, anders als in der philosophischen Debatte, nicht primär als analytisches Begründungsmodell („rationale") verwendet, mit dessen Hil-

fe Regulierung und Einschränkung von Freiheits- und Autonomiespielräumen, die sich auf die Sicherstellung des Wohlergehens und / oder die Ermöglichung der Autonomie und Freiheit von Adressaten richten (vgl. hierzu Drerup 2013), gerechtfertigt werden können, sondern nur als reine Negativvokabel genutzt.

Childism als Topos intersektionaler Analyse von Mehrfachdiskriminierungen

Während unter Paternalismus in der philosophischen Debatte zunächst nur unterschiedliche Begründungsmodelle verstanden werden, die genutzt werden können, um zu diskutieren und zu prüfen, welche Formen des Umgangs mit Kindern als legitim gelten können und welche nicht, deuten Kritiker:innen des Childism „Paternalismus" als „zentrales Vorurteil" und ideologisches „Prinzip", mit dessen Hilfe in kapitalistischen Gesellschaften Praktiken des Umgangs mit Kindern gerechtfertigt und durchgesetzt werden. Diese – so die generalisierte Behauptung – würden als geradezu natürliche, biologisch begründete Maßnahmen deklariert werden, als vermeintlich einziger Weg, um ein gutes Leben und eine angemessene Entwicklung für Kinder sicherzustellen, denen ermöglicht werden soll, erfolgreich auf dem kapitalistisch organisierten Arbeitsmarkt zu konkurrieren (vgl. Delage 2020). Childism wird im Rahmen dieser Kritik in Analogie zu anderen politisierten Theoriebewegungen, wie etwa Feminismus, verstanden und Kindheit – ähnlich wie Geschlecht – als ein Topos intersektionaler Analyse von Mehrfachdiskriminierungen betrachtet, wobei Kindheit als paradigmatischer Fall von Marginalisierung gedeutet und Kindern der Part der in der gesamten Menschheitsgeschichte am meisten marginalisierten sozialen Gruppe zugeschrieben wird (vgl. Wall 2010).

Es werden unterschiedliche Varianten von Childism diskutiert. Der Begriff wird einerseits als Negativbegriff (analog zu Sexismus oder Rassismus; vgl. Young-Bruehl 2012)[1] für einen „anti-children kind of childism" im Rahmen eines engagierten Politik- und Theorieprogramms genutzt, das auf die Überwindung der diagnostizierten Missstände in allen Kinder betreffenden Lebensbereichen abzielt. Andererseits wird er aber auch als Positivbegriff (*pro-children kind of childism*) genutzt, der all die auf die Verbesserung der Situation von Kindern abzielenden normativen Sichtweisen und theoretischen Leitorientierungen unter sich fasst, die sich seine Vertreter attestieren (z. B. die Erfahrungen von Kindern ‚in den Mittelpunkt rücken'; vgl. Biswas et al. 2024, 4–5). Hiervon ausgehend wird wissenschaftlichen und

1 Young-Bruehl begründet die Wahl des Konzeptes Childism unter anderem strategisch mit der Erwartung der politischen Resonanz dieses Begriffs: „Childism can act as an umbrella concept, a heuristic, and a synthesizer, and it can function as a guide for political action" (Young-Bruehl 2012, 8).
John Wall kritisiert an solchen, vor allem von Elisabeth Young-Bruehl vertretenen Kritiken von Childism, dass weder eine positive Vision eines richtigen Umgangs mit Kindern geliefert wird noch eine hinreichende Auseinandersetzung mit der Perspektive von Kindern und ihrer *agency* vorgelegt wird, was dann sogar zu ihrer Unterdrückung beitragen könne, da Kinder primär als passive Opfer dargestellt würden. Dass Kinder faktisch passive Opfer sein können, wird dabei ausgeblendet. Die von Wall vertretene positive Idee eines inklusiveren Umgangs mit Kindern bleibt zugleich hochgradig vage und unklar (vgl. Wall 2019; Wall 2022a).

philosophischen Disziplinen (von Platon bis Kant und darüber hinaus) – teilweise sicherlich zu Recht – eine gewisse Kindvergessenheit und ein struktureller Adultimus vorgeworfen. Angestrebt wird eine gesellschaftliche Ordnung, die nicht nur besser auf die Interessen von Kindern abgestimmt ist und dafür genuin kindliche Erfahrungen und Perspektiven zum Ausgangspunkt nimmt, sondern radikale Gleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen und damit eine radikale Neuordnung der Verhältnisse zwischen den Generationen.

Man müsse endlich die wirklichen Interessen und Perspektiven von Kindern in den Blick nehmen.

Hierzu gelte es, so einige Leitmotive kontemporärer Vertreter:innen des Childism, hegemoniale Diskurse, tradierte, mehr oder minder (un-)bewusste Vorurteilsstrukturen, Projektionen und politische Ideologien und die damit verbundenen paternalistischen Rationalisierungen von Hierarchien, Missbrauch und Vernachlässigung im Umgang mit Kindern zu dekonstruieren (etwa die historisch wirkmächtige Idee von Kindern als Defizitwesen, die ihren Eltern gehören und zur Erfüllung ihrer Wünsche verpflichtet sind, oder Vorstellungen der Entwicklung von Kindern, die unterstellen, solche Prozesse und die damit verbundenen Statuszuweisungen seien naturgegeben und folglich nicht änderbar; vgl. Biswas et al. 2024; Burman 2020). Man müsse endlich die wirklichen Interessen und Perspektiven von Kindern in den Blick nehmen, um so für sie, aber auch mit ihnen zusammen eine Emanzipation von historisch gewachsenen Machtstrukturen der ‚Welt der Erwachsenen' mit ihren erwachsenenspezifischen Normen und Werten zu ermöglichen. Zu diesem Zweck will man dann etablierte, von Erwachsenen für Kinder geschaffene Institutionen, normative Regelungen und Ideale im „Lichte von Kindheit", d. h. aus der Sicht kindlicher Erfahrungen und Sichtweisen reinterpretieren (etwa die Menschenrechte [vgl. Wall 2008] und andere ethische, politische und rechtliche Ideen) und auch Kinder selbst dazu in die Lage versetzen, adultistische Strukturen zu erkennen und in Richtung einer kindgerechteren Ordnung zu verändern. Von diesem Projekt und insbesondere auch von der zentralen Rolle, die Kindern dabei als moralischen und politischen Akteur:innen angetragen wird, wird erwartet, dass sie grundlegende gesellschaftliche Probleme und fundamentale Fragen des Menschseins auf eine andere und ganz neue Art und Weise bearbeiten und beantworten, auch und vor allem zur Belehrung Erwachsener.

Nun ist gegen viele der genannten Topoi von Childism (als pro- bzw. anti-children-Varianten) zunächst wenig einzuwenden. So sind die dabei eingeforderten Änderungen im Umgang mit Kindern oftmals durchaus berechtigt (etwa Forderungen nach mehr Beteiligung in politischen Zusammenhängen), was etwa auch die Coronapolitik und ihre Folgen für Kinder deutlich gemacht haben sollte (vgl. Drerup 2022). Kinder gehören zu den am meisten viktimisierten gesellschaftlichen Gruppen (vgl. Bühler-Niederberger 2020), sie leiden in vielen Ländern auch an politischer, sozialer, ökonomischer und epistemischer Ungerechtigkeit, ohne aber im Regelfall über die politischen und individuellen Möglichkeiten zu verfügen, sich dagegen zur Wehr zu setzen und etwas an ihrer Situation zu ändern. Dass viele dieser Missstände gerade deshalb fortbestehen, weil man die Interessen von Kindern nicht hinreichend berücksichtigt, weil man überkommenen Vorurteilen über Kinder anhängt und manchmal auch, weil Kinder *wie Kinder* behandelt werden (etwa weil man sie bevormundet) oder sie umgekehrt gerade nicht so behandelt, *wie man Kinder behandeln sollte* (etwa wenn sie vernachlässigt werden), steht außer Frage. Auch die identitätspolitische Inbeschlagnahme von Kindern in intersektionalen Ansätzen kann dann durchaus sinnvoll sein, zumindest sofern Kindheit und Alter dabei nicht per se als Chiffre für Unterdrückung und einen generalisierten Opferstatus gelesen werden. Auch kann es durchaus inspirierend sein, sich darüber Gedanken zu machen, wie zentrale Fragen des Menschseins „im Lichte der Kindheit“ zu beantworten sind, auch wenn die Antworten darauf hochgradig divers und kontrovers ausfallen dürften. Warum sollten neben anderen gesellschaftlichen Gruppen nicht auch Kinder einen „Ismus“ zugestanden bekommen, der helfen könnte, ihre Situation zu beschreiben und zu kritisieren? Von politisch engagierter Wissenschaft mitgetragene soziale Bewegungen, wie die gegen oder für Childism, können so zumindest idealiter eine wichtige Funktion in einer kritischen und nicht bloß rezeptiven Öffentlichkeit liberaler Demokratien einnehmen, indem sie im Namen von Kindern für Kinder eintreten und für deren Probleme sensibilisieren. Dabei zeigen sie ex negativo jedoch auch die Risiken, die mit solchen Ambitionen verbunden sind. Man erfährt dann auch, wie man es nicht machen sollte, wenn man für sich beansprucht, die Welt für Kinder zu einem besseren Ort zu machen. Im Folgenden sollen einige dieser Probleme diskutiert werden, wobei klar sein muss, dass sie nicht auf alle Varianten der Childism in gleicher Weise zutreffen.[2]

Childism kann man als eine radikale Generalkritik von tradierten Formen von pädagogischem Paternalismus deuten, welche – zumindest in vielen

2 Die folgende Kritik bezieht sich vor allem auf Arbeiten von Sebastian Barajas, Amélie Delage, John Wall und anderen, die jeweils in unterschiedlicher Weise einige der im Folgenden kritisierten Positionen vertreten, nicht jedoch im gleichen Maße auf die Position von Elisabeth Young-Bruehl. Sie definiert Childism als Vorurteil von Erwachsenen gegen Kinder, das davon ausgeht, dass Kinder Erwachsenen als von ihnen zu kontrollierendes und zu beherrschendes Eigentum zugerechnet werden können und sollen (vgl. Young-Bruehl 2012, 37). Sie liefert in ihrer historischen Fallstudie über die Entwicklung von Childism in den USA seit den 1970er-Jahren einen differenzierten Überblick über Auseinandersetzungen in den US-amerikanischen Debatten über den Umgang mit Kindern. Berücksichtigt werden sollte außerdem, dass die hier kritisierten Schemata der Kritik durchaus auch in anderen Debattenkontexten, etwa in Erziehungswissenschaft, Kindheitsforschung und politischer Bildung, verbreitet sind.

Varianten – mit Bezug auf die genutzten Begründungsmuster erstaunliche Ähnlichkeiten mit älteren Debatten über antipädagogische Ansätze aufweist und damit zugleich zeigt, dass entsprechende Doktrinen keineswegs obsolet sind.[3] Auch wenn die Theoriereferenzen (etwa von klassischen Formen der Ideologiekritik hin zu poststrukturalistischen und postmodernen Theoriefiguren) und die genutzten, negativ konnotierten Abgrenzungsvokabeln (von ‚der Erziehung' hin zum Adultismus, von der strikten Ablehnung oder Ignorierung pädagogischen Denkens zu Alternativpädagogiken) sich teilweise gewandelt haben, so sind die grundsätzlichen Ziele, Annahmen und Argumentationsschemata aus den Debatten der 1970er- und 1980er-Jahre weitgehend vertraut.

Argumentationsschemata der 1970er- und 1980er-Jahre

Hierzu zählen etwa die explizite oder eher implizit bleibende Annahme, Erziehung sei weder moralisch zu rechtfertigen noch notwendig (etwa weil Erwachsene bei der Kindererziehung notwendig die eigenen durch ihre Erziehung erlittenen Traumata reproduzieren[4]), die Ersetzung des Erziehungsbegriffs durch freundlicher anmutende quasipädagogische politische Begriffe (Empowerment etc.), die Tendenz zur Leugnung oder Ablehnung pädagogischer Asymmetrien und der Identifikation von entwicklungsbedingten Defiziten, die jede Form der Erziehung begründen (in diesem Rahmen aber mitsamt klassischer Erziehungsziele wie personaler Autonomie als adultistische Diskriminierung gewertet werden). Hierzu zählen auch die Propagierung einer egalitären, ganz anderen Beziehung zu Kindern und die mehr oder minder radikale Delegation von Verantwortung an Kinder (welche auch Selbstentlastungsbedürfnissen Erwachsener entgegenkommen dürften), die Konstruktion romantischer Kindheitsmythen und von damit verbundenen Unterscheidungen zwischen den ‚kreativen Kindern', denen als marginalisierte Gruppe besondere epistemische Fähigkeiten zugeschrieben werden, und der ‚bösen Gesellschaft' bzw. dem ‚Adultismus' und generell auch metaphorisch gehaltene normative Verdikte, wenn etwa erziehungstheoretische Annahmen Rousseaus und Kants als Dehumanisierung beschrieben und gewertet werden. All diese und andere aus der Antipädagogik – von Alice Miller bis Hubertus von Schoenebeck – bekannte Vorstellungen erleben in Kritiken von Childism eine identische oder leicht abgewandelte Neuauflage. Dies geschieht in der Regel, ohne Bezug zu nehmen auf die systematische philosophische Debatte der letzten Jahrzehnte über die

3 Vgl. hierzu die einschlägigen Kritiken der Antipädagogik von Lehmann/Oelkers 1981; Lehmann/Oelkers 1990; Flitner 1985; sowie eher aus der Retrospektive Trittel/Klatt 2015. Zur historischen Kontextualisierung der durch Kritiker:innen des Childism aufgegriffenen bzw. vielmehr recycelten reformpädagogischen Leitmotive, die zumindest teilweise in radikalisierter Form auch für die Antipädagogik stilprägend waren, vgl. Flitner 1992; Herrmann/Oelkers 1994; Tenorth 1994; Oelkers 2005.

4 Eine Annahme über die Transmission von Traumata, die im Übrigen empirisch nicht zutrifft. Vgl. hierzu Dornes 2013.

Begründung von pädagogischem Paternalismus (vgl. etwa Drerup 2013). Diese Ausblendung von mittlerweile historischen und aktuelleren Debatten über einen legitimen und angemessenen Umgang mit Kindern dürfte ein Hauptgrund dafür sein, warum Ambivalenzen, blinde Flecken und Fallstricke der eigenen doktrinär gebundenen Argumentation oftmals gar nicht berücksichtigt und tradierte Fehler der Vergangenheit wiederholt werden. Man behauptet, das Rad „im Lichte der Kindheit" neu zu erfinden, liefert aber de facto nur alten Wein in neuen Schläuchen. Das erreichte Problembewusstsein der mittlerweile recht ausdifferenzierten philosophischen Debatte wird entsprechend unterboten.

Eine fragwürdige antipädagogische Prämisse

Skeptisch stimmt zunächst vor allem die hochgradig einseitige Art und Weise, wie im Rahmen der Kritik des Childism die Situation von Kindern beschrieben und bewertet wird, und welche Aspekte von Kindheit und des Umgangs mit Kindern gar nicht erst für thematisierungswürdig gehalten werden. So scheint das politische Plädoyer für eine radikale Neuausrichtung des Verhältnisses von Kindern und Erwachsenen von der fragwürdigen antipädagogischen Prämisse auszugehen, dass entsprechende Programmatiken einer Kinderbefreiung theoretisch sinnvoll formuliert sind und praktisch umgesetzt werden könnten, ohne dass hierbei dezidiert pädagogische Fragen und Probleme aufkämen. Benevolente Kinderbefreier, so scheint es, leben in einer alternativen, friktionsfrei und harmonisch strukturierten pädagogischen Wunderwelt,[5] in denen alle klassischen erziehungsphilosophischen Problemvorgaben – etwa die Kantische Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?" – obsolet werden. Die Möglichkeit etwa, dass Kinder in vielerlei Hinsicht auf Erziehung und Paternalismus angewiesen sein könnten, scheint im Rahmen der radikalen Infragestellung pädagogischer und politischer Machtverhältnisse geradezu vom Tisch zu fallen,[6] auch weil diese in undifferenzierter Weise als Ausdruck adultistischer Normvorgaben disqualifiziert werden. Geht man von generalisierten Strukturannahmen aus – Gesellschaft als durch adultistische Normvorgaben strukturierte Machtformation –, deren empirische Validität und normative Plausibilität man in der Regel nicht prüft, sondern nur behauptet, kann folglich auch nicht mehr zwischen pädagogisch legitimen und anderen Formen der Machtausübung unterschieden werden, die ggf. nicht legitim sind, was geradezu zu symptomatischen Fehlschlüssen einlädt. Es scheint vielmehr jede pädagogische Vorgabe im Umgang

5 Dies erstaunt auch deshalb, weil – wenn man es mit der gleichberechtigten und partnerschaftlichen Beziehung zu Kindern denn wirklich ernst meinen sollte, davon auszugehen ist, dass in manchen Fällen Konflikte und Dissens gerade zunehmen dürften, die dann – so ist zu vermuten – eben doch als Erziehungskonflikte ausgetragen werden. Die propagierten Harmonieunterstellungen dürften folglich auf einer wenig alltagstauglichen Selbstillusionierung aufbauen.

6 Konzediert werden kann, dass z. B. Wall durchaus sieht, dass etwa Dreijährige auf advokatorische Repräsentation und Unterstützung angewiesen sind, sollen sie politisch gehört werden. Wie sich dies aber pädagogisch begründen lässt, wird genauso wenig thematisiert wie das Problem, dass auch die an Kinder adressierten Aufforderungen, z. B. selbst zu wählen und zu partizipieren, sich paternalistisch begründen lassen (vgl. Sunstein 2015).

mit Kindern irgendwie fragwürdig. Warum dem aber so sein soll und wie man es pädagogisch besser machen könnte, erfährt man schon deshalb nicht, weil das utopische Alternativprogramm einer Neuordnung von Generationenverhältnissen wie schon im Rahmen antipädagogischer Doktrinen sowohl in theoretischer als auch praktischer Hinsicht überaus vage bleibt, d. h. jenseits allgemeiner Postulate (mehr Beteiligung, Wahlrecht unabhängig vom Alter etc.) nicht hinreichend konkret ausbuchstabiert wird. Ausgeklammert bleibt von dieser nur scheinbar antipaternalistischen Warte, dass zur Umsetzung dieser Emanzipationsprogrammatiken ein erheblicher pädagogischer Aufwand betrieben werden muss, etwa um Kinder dazu erziehen, adultistische Denkmuster und Annahmen zu kritisieren, um herauszufinden, was Kinder *wirklich* wollen oder um sie vor *den* adultistischen Normen zu schützen.

Alle diese Vorhaben korrespondieren mit einem zutiefst pädagogischen Impetus, der aber nicht als solcher qualifiziert wird (ein Impetus, den man kaum anders als paternalistisch begründen kann).[7] Entsprechend unterbleibt in diesem Rahmen auch jede Form der Selbstaufklärung über die Implikationen und Paradoxien, die damit nolens volens in asymmetrischen Konstellationen verbunden sind, insbesondere wenn man berücksichtigt, dass einige Kinder vielleicht gar nicht im Sinne der propagierten politischen Doktrin befreit werden *wollen*. Dies gilt insbesondere für die Generalverdikte, wonach Kinder per se als unterdrückte Gruppe zu verstehen seien, sie selbst dies aber oft nicht so sehen oder nicht hinreichend zur Kenntnis nehmen, und für die Anschlussprobleme der damit verbundenen normativen Zuschreibungen, wenn marginalisierten Gruppen bestimmte objektive Interessen zugeschrieben werden (unabhängig davon, was diese Gruppen selbst davon halten). Die epistemologisch und forschungsmethologisch eher naive Annahme, man verfüge über einen ungefilterten Zugang auf die Perspektive von Kindern und könne nun endlich und vielleicht gar zum ersten Mal Auskunft darüber geben, was diese wirklich wollen,[8] verträgt sich jedoch nicht mit poststrukturalistischen Referenztheorien (wonach man, je nach Variante, den Anderen, ob Kind oder Erwachsenen, niemals wirklich verstehen kann bzw. entsprechende Versuche immer als Form des epistemischen Imperialismus zu verstehen seien) und dem damit verbundenen politischen Postulat, möglichst nicht für Kinder zu sprechen, sondern diese selbst sprechen zu lassen, was sich im Rahmen dieser Doktrin kaum kohärent formulieren geschweige denn begründen lässt.

Die gesamte Doktrin beruht letztlich auf der politischen Annahme, man müsse und dürfe *für* Kinder die Welt neu ordnen, da sie so, wie sie ist, für

7 Außen vor bleibt dann selbstredend auch, dass man in der mehr oder minder radikalisierten Variante der reformpädagogischen Traditionen, von denen man in der Argumentation zehrt, oftmals ganz besonders raffinierte Varianten pädagogischer Technologien der Menschenführung entwickelt hat, die man gleichwohl mit kinderfreundlich klingenden Slogans bemäntelt und als Instrumente pädagogischer Machtausübung invisibilisiert (siehe Tenorth 1999; Tenorth 2002).

8 Zu entsprechenden Problemen im Zusammenhang mit dem *agency*-Konzept, die oftmals aus einer Vermengung normativer und forschungsmethodologischer Fragen resultieren, vgl. Honig 2009; Betz/Eßer 2016.

Kinder schlecht eingerichtet ist, und man für sich beansprucht zu wissen, dass dies Kinder genauso sehen. Dass es selbst adultistische Projektionen und Idealbilder sein könnten, wenn man Kinder und ihre Perspektiven als politische Ressourcen für gesellschaftliche Transformationsprozesse in Beschlag nimmt und ihnen die damit verbundenen Verantwortlichkeiten aufbürdet, wird nicht diskutiert.[9] So entspricht dem dabei Pate stehenden Idealbild des allseits politisch informierten und verantwortungsbewussten, immer diskussionsbereiten und partizipationsfreudigen Citoyens nur ein verschwindend kleiner Prozentsatz der erwachsenen Bevölkerung (hierzu: Tenorth 2020) und es bleibt auch deshalb unklar, warum es für alle Kinder als Lebens- und Gesellschaftsideal Geltung beanspruchen können sollte.

Man fühlt sich berufen, ohne beauftragt zu sein.

Die politische, ethische und pädagogische Legitimation der eigenen Position wird dabei trotz der großflächigen und kontroversen Transformationsambitionen jedoch nicht kritisch auf den Prüfstand gestellt, sondern gesetzt.[10] Man fühlt sich berufen, ohne beauftragt zu sein.

Mit Bezug auf die praktische Umsetzung solcher Ideale scheint man dagegen davon auszugehen, dass die eigenen politischen und pädagogischen Ziele, von denen man glaubt, sie mit Kindern zu teilen, eigentlich gar nicht scheitern können (was in pädagogischen Kontexten jedoch eine gängige Erfahrung ist), dass sie auch immer irgendwie positive Konsequenzen und keine nicht intendierten Negativeffekte haben können (was eher unwahrscheinlich ist). Dass die paternalistisch motivierte Befreiung von Kindern dann oftmals eher einer Freisetzung gleichkommen könnte und es auch eine Frage der Gerechtigkeit sein könnte, Kinder und bestimmte Gruppen von Kindern durch paternalistisch begründete Arrangements und Praktiken zu unterstützen, wird ebenso wenig berücksichtigt wie das Problem, dass auch das Votum gegen paternalistisch motivierte Strukturvorgaben begründungsbedürftig ist. Da man in diesem Debattenkontext sich ohnehin nicht mit der pädagogischen Dimension der verfochtenen politischen Doktrinen beschäftigt, wird auch nicht in Betracht gezogenen, dass jede Form des politischen und pädagogischen Umgangs mit Kindern mit normativen Kosten und auch mit Risiken verbunden ist. Diese ziehen Verantwortlichkeiten Erwachsener nach sich,[11] denen man sich nicht einfach durch politische Rhetorik und gute Absichten entziehen kann, zumal unterschiedliche Akteure – etwa liberaler Staat, Eltern und Gemeinschaften und Kinder – diese Vorgaben unterschiedlich inter-

9 Zum Begriff von Verantwortung in der erziehungsphilosophischen Debatte vgl. Drerup/Kuhlmann 2023.

10 Vgl. etwa auch den Versuch einer ethischen Begründung der Kritiken des Childism von John Wall (2010), der zwar vielfach interessante Fragen aufwirft, diese jedoch in seiner postmodernen Ethik der Kindheit nicht einmal im Ansatz in der gebotenen systematischen Klarheit beantwortet (etwa Fragen der Legitimation der Verteilung von Autorität gegenüber Kindern zwischen Staat und Familie usf.), auch weil er dabei die einschlägigen Debatten in der Philosophie der Kindheit und der Erziehungs- und Bildungsphilosophie der letzten Jahrzehnte ignoriert.

11 Dies wird von einigen Vertreter:innen des Childism, wie John Wall, durchaus gesehen, ohne dass jedoch konkreter ausbuchstabiert würde, was hieraus für die Rechtfertigung von pädagogischem Paternalismus folgt. In diesem Zusammenhang wird dann von einer geteilten Verantwortung von Kindern und Erwachsenen gesprochen, die einer tiefen Interdependenz zwischen beiden Gruppen entspräche, manchmal dann aber auch

→

pretieren. Dass es in diesen Konfliktkonstellationen am Ende immer der beste Weg für Kinder ist, im Sinne der Kritiker des Childism (als *anti-children kind of childism*) die Freiheiten und Aufgaben von Kindern immer weiter auszuweiten und auf vermutete positive Effekte von kindlicher Selbstregulation zu hoffen, statt darauf zu pochen, dass die Verantwortlichkeiten des Staates und der Eltern für Kinder tatsächlich umgesetzt und institutionalisiert werden, ist keineswegs ausgemacht (vgl. Ben-Porath 2010, 67).

Angesichts der Sensibilisierung für unterschiedliche machtvolle Konstruktionen von Kindheit entbehrt es schließlich nicht der Ironie, dass zur Begründung für die Kritiken von *anti-children kind of childism* propagierten Unterlassungsregimen selbst kitschverdächtige Varianten[12] des romantischen Kindheitsmythos (hierzu Baader 2004)[13] herangezogen werden (etwa das kreative, partizipationswillige Kind, das die eigene Welt kreiert und konstruiert – wenn man es nur lässt – und dabei mithelfen will und kann, die Welt gemeinsam mit seinen Befreiern im Sinne der Kritik des Childism zu verändern, ohne dabei auf advokatorische Deutungen der Welt angewiesen zu sein). Vor dem Hintergrund eines solchen Kindheitsbildes wird dann auch erklärbar, dass die gebotene Skepsis, die man bei Autonomie- und Verantwortungszuschreibungen mit Bezug auf Kinder walten lassen sollte (etwa wenn es um die Realisierung von Bildungsgütern geht, deren Nichtkultivierung enorme Konsequenzen für die Möglichkeit eines guten Lebens haben dürfte; siehe Schouten 2018), in diesem Zusammenhang weitgehend ausgespart bleibt. Selbst wenn man konzediert, dass unterschiedliche Konstruktionen von Kindheit selbst performative Effekte für den Umgang mit Kindern und ihre Entwicklung haben können, bedeutet dies gleichwohl nicht, dass man Kinder beliebig zu ihrem Wohl konstruieren und formen könnte,[14] zumindest wenn man es mit realen Kindern und nicht mit Idealvorstellungen ‚des Kindes' zu tun hat, in der man vielleicht gar – schon wieder – ein Exempel ‚des neuen Menschen' erblicken möchte. Jeder Erziehung ist nun einmal ein „Macht- und Reifegefälle" (Brumlik 2017, 73) vorgegeben, mit dem man sich auch pädagogisch auseinanderzusetzen hat, das man aber nicht beliebig wegkonstruieren kann. Und es reicht hier daher auch nicht, traditionelle Hierarchien im Umgang mit Kindern in Frage zu stellen und zu dekonstruieren, da im Falle von Kindern die entsprechenden Asymmetrien mit der Dekonstruktion nicht einfach verschwinden, so als ob es keine Differenz zwischen Vorurteilen und Projektionen gegenüber Kindern und tatsächlichen Unterschieden zwischen Kindern und Erwachsenen geben

wieder konzediert, dass es vielleicht sein könnte, dass Erwachsene mehr Verantwortung für die Realisierung sozialer Gerechtigkeit haben als Kinder (vgl. Wall 2010, 103–104). Unklar bleibt, was das konkret bedeuten soll, was daraus ggf. folgt und wie sich die entsprechenden Verantwortlichkeiten jeweils verteilen, was insbesondere angesichts der starken Unterstellungen von kindlicher *agency* ein Problem darstellt. Das Faktum, dass Kinder oftmals selbst Verantwortung übernehmen, wenn sie gesellschaftliche Missstände kritisieren und ändern wollen (z. B. Fridays for Future), ändert nichts daran, dass die Hauptverantwortung hierfür am Ende bei Erwachsenen liegt, die die entsprechenden Firmen leiten, die politischen Entscheidungen fällen und sich dafür – auch vor Kindern – zu verantworten haben.

12 Dies geht konform zu Reichenbachs Annahme, dass pädagogischer Kitsch heute vor allem in Form des antipädagogischen Kitschs präsent ist, welcher sich insbesondere durch eine Tendenz zur Ausblendung pädagogischer Asymmetrien und der damit verbundenen Paradoxien und normativen Spannungsverhältnisse auszeichnet (vgl. Reichenbach 2003).

13 Damit soll gleichwohl nicht gesagt werden, dass der normative Impetus, der einzelnen Aspekten solcher Kindheitskonstruktionen unterliegt (etwa Anerkennung von Kindheit als eigener Lebensphase), per se illegitim oder unplausibel wäre. Man kann – und soll natürlich auch – für entsprechende normative Positionen argumentieren und diese rechtfertigen, wenn man sie jeweils für plausibel hält. Sie nur apodiktisch als Kindheitsmythen zu setzen, reicht nicht aus.

14 Dies wird von einigen Kritiker:innen des Childism, wie etwa

→

würde.[15] Kinder sind jedoch faktisch in bestimmten Hinsichten verletzlicher als Erwachsene. Dies gilt es anzuerkennen und zu respektieren, und zwar auch dadurch, dass man sie mit paternalistischer Motivation schützt und unterstützt. Anstatt im Rahmen expansionistisch gewendeter Kritiken Generationen- und Autoritätsverhältnisse per se als illegitim zu deuten und zu pathologisieren, etwa wenn der Status von Erwachsenheit als ungerechtfertigtes ‚Privileg' gedeutet wird (vgl. Barajas 2022), muss man sich daher auch die Frage stellen, welche paternalistischen Rechtfertigungsordnungen sich wie begründen lassen, und positiv ausweisen, welche damit assoziierten Praktiken im Umgang mit Kindern als legitim zu gelten haben und welche nicht. Dabei sollte man die legitimen Interessen von Kindern moralisch und politisch gleich gewichten und die Lebensphasen von Erwachsenen und Kindern als eigenständig und gleichwertig anerkennen.[16] Das aber bedeutet nicht, dass Kinder nicht in vielen Lebensbereichen anders behandelt werden dürfen als Erwachsene (vgl. Brighouse 2003). Ihre Perspektive ernst zu nehmen verlangt nicht, ihren Sichtweisen stets die gleiche Autorität, Verantwortlichkeit und Folgen zuzuschreiben wie den Sichtweisen der Erwachsenen oder Kindern die Aufgaben von Erwachsenen aufzubürden. Da Kinder eben nur eingeschränkt autonome und in besonderem Maße verletzliche Akteure sind, reicht es nicht aus, bei der Bewertung ihrer gesellschaftlichen Situation und Lebenslage nur auf ihre subjektive Perspektive zu bauen. Es bedarf darüber hinaus objektiver Kriterien, d. h. einer objektiven Theorie über kindliches Wohlergehen und über eine gute Kindheit (vgl. Drerup/Schweiger 2024).

Auch wenn man einige der Problemdiagnosen der Kritik des Childism teilt, so kann man dennoch grundsätzlich in Frage stellen, ob die teilweise düsteren und totalisierenden Gesellschaftsdiagnosen, über die die Kritik Plausibilität gewinnen soll, überhaupt zutreffen. Die Forderungen der Kritiker des Childism als *anti-children kind of childism* sind ja historisch keineswegs neu. (Auf ‚vom Kinde aus' als reformpädagogischer Slogan folgen Postulate, sich in welcher Form auch immer an Kindern und ihren Erfahrungen zu orientieren). Die genutzten politisierten Theoriefiguren erinnern an tradierte Programmformeln mit paradigmatischen Ansprüchen. Sie geben einem in liberalen Demokratien schon seit Jahrzehnten stattfindenden gesellschaftlichen Normwandel Ausdruck, den man als historischen Lernprozess und durchaus auch als Fortschrittsgeschichte deuten kann. Kinder werden immer mehr als Subjekte respektiert, es wird vermehrt mit ihnen diskutiert, statt einfach nur zu befehlen und blinden Gehorsam einzufor-

Young-Bruehl, durchaus berücksichtigt, wenn sie spezifische objektive Bedürfnisse von Kindern als Ausgangspunkt ihrer Argumentation nimmt. Das dürfte dann auch erklären, warum sie im Gegensatz zu anderen Kritiker:innen des Childism Kinderarbeit kritisch betrachtet und nicht etwa nur als Ausdruck kindlicher Freiheit bewertet. Dies könnte als Beleg dafür genommen werden, dass – so Sidorenko – die „Entdeckung" des Konstruktionscharakters von Kindheit als expansionistisch gewendete Kritik von fixierten, etwa biologisch informierten Verständnissen von Kindheit durch sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung Politikern zu viel Spielraum für die Konstruktion von *policies* gegeben haben könnte, die die Bedürfnisse von Kindern ignorieren (vgl. Sidorenko 2015).

15 Dies ist auch ein Grund dafür, warum hier die Analogie zu Genderfragen nur sehr eingeschränkt plausibel und hilfreich ist.

16 Young-Bruehl (2012) fordert dagegen sogar, die Interessen von Kindern höher zu gewichten als die von Erwachsenen, was angesichts der Folgen einer schlechten Kindheit für das restliche Leben zumindest diskutabel sein dürfte.

dern (vgl. Dornes 2012). Traditionelle Autoritäts- und Gewaltverhältnisse wurden und werden kritisch hinterfragt, pädagogische Arrangements und Praktiken rationalisiert und humanisiert (vgl. Berger/Fend 2019; Pinker 2011),[17] Kinderrechte kodifiziert und institutionalisiert. Die Situation von Kindern ist Gegenstand von Dauerkontroversen in der Öffentlichkeit. Und dem sozialen Faktum, dass Kinder zumindest in westlichen Gesellschaften nicht mehr, wie im 19. Jahrhundert, in Fabriken schuften müssen und sie folglich nicht mehr im jungen Alter in den Arbeitsmarkt integriert werden, wird man vielleicht genauso etwas abgewinnen können wie Entlastungen von Verantwortungs- und Autonomiezumutungen, durch die sich moderne Regime der Kindheit auszeichnen (vgl. Anderson/Claassen 2012), die man nicht alle unter der Rubrik Adultismus wird verbuchen wollen.

Bei allen Defiziten im Umgang mit Kindern, die man feststellen und kritisieren soll, sollte man daher auch die Vorteile berücksichtigen, die es für viele, natürlich nicht alle, Kinder hat, im 21. statt z. B. im 18. Jahrhundert ein Kind zu sein und als ein Kind behandelt und erzogen zu werden. Auch wenn man die vielen Schwierigkeiten der Begründung von historischen Vergleichen und damit verbundenen Fortschrittsbehauptungen berücksichtigt, wird man kaum plausibel behaupten können, dass der paternalistisch begründete und rechtlich kodifizierte Schutz, der Kindern in westlichen Demokratien heute gewährt wird, per se irgendwie fragwürdig sei, da er als Ausdruck adultistischer Strukturen gelten könne. Vieles muss im Umgang mit Kindern verbessert werden, aber nicht alles ist schlecht, und viele Entwicklungen sind durchaus wünschenswert und es hätte sie schließlich nie gegeben, wenn sich Erwachsene nicht darum gekümmert hätten.

Demgegenüber scheint man im Rahmen von einigen Varianten des Childism die Geschichte der Kindheit, ähnlich wie in der Antipädagogik, vor allem als Anlass und Ausgangspunkt für Formen der zeitdiagnostisch ambitionierten Gesellschaftskritik zu nehmen, das heißt als Beleg für die These, dass moderne Unterscheidungen zwischen Kindern und Erwachsenen primär ideologische Konstruktionen darstellen, die zu dem Zweck erfunden wurden, Kinder zum Objekt eines umfassenden, adultistischen Unterdrückungs- und Gewaltregimes zu machen.[18] Hierbei wird dann nicht nur die „Geschichte der Glorifizierung von Kindheit und die der Selbstverleugnung der Erwachsenen“ (Lenzen 1985, 19)[19] ausgeblendet, die man im Rahmen der normativen Parteinahme für Kinder selbst betreibt. Es scheint auf Grund der zur Kritik des Childism genutzten machttheoretischen Referenztheorien in diesem Denk- und Begründungsrahmen auch fast unmög-

17 Celikates weist zurecht darauf hin, dass entsprechende Entwicklungen immer auch Produkt gesellschaftlicher Machtkämpfe sind. Dies ändert jedoch nichts daran, dass es die diagnostizierbaren Fortschritte im Umgang mit Kindern zur Kenntnis zu nehmen gilt, wenn man den normativen Standpunkt angemessen benennen und begründen will, von dem aus man Ungerechtigkeiten im Umgang mit Kindern kritisiert (vgl. Celikates 2019).

18 Vgl. etwa die Diagnosen aus den 1970er-Jahren, die heute reaktiviert werden (Firestone 1973).

19 Lenzen fügt seiner These einer zunehmenden (Selbst-)Infantilisierung Erwachsener, die, indem sie beanspruchen, aus der Sicht von Kindern für Kinder Partei zu ergreifen, den Erwachsenenstatus als eine Voraussetzung dieses Anspruchs riskieren, eine interessante Überlegung an, die miterklären könnte, warum man aus dieser Perspektive Schwierigkeiten haben dürfte, historische Fortschritte im Umgang mit Kindern zu identifizieren: „In dem Maße, in dem das Kindliche glorifiziert und letztlich sogar zum Orientierungspunkt einer künftigen Entwicklung des Erwachsenseins wird, zerstört sich der aufklärerische Impetus, dem diese Entscheidung entsprang, selbst. Denn wenn das wichtigste Unterscheidungsmerkmal von Kindern und Erwachsenen, das allererst zur ‚Entdeckung‘ der Kindheit gereicht hat, die (noch) fehlende Ausbildung des Ich beim jungen Menschen, aufgehoben wird, ist das tragende Moment aufklärerischer und nachaufklärerischer Bildungsphilosophie vernichtet, der Gedanke der Menschwerdung im Bildungsprozeß“ (Lenzen 1985, 22; Hervorheb. im Orig.). Vgl. hierzu auch die Überlegungen zum Zusammenhang

→

lich, modernen Einrichtungen von Kindheit überhaupt irgendetwas Positives abzugewinnen. Gutmann et al. stellen hierzu treffend fest:

> *„Erfahrungen der Entrechtung, Unterdrückung oder auch Gewalt können sich in dieser Perspektive nicht mehr in* normative *Forderungen und noch weniger in* normative *Begründungen transformieren. Theorien dieses Typs sind nicht nur außerstande, die von ihnen implizit erhobenen normativen Geltungsansprüche einzulösen, sie bereiten dem Konzept normativer Rechtfertigung selbst ein Ende. Nichts anderes gilt für Spielarten der These, dass normative Ordnungen auf so fundamentale Weise auf vorgängigen Gewaltakten beruhten, dass die Frage ihrer Begründbarkeit naiv erscheinen müsse*“ (Gutmann et al. 2018, 3; Hervorheb. im Orig.).

Betrachtet man die generalisierenden negativistischen Gesellschaftsdiagnosen, die im Rahmen der Kritik des Childism formuliert werden,[20] mit etwas Distanz, so kann man sich schließlich kaum des Eindrucks erwehren, dass sich diese eher zur Begründung von Emanzipationsphantasien Erwachsener eignen, die ihre Erlösungshoffnungen auf Kinder projizieren, als zur differenzierten Beschreibung gesellschaftlicher Realitäten.[21] Gleichzeitig können die darin zum Ausdruck kommenden normativen Vorstellungen – so korrekturbedürftig und problematisch sie auch im Einzelnen sein mögen – selbst als Ausdruck von Fortschritten gedeutet werden, die von der Kritik des Childism (*anti-children kind of childism*) geleugnet werden. Sie können schließlich als Exempel einer klassischen Fortschrittsparadoxie gelten, da gerade „eine Zeit, die Fortschritte macht“, umso „heftiger kritisiert“ wird, da „sie eine Kritik ermöglicht, die vorher nicht geäußert werden konnte“ (Misik 2022, 71). Je stärker sich Ideale der Gleichheit und Freiheit auch in pädagogischen Kontexten durchsetzen, je mehr Kinder als Akteur:innen in modernen Gesellschaften ernst genommen und respektiert werden und je mehr man für Abweichungen von diesen Idealen sensibilisiert ist, desto eher werden verbleibende Mängel als Missstände wahrgenommen und skandalisiert.[22] Dies ist grundsätzlich auch zu begrüßen, sofern man dabei nicht historisch fragwürdige und normativ unzureichend begründete zeitdiagnostische Verfallsbehauptungen über die Unterdrückung von Kindern und fragwürdige anthropologische Vorstellungen eines erziehungsunbedürftigen Kindes nutzt, die weder in pädagogischer, politischer noch ethischer Perspektive plausibel sind.
So wichtig einige der Anliegen der Kritik des Childism auch sein mögen und so richtig auch einige der damit verbundenen normativen Impulse

von Infantilismen und Weltfremdheit von Odo Marquard (2023); für eine Reaktualisierung solcher zeitdiagnostisch ambitionierter (Selbst-)Infantilisierungsthesen vgl. Neiman 2016.

20 So scheint sich auch hier zu bestätigen, was Lehmann und Oelkers für die antipädagogischen Bewegungen in den späten 1970er-Jahren feststellten: „Erziehung braucht Zukunft und Optimismus, verkehrt sich beides zur Katastrophenstimmung und Pessimismus steht das pädagogische Denken zur Disposition. […] ‚No future‘ impliziert, ‚we don’t need no education‘ (und umgekehrt)“ (Lehmann/Oelkers 1990, 4).

21 Es wiederholt sich hier, was Andreas Flitner bereits für bestimmte Spielarten von Reformpädagogik festhielt: „Die Reformpädagogik der klassischen Zeit ist gekennzeichnet durch eine Überfrachtung des Kindes mit den eigenen Problemen der Erwachsenen, mit ihrer Kulturkritik, mit ihrem Selbstzerwürfnis, ihren Hoffnungen auf eine Besserung der Welt aus dem ‚Geiste der Kindheit‘. Es sind Idealisierungen des Kindes, mit deren Hilfe die Erwachsenen sich selber und ihre Welt in Frage stellen; Projektionen also: die eigenen Wünsche und Hoffnungen werden auf die weiße Leinwand der Kindheit projiziert“ (Flittner 1992, 48–49).

22 Dies wird auch in machttheoretisch ambitionierten Debatten über Kinder und Kindheit praktiziert, wobei die in den Kritiken zum Ausdruck kommenden normativen Sichtweisen auf Erziehung zuweilen auf eine latent antipädagogische Sichtweise schließen lassen. Angesichts der weiten Verbreitung solcher Theorieentwürfe, die so →

und Fragen sind (etwa die Sensibilisierung für unhinterfragte adultistische Normen oder Anregungen in der Debatte zum Wahlrecht[23]), die Kritik des Childism liefert weder Anlass für die proklamierten radikalen Revisionen einer philosophischen Auseinandersetzung mit Kindern und Kindheit (die Ideen sind schließlich allesamt seit langem bekannt) noch eine angemessene Theorievorgabe für die Diskussion und Bewertung der Situation von Kindern in liberalen Demokratien. In diesen ist es schließlich nicht Aufgabe von Erwachsenen, Kinder dafür zu instrumentalisieren, die Welt zu retten. Vielmehr sind sie verpflichtet, ihnen eine hinreichend gute Kindheit und ein gutes und autonomes Leben zu ermöglichen, was ohne die paternalistisch begründete Einrichtung von pädagogischen Arrangements und Praktiken nicht möglich ist.

3 Fazit

Ideologiepolitische Dogmatik ersetzt keine systematische ethische Argumentation, politisch motivierte Behauptungen von aktivistisch ambitionierter Wissenschaft ersetzen keine theoriegeleitete empirische Forschung. Die Nichtthematisierung pädagogischer Rechtfertigungsfragen bringt diese in pädagogischen Zusammenhängen nicht zum Verschwinden und eine Kritik von Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen, die über kein theoretisches Verständnis pädagogischer Praktiken und Arrangements verfügt, kann nur misslingen. Kinder betreffende soziale Phänomene „im Lichte von Kindheit“ zu betrachten, sollte daher nicht bedeuten, sich konform zur Kritik des Childism auf eine antipädagogische Perspektive festzulegen. Es gilt vielmehr die pädagogischen Dimensionen des Umgangs mit Kindern ernst zu nehmen und die hierfür relevanten paternalistischen Rechtfertigungsmuster kritisch auf den Prüfstand zu stellen. All diese Probleme teilen Kritiken des Childism mit älteren antipädagogischen Doktrinen, was auch strukturelle Analogien in der Argumentation verständlich macht. Es scheint, als habe man in diesem Diskurskontext kaum etwas aus vergangenen Debatten gelernt. Die genutzten Argumentationsschemata scheinen auch deshalb in mehr oder minder identischer Form wiederzukehren und zu überleben, weil man die Begriffe und Theoriebestände, die man für eine differenzierte Analyse bräuchte – vor allem „Erziehung“ und „Paternalismus“ – in abstracto diffamiert und tabuisiert und sich so im theoretischen Blindflug den eigenen pädagogisch-politischen Emanzipationsphantasien hingeben

gut wie nie selbst kritisch auf den Prüfstand gestellt, sondern ironischer Weise eher unkritisch rezipiert werden, könnte man versucht sein, sogar von einer Art stillem Sieg antipädagogischer Doktrinen zu sprechen. Aber auch in diesem Fall dürfte gelten, was schon für die Antipädagogik und auch Childism gilt: „Es drängt sich der Eindruck auf, dass diejenigen, die antraten Ideologiekritik zu üben, einer eigenen, nicht weniger doktrinären Ideologie aufsaßen“ (Trittel/Klatt 2015, 93).

23 Vgl. z. B. Wall 2022, sowie die systematische ethische Auseinandersetzung in Giesinger 2022.

kann, die man für Kinder entwirft. Die kultivierten Vorstellungswelten – und auch dies trifft sowohl auf die Kritik des Childism als auch auf die Antipädagogik zu – und die milieuspezifischen Stimmungslagen, denen sie Ausdruck verleihen, sagen am Ende mehr über die Verunsicherung und Orientierungsschwierigkeiten Erwachsener im pädagogischen Umgang mit Kindern aus als über diese selbst. Erwachsene, die sich selbst nur noch sehr eingeschränkt zuzutrauen scheinen, gesellschaftliche Verhältnisse für Kinder zu deren Wohl zu verbessern, kompensieren ihre Ratlosigkeit und ihr eigenes Unvermögen dadurch, dass sie politische Aufgaben an die Kinder selbst delegieren, von denen man sich höhere Einsichten und Ideen erhofft in einer historischen Situation, in der man riskiert, diesen Kindern eine Welt zu hinterlassen, die in vielfacher Hinsicht in einem desolaten Zustand ist. Die unterschiedlichen Kritiken des Childism können so ein gutes Exempel dafür liefern, warum man auf eine Philosophie der Kindheit nicht verzichten sollte, die Fragen der Rechtfertigung eines angemessenen und legitimen pädagogischen und politischen Umgangs mit Kindern ernst nimmt und systematisch zu klären versucht, statt sich durch die Flucht in antipädagogische Doktrinen in Theorie und Praxis der Verantwortung zu entziehen.

Literatur

Anderson, Joel / Claassen, Rutger (2012), Sailing Alone. Teenage Autonomy and Regimes of Childhood, Law and Philosophy 31, 5, 495–522.

Baader, Meike S. (2004), Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, 416–430.

Barajas, Sebastian (2022), Unearned Advantages? Redefining Privilege in Light of Childhood, Children's Geographies 20, 24–36.

Ben-Porath, Sigal R. (2010), Tough Choices. Structured Paternalism and the Landscape of Choice, Princeton: Princeton University Press.

Berger, Fred / Fend, Helmut (2019), Die Erfindung der Erziehung. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft, Stuttgart: Kohlhammer.

Betz, Tanja / Eßer, Florian (2016), Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts, Diskurs. Kindheits- und Jugendforschung 3, 301–314.

Biswas, Tanu / Wall, John / Warming, Hanne / Zehavi, Ohad / Kennedy, David / Murris, Karin / Kohan, Walter / Saal, Britta / Rollo, Toby (2024), Childism and Philosophy. A Conceptual Co-exploration, Policy Futures in Education 22, 5, 741–759. DOI: 10.1177/14782103231185178.

Brighouse, Harry (2003), How Should Children Be Heard?, Arizona Law Review 45, 3, 691–711.

Brumlik, Micha (2017), Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe, Hamburg: Europäische Verlagsanstalt, 3. Aufl.

Bühler-Niederberger, Doris (2020), Warum es Kinder nicht gibt, Kursbuch 56, 201, 24–40.

Burman, Erica (2020), Developments. Child, Image, Nation, London: Routledge.

Celikates, Robin (2019), Moralischer Fortschritt, soziale Kämpfe und Emanzipationsblockaden. Elemente einer Kritischen Theorie der Politik, in: Bohmann, Ulf / Sörensen, Paul (Hg.), Kritische Theorie der Politik, Berlin: Suhrkamp, 397–425.

Delage, Amélie (2020), Children as Full Human Beings. A Radical Rethinking of Social and Political Transformation Beyond Domination, Oppression, and Capitalist Exploitation, Dissertation, York University, Toronto, https://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/handle/10315/38174 [23.01.2023].

Dornes, Martin (2012), Die Modernisierung der Seele. Kind – Familie – Gesellschaft, Frankfurt a. M.: Fischer.

Dornes, Martin (2013), Die frühe Kindheit, Frankfurt a. M: Fischer.

Drerup, Johannes (2013), Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit, Paderborn et al.: Schöningh.

Drerup, Johannes (2022), Kinder, Corona und die Folgen, Frankfurt a. M.: Campus.

Drerup, Johannes / Kuhlmann, Nele (Hg.) (2023), Pädagogische Verantwortung *revisited.* Neueinsätze zur Bestimmung einer pädagogischen Leitkategorie, Zeitschrift für Pädagogik 69, 1, 1–5. DOI: 10.3262/ZP2301001.

Drerup, Johannes / Schweiger, Gottfried (2024), Was ist eine gute Kindheit?, Stuttgart: Reclam.

Firestone, Shulamith (1973), Nieder mit der Kindheit!, Kursbuch 34, 1–24.

Flitner, Andreas (1985), Konrad sprach die Frau Mama … Über Erziehung und Nicht-Erziehung, München: Piper.

Flitner, Andreas (1992), Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts, München: Piper.

Giesinger, Johannes (2022), Wahlrecht – auch für Kinder?, Berlin/Heidelberg: Metzler.

Gutmann, Thomas / Laukötter, Sebastian / Pollmann, Arndt / Siep, Ludwig (2018), Einleitung. Normenbegründung und historische Erfahrung, in: dies. (Hg.), Genesis und Geltung. Historische Erfahrung und Normenbegründung in Moral und Recht, Tübingen: Mohr Siebeck, 1–26.

Herrmann, Ulrich / Oelkers, Jürgen (1994), Reformpädagogik – ein Rekonstruktions- und Rezeptionsproblem, Zeitschrift für Pädagogik 40, 4, 541–547.

Honig, Michael S. (2009), Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den *childhood studies*, in: ders. (Hg.), Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 25–51.

Lehmann, Thomas / Oelkers, Jürgen (1981), Liberalismus, Ideologiekritik und Antipädagogik, Zeitschrift für Pädagogik 27, 1, 105–125.

Lehmann, Thomas / Oelkers, Jürgen (1990), Antipädagogik. Herausforderungen und Kritik, Weinheim/Basel: Beltz.

Lenzen, Dieter (1985), Mythologie der Kindheit, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Marquard, Odo (2023), Zeitalter der Weltfremdheit, Ditzingen: Reclam.

Misik, Robert (2022), Das große Beginnergefühl. Moderne – Zeitgeist – Revolution, Berlin: Suhrkamp.

Neiman, Susan (2016), Why Grow Up?, London: Penguin.

Oelkers, Jürgen (2005), Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim: Juventa, 4. Aufl.

Pinker, Steven (2011), The Better Angels of Our Nature. The Decline of Violence in History and its Causes, London: Penguin Books.

Reichenbach, Roland (2003), Pädagogischer Kitsch, Zeitschrift für Pädagogik 49, 6, 775–789.

Schouten, Gina (2018), Paternalism and Education, in: Grill, Kalle / Hanna, Jason (Hg.), The Routledge Handbook of the Philosophy of Paternalism, London/New York: Routledge, 336–347.

Sidorenko, Ewa (2015), Book review: Elisabeth Young-Bruehl, Childism: Confronting prejudice against children, Journal of Playwork Practice 2, 1, 108–110.

Sunstein, Cass (2015), Choosing not to Choose. Understanding the Value of Choice, Oxford: Oxford University Press.

Tenorth, Heinz-Elmar (1994), „Reformpädagogik". Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen, Zeitschrift für Pädagogik 40, 4, 585–604.

Tenorth, Heinz-Elmar (1999), Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Missverständnisses, in: Fuhr, Thomas / Schultheis, Klaudia (Hg.), Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 252–266.

Tenorth, Heinz-Elmar (2002), Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von ‚Pädagogik', in: Böhm, Winfried (Hg.), Pädagogik – Wozu und für wen?, Stuttgart: Klett-Cotta, 70–99.

Tenorth, Heinz-Elmar (2020), Die Rede von Bildung, Berlin: Metzler.

The Childism Institute (2021), Childism. An Introduction, https://8edd4583-272f-402d-a88f-f13f889bc034.usrfiles.com/ugd/8edd45_d69ea07ff9674dd180245bd409542504.pdf [10.02.2025].

Trittel, Katharina / Klatt, Jöran (2015), „Stück für Stück holen wir uns unsere Kindheit zurück!". Antipädagogik und Paradoxien des Erziehungsdiskurses, in: Walter, Franz / Klecha, Stephan / Hensel, Alexander (Hg.), Die Grünen und die Pädosexualität. Eine bundesdeutsche Geschichte, Göttingen/Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht, 85–107.

Wall, John (2008), Human Rights in Light of Childhood, International Journal of Children´s Rights 16, 523–543.

Wall, John (2010), Ethics in Light of Childhood, Washington: Georgetown University Press.

Wall, John (2019), Theorizing Children's Global Citizenship. Reconstructionism and the Politics of Deep Interdependence, Global Studies of Childhood 9, 1, 5–17.

Wall, John (2022a), From Childhood Studies to Childism. Reconstructing the Scholarly and Social Imaginations, Children's Geographies 20, 3, 257–270. DOI: 10.1080/14733285.2019.1668912.

Wall, John (2022b), Give Children the Vote. On Democratizing Democracy, London: Bloomsbury Academic.

Young-Bruehl, Elisabeth (2012), Childism. Confronting Prejudice against Children, New Haven/London: Yale University Press.

Author retains copyright.

Anna Lazzarini

Das Mögliche, das noch nicht ist

Walter Benjamin auf den Spuren der Kindheit

DEUTSCH

ABSTRACT

Auf der Suche nach der Kindheit selbst: Dies ist der Leitfaden, der Walter Benjamin bei der Skizzierung einer verfeinerten Anthropologie der Kindheit antreibt, die eine Welt der Dinge, Bilder und Atmosphären in einem Netz visueller, auditiver, olfaktorischer und taktiler Bezüge erkundet. In der Fähigkeit der Kinder, durch die Umwandlung von Abfall zu spielen, sieht er die Möglichkeit, die Kontinuität der bestehenden Ordnung zu durchbrechen. Dabei scheinen Kinder eine außergewöhnliche schöpferische und poetische Kraft zu besitzen, die in der Lage ist, die Welt zu erneuern und das Mögliche hervorzubringen, das noch nicht ist.

ENGLISH

The possible that is not yet. Walter Benjamin on the traces of childhood

Seeking childhood itself: This is the guiding thread that drives Walter Benjamin in outlining a refined anthropology of childhood, exploring a world of things, images, and atmospheres, in a web of visual, auditory, olfactory, and tactile references. He taps into children's ability to play by transforming waste materials, and thus reveals a possibility of interrupting the continuity of the existing order. In this, children appear to possess an extraordinary creative and poetic power, capable of renewing the world and bringing forth the possible that is not yet.

| BIOGRAPHY

Anna Lazzarini ist Professorin für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Università degli studi di Bergamo.
E-Mail: anna.lazzarini(at)unibg.it

| KEY WORDS

Kindheit; Abfall; Spiel; Bücher; Erinnerungen

childhood; waste; play; books; memories

Doch nicht das Neue zu halten, sondern das Alte zu erneuern
lag in meinem Sinn. Das Alte zu erneuern dadurch, dass ich selbst,
der Neuling, mir's zum Meinen machte, war das Werk der Sammlung,
die sich mir im Schubfach häufte. Jeder Stein, den ich fand,
jede gepflückte Blume und jeder gefangene Schmetterling
war mir schon Anfang einer Sammlung.
(Walter Benjamin, *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert*, 286)

Wir werden Walter Benjamin auf dieser Suche folgen, in seinen Annäherungsversuchen, die durch eine ganze Welt von Dingen, Bildern und Atmosphären vermittelt werden. Ihn begleiten auf dieser Reise die Leidenschaft für das Sammeln, insbesondere von Kinderbüchern, für das Spiel und Spielzeug, die Erfahrung des Erzählens, die sich vor allem im traditionellen Märchen ausdrückt. Ausgehend von seinen Texten werden wir daher über das Spiel, die Bilderbücher, die Erzählung nachdenken, um schließlich zu seinem Erinnerungsbuch, *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert*, zu gelangen.

Bei dieser Suche werden wir größtenteils durch Walter Benjamins als ‚nebensächlich' betrachtetes Schaffen gehen, das jedoch letztendlich seine Geschichtsphilosophie erhellen wird. Subtile Verweise und Resonanzen, die die Welt der Kinder, die Zeit und die Geschichte verbinden, scheinen das Geheimnis der Kindheit zu erschließen. In der Fähigkeit der Kinder zu spielen erkennt Benjamin nämlich die Möglichkeit, die Kontinuität der bestehenden Ordnung umzustürzen und eine kreative Kraft freizusetzen, die in der Lage ist, alle Dinge zu erneuern und zu verwandeln, Gewohnheiten zu durchbrechen und unerwartete Möglichkeiten zu eröffnen. Die Kindheit ist die Figur dieser neuen Zeit, die befreit und erlöst.

In der Geschichte hallt das Schweigen der Kindheit wider. In der Ordnung des Realen wie in der Ordnung des Diskurses existiert die Kindheit für die Erwachsenen, die sie umsorgen und regieren, nach deren Vorbild sie assimiliert werden muss. Von der Kindheit sprechen die Erwachsenen, sie beschreiben sie durch unterschiedliche Realitäten, indem sie die Umstände behandeln, unter denen ihr Leben verläuft, aber nicht deren spezifische Existenz (vgl. Becchi 1987).

Auch heute entgeht uns die Stimme der Kindheit, trotz einer Fülle von verstreuten Diskursen, die sie in einem Netz raffinierter disziplinärer Kenntnisse verstricken, die darauf abzielen, sie zu begleiten, zu kontrollieren, zu untersuchen, zu verteidigen. Es scheint nicht möglich, die

Kindheit zu verstehen, außer durch das Prisma der erwachsenen Sicht: Es sind die Erwachsenen, die Theorien über die Kindheit entwickeln, die Praktiken und normative Diskurse über sie ausüben, die Institutionen entwerfen, um das Wachstum der Kinder zu nähren und sie zu schützen. In jedem Fall erscheint die Vorstellung von Kindheit heute wie gestern durch vielfältige ideologische Filter bedingt, die letztendlich den Blick von der Kindheit selbst ablenken und ihn auf verschiedene Aspekte, nahe oder ferne, konzentrieren. Und das ist umso mehr geschehen, seit die ‚Entdeckung', das ‚Gefühl' und die Kultur der Kindheit ein inzwischen unbegrenztes Wissen und eine ebensolche Literatur entstehen haben lassen. Die Kindheit und das Kind bleiben verborgen. Sie gehören in das Reich des anderen Wortes, des Wortes anderer: eines Wortes, das die Macht hat, über diejenigen zu sprechen, die nicht sprechen, und durch rhetorische Kunstgriffe diejenigen zum Sprechen zu bringen, die noch nicht sprechen können.

Die Kindheit und das Kind sind das Reich des anderen Wortes, des Wortes anderer.

Man könnte also die ‚rhetorische' Geschichte der Kindheit rekonstruieren, erzählt durch vielfältige metaphorische Verhüllungen und Verschleierungen, die mit den Kulturen verschiedener Epochen und Orte verbunden sind, aber auch durch die Auswirkungen, die durch jene Aktionen und Reaktionen erzeugt werden, die die Kindheit als Produkt von Techniken und Bildungspraktiken identifizieren, die auf Kontrolle, Disziplin und ununterbrochene Überwachung abzielen. Innerhalb einer solchen Rhetorik wird die Metapher eher zu einem Mittel der Verschleierung als der Offenbarung der kindlichen Realität: Sie bleibt umgangen oder verkannt, das Kind bleibt verborgen in den metaphorischen Gerüsten, die es einsperren und dazu verurteilen, ‚für etwas anderes zu sein', das heißt zu existieren, insofern es zu jenem Erwachsenen wird, auf den die erzieherische Intervention abzielt. Neben dieser Geschichte wurden jedoch auf abwegigen und divergierenden Wegen verschiedene Versuche unternommen, diesen ‚Charakter' zu fokussieren, ohne ihn zu schmälern, zu entmachten oder seiner kreativen Kraft zu berauben: Man suchte eine Annäherung an die Kindheit, in einer neuen diskursiven und epistemologischen Anstrengung, die sich in einigen interessanten Perspektiven nicht auf den Logos, sondern auf Bilder, Gesten, Erlebnisse, Handlungen, Leidenschaften stützt (vgl. Becchi 1982).

Wenn es also nicht möglich ist, ihre Stimme direkt zu hören, ist es sicherlich wesentlich zu versuchen, das Kind zumindest in seiner Phänomenalität, in seinen Lebenskontexten zu suchen, seine Verhaltensweisen, Bewegungen, Gesten zu beschreiben, seine Produktionen und imaginären Unternehmungen wie Zeichnungen, Konstruktionen, Dialoge sowie Spiele zu dokumentieren und von hier aus sein Porträt, seine Bedürfnisse, seine Besonderheiten zu rekonstruieren.
Kinder muss man dort suchen, wo sie sind: in ‚ihrer' Welt. Einer Welt aus Figuren, Geschichten, Spielen, Erlebnissen, Wünschen. Das ist die Aufgabe: die konkreten Kinder in ihren Lebenskontexten zu betrachten, um weniger ideologisierte und vorurteilsfreiere Zeichen und Besonderheiten zu erfassen und auf diesem Weg Bildungswege vorzuschlagen, die sie nicht vorzeitig in standardisierten und normalisierenden Schemata einfangen, ihre Einzigartigkeit, Lebendigkeit, Intelligenz nicht entwerten und vor allem nicht die mächtige Ladung an Neuheit auslöschen, die sie unweigerlich mit sich bringen.

Einzigartigkeit, Lebendigkeit, Intelligenz und eine mächtige Ladung an Neuheit

Die Geschichte der Befreiung der Kindheit von dem Wort, das sie verbirgt, ist lang, mühsam und hängt nicht nur von diskursiven Operationen ab, sondern von historischen, materiellen und zugleich ideologischen Prozessen. Innerhalb dieser Geschichte entsteht ein Wissen über das Kindesalter. Es ist dies eine noch unvollendete Geschichte, die hier entsteht, da die Kindheit der zerbrechliche Begriff eines sozialen Systems bleibt, das von Erwachsenen aufgebaut ist, aber es ist eine Geschichte, die auf jene Gelegenheiten wartet, in denen besondere soziale Umstände, epistemologische Brüche, mutige Vorschläge oder Sehnsüchte nach Erneuerung ihre Bedeutungen wieder ins Spiel bringen.
Die Aufmerksamkeit, die Walter Benjamin in den ersten Jahrzehnten des zwanzigsten Jahrhunderts der Welt und der Erfahrung der Kindheit widmet, ist ein leuchtendes Beispiel dafür. Als exzentrische Kreatur und als Kontrastfigur bewohnt Walter Benjamin gleichzeitig das Zentrum und die Ränder der europäischen intellektuellen Szene zu Beginn des letzten Jahrhunderts. Als Philosoph und raffinierter Essayist, als exzentrischer Literaturkritiker und Übersetzer widmet er der Welt der Kindheit eine durchdringende Aufmerksamkeit und einen durchdringenden Blick, der in der Lage ist, den Zauber in den Details zu erfassen und die Möglichkeit eines

geheimen Einverständnisses mit den Kindern zu bezeugen. Er nähert sich der Kindheit und ihrer beweglichen wie flüchtigen Welt, um sie vor der offiziellen reformistischen Pädagogik des Deutschlands der zwanziger Jahre zu retten und ihre Integrität als „Ort aller Möglichkeiten" (Rodari 1970, XIX) zu bewahren. Wie für sein gesamtes umfangreiches und vielgestaltiges essayistisches, literarisches und philosophisches Schaffen hinterlässt uns Walter Benjamin keinen systematischen Korpus von Schriften, die der Kindheit gewidmet sind. Es handelt sich vielmehr um Gelegenheitsschriften, fragmentarisch und verstreut: Artikel und Essays, die im Laufe eines Jahrzehnts in der *Frankfurter Zeitung* und in der literarischen Welt veröffentlicht wurden, einige Abschnitte von *Einbahnstraße*, Rundfunkerzählungen für Kinder (Rundfunkbeiträge zwischen 1929 und 1932) und seine Sammlung von Kindheitserinnerungen, *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert*.

In diesen Texten skizziert Benjamin eine Anthropologie der Kindheit, indem er eine Welt von Dingen, Bildern und Atmosphären durchquert und scheinbar nebensächliche Materialien zusammenführt, die in einem Netz visueller, akustischer, olfaktorischer und taktiler Bezüge verwoben sind. Das Geheimnis der Kindheit ruht in ihrer Materialität und ihren Fragmenten: Es taucht auf aus der Erzählung der kindlichen Vorstellungswelt, einer Welt der Objekte, Bücher, Spielzeuge, Erfahrungen, Stimmen. Benjamin lehnt jede Form der Mythisierung, jede kitschige oder utopische Darstellung dieses Lebensalters ab.

Einerseits beabsichtigt er, die ideologischen Voraussetzungen der bürgerlichen Pädagogik zu entlarven, die auf die Kontrolle und Anpassung der Kleinsten an die Erwachsenenwelt abzielen: In diesem Sinne erkennt er einige alternative Modelle in der proletarischen Erziehungsmethode (mit der er während seines Aufenthalts in Moskau in Kontakt kommt), in Pestalozzis Vorschlag und in Brechts Theater (vgl. Benjamin 1972f, 272–274; Benjamin 1977c). Andererseits bedeutet die Dekonstruktion der didaktischen und moralisierenden Haltung einer bestimmten Pädagogik, die konkrete Realität zu lesen und der Erfahrung der Kindheit eine Stimme zu geben (vgl. Lazzarini 2015). Und dort, in dieser Welt, erscheinen Benjamin die Kinder als „abseitige, inkommensurable Existenzen" (Benjamin 1991b, 16), gekennzeichnet durch eine bezaubernde Fremdheit.

Die bürgerliche Pädagogik, die sich bemüht, ein Bild des Kindes zu entwerfen und seine Andersartigkeit durch erbauliche Absichten und Vorschriften zu normalisieren, erscheint Benjamin als sehr gefährlich. Seine Anthropologie der Kindheit hingegen kann in den Fragmenten, in der

Materialität der Erfahrung und in der kindlichen Vorstellungswelt das Geheimnis erkennen, das sie hüten: ihre irreduzible Andersartigkeit. Und er wünscht, diese zu respektieren, zu bewahren und fortdauern zu lassen.

1 Poetik des Abfalls: mit den Überresten der Welt spielen

Für Walter Benjamin bildet seine Leidenschaft für das Sammeln einen besonderen Zugang zur Welt der Kindheit, um deren Gebräuche, Bewegungen und Geheimnisse zu ‚erspähen'. Zeit seines Lebens war er ein raffinierter und akribischer Sammler, insbesondere von Kinderbüchern. Gewiss war er, wie wir sehen werden, ein durchaus eigenwilliger Sammler.
Ab 1918 begann er, alte und wertvolle Bücher zu sammeln, die heute in der umfangreichen Sammlung seiner Kinderbüchern zusammengeführt sind, die mehr als zweihundert Titel umfasst. In den 1930er- und 1940er-Jahren wurde die Sammlung sorgfältig von seiner Frau Dora bewahrt, die sie von Südfrankreich nach London brachte, und heute ist sie – nach vielfältigen Schwierigkeiten – von der Universität Frankfurt erworben worden, wo sie aufbewahrt wird: nicht nur Bücher, auch Spielzeuge, nicht mehr gebräuchliche Gegenstände, ‚veraltete' Dinge, vergessene Andenken. Benjamin richtet auf diese Welt der Dinge einen mikrologischen Blick, denn um die Dinge der Kindheit – betrachtet, gesammelt und ans Licht gebracht – entstehen unerwartete Resonanzen und Korrespondenzen, die in der Lage sind, ihre verborgene Seite, ihr Geheimnis zu enthüllen.

Unerwartete Resonanzen und Korrespondenzen

Er fühlt sich angezogen von den Relikten der Vergangenheit, von den Resten der Welt: Er sammelt Objekte, Fragmente, die nicht in die Ordnung der Dinge integriert sind; er interessiert sich für nicht mehr für den Gebrauch verwendbare oder herabgewürdigte Dinge; er sammelt Abfall, Reste und alles, was sich der kommerziellen Logik des Nützlichen entzieht, befreit sie von den funktionalen Beziehungen, denen sie unterliegen, und befreit sie von ihrer Reduktion auf den Tauschwert.
Indem er Abfall und Überreste sammelt, die die Gesellschaft nicht mehr braucht und auf dem Boden zurücklässt, interveniert Benjamin durch den Versuch, dem Schweigen der Geschichte eine Stimme zu geben und dabei unbekannte Verbindungen zwischen den Dingen aufzudecken. Indem er sie in einen neuen Kontext, in einen anderen Raum und eine andere Zeit

stellt, „träumt [er] sich nicht nur in eine ferne oder vergangene Welt, sondern zugleich in eine bessere, in der zwar die Menschen ebenso wenig mit dem versehen sind, was sie brauchen, wie in der alltäglichen, aber die Dinge von der Fron frei sind, nützlich zu sein“ (Benjamin 1982b, 53). Hinter den Farben der Allegorie taucht eine klare epistemologische Vision auf: Die Wiedergewinnung des Abfalls und die Kunst des Sammelns verweisen auf einen eschatologischen Plan, durch den in seiner Gesamtheit „die ganze Vergangenheit in einer historischen Apokatastasis in die Gegenwart eingebracht ist“ (Benjamin 1982a, 573). Abfall und Reste zu sammeln, zu retten und wieder in Umlauf zu bringen, bedeutet, mit der erstickenden Unbeweglichkeit der bestehenden Ordnung zu brechen. Es bedeutet, die historische Kontinuität zu stören und eine neue Ordnung zu etablieren, die nicht in Laufrichtung, sondern nur umgekehrt betrachtet entsteht (vgl. Benjamin 1974, 697).[1] Der Sammler ist also der wahre „revolutionäre Charakter“ (Schiavoni 2001, 167), der das Negative der Gesellschaft, die Kehrseite der Geschichte, in einem neuen Kontext neu organisiert.

In diesem Sinne verbinden geheime Affinitäten den Sammler Benjamin mit den Kindern. Für beide erscheint die Welt als das Reich, in dem „die Fron, nützlich zu sein“, aufgehoben werden kann. Und genau diese Aufhebung motiviert ungeahnte Möglichkeiten im Umgang mit den Dingen, eröffnet ungedachte Wege, die Welt zu erfahren.

Indem man die Dinge in andere räumliche und zeitliche Ordnungen stellt, verwandeln sie sich.

Durch neue Kombinationen können sich alte Objekte, Überreste, Reste und jede Art von Abfall in etwas anderes verwandeln: Indem man die Dinge in andere räumliche und zeitliche Ordnungen stellt, verwandeln sie sich, offenbaren subtile Interdependenzen, Geflechte unerwarteter Verweise, und enden damit, eine neue Welt zu schaffen. Auf diese Weise verwandelt sich alles, fast wie durch einen Zauber, alles wird im Blick der Kinder belebt: Die Kontexte werden in diesem Spiel von Kombinationen, Korrespondenzen und geheimnisvollen Resonanzen, die jedes Mal ungedachte Bedeutungen freisetzen, kontinuierlich konstruiert und rekonstruiert. Auf diese Weise werden meist ausrangierte Materialien, nutzlose und aus dem Kontext gerissene Gegenstände nach neuen Formen und Kriterien neu kombiniert, sodass sie einander erhellen und damit selbst in den unbedeutendsten

1 Abfälle und Überreste sind Figuren, die hier auch auf die Besiegten der Geschichte anspielen, auf die namenlosen Demütigen, um auf die Notwendigkeit von Alternativen zur Herrschaft hinzuweisen: Es ist die Notwendigkeit, „die Geschichte gegen den Strich zu bürsten“, von der er in *Über den Begriff der Geschichte* spricht (Benjamin 1974, 697), um die Tradition der Unterdrückten und Besiegten zu retten, um „im Vergangenen den Funken der Hoffnung anzufachen“ (Benjamin 1974, 695).

Fragmenten „der Kristall des Totalgeschehens“ (Benjamin 1982a, 575) zu finden ist.
Das Kind macht mit seinen Spielen das, was der Sammler mit seinen Fundstücken macht: Es übt sich darin, auf andere Weise mit der Realität in Kontakt zu treten, indem es deren Regeln zu Fall bringt. Gerade das, was begraben liegt, vergessen, vom allgemeinen Gebrauch aussortiert und von der vorherbestimmten Funktionalität befreit ist, setzt schließlich eine außergewöhnliche kreative, ‚poietische‘ Kraft frei: In gewissem Sinne erschafft das Kind jedes Mal eine neue Welt. Der Sammler und das Kind sind Seelenverwandte, sie agieren zwischen Zerstörung und Schöpfung, da jede Wiederbelebung den Bruch der bestehenden Ordnung ankündigt. Ihre Leidenschaft ist subversiv, anarchisch, kreativ und erlösend.
Diese geheime Affinität zu ergründen, die die beiden Figuren verbindet, bedeutet, jene Annäherung an die Kindheit zu praktizieren, die sich im durchdringenden und leuchtenden Blick Walter Benjamins innerhalb eines dichten Geflechts von Korrespondenzen zwischen Bildern, Atmosphären, Erinnerungen und Fragmenten ausdrückt. Sein Schreibstil gibt nicht nur Bilder und Figuren wieder, sondern verrät eine besondere bildhafte Qualität (vgl. Weigel 2008), eine außergewöhnliche allegorische und metaphorische Kraft, die, ohne festzulegen, die Möglichkeit des Verstehens eröffnet. Und gerade in dieser seltenen Fähigkeit, in Bildern zu sprechen, erkennen wir die poetische Qualität seines Stils (vgl. Arendt 1989, 187).
Spiele, Bücher und Kindheitserinnerungen bilden jene imaginären Territorien, in denen Walter Benjamin auf der Suche nach der Kindheit und ihrem Geheimnis umherstreift.

2 Eine Welt zum Spielen

Neben den sorgfältig gesammelten Kinderbüchern hegt Walter Benjamin eine außergewöhnliche Leidenschaft für Spielzeuge: Er untersucht deren Geschichte und Geografie, ihren Ursprung in der bäuerlichen und handwerklichen Welt und ihre spätere Verbreitung, er vertieft deren kulturelle Dimension und erkennt deren Besonderheiten in der Morphologie, den Abmessungen, der Verwendung von Materialien und Farben.
Aber es ist das Spiel, die spielerische Aktivität der Kleinsten, dem er einige scheinbar schnell vorgebrachte und fulminante Betrachtungen widmet, die in den Rezensionen und Artikeln über antike und moderne Spielzeuge ver-

streut sind und das Ergebnis einer intensiven Beschäftigung, einer genauen und sensiblen Beobachtung spielender Kinder zu sein scheinen; jener Kinder, die darauf bedacht sind, die Welt auf ihre eigene Art und Weise zu erleben: durch das Spielen. So schreibt er in einem Aphorismus aus dem Buch *Einbahnstraße*:

> *„Kinder neigen nämlich auf besondere Weise dazu, jedwede Arbeitsstätte aufzusuchen, wo sichtbar die Betätigung an Dingen vor sich geht. Sie fühlen sich unwiderstehlich vom Abfall angezogen, der beim Bauen, bei Garten- oder Hausarbeit, beim Schneidern oder Tischlern entsteht. In Abfallprodukten erkennen sie das Gesicht, das die Dingwelt gerade ihnen, ihnen allein, zukehrt. In ihnen bilden sie die Werke der Erwachsenen weniger nach, als daß sie Stoffe verschiedener Art durch das, was sie im Spiel daraus fertigen, in eine neue sprunghafte Beziehung zueinander setzen.“* (Benjamin 1972e, 22)

Kinder fühlen sich von den scheinbar unbedeutenden Abfallstoffen angezogen, die bei den Arbeitsprozessen an den Orten, an denen mit Dingen gearbeitet wird, anfallen. Baustellen sind Orte, an denen Kinder mit Materialien interagieren, sich mit Gegenständen auseinandersetzen, Reste und Rückstände benutzen, die in ihren Händen und unter ihren Augen neu gemischt und ständig in eine andere Beziehung zueinander gesetzt werden. Mit einem Wort: Sie spielen. Durch die Neukombination von Materialien entdecken sie die Möglichkeit neuer Beziehungen zwischen Dingen sowie zwischen sich selbst und den Dingen: Sie haben nicht nur Zugang zu einer neuen Welt, sondern die Kinder bauen auf diese Weise ihre eigene Welt auf.

> *„Kinder bilden sich damit ihre Dingwelt, eine kleine in der großen, selbst. Die Normen dieser kleinen Dingwelt müßte man im Auge haben, wenn man vorsätzlich für die Kinder schaffen will und es nicht vorzieht, eigene Tätigkeit mit alledem, was an ihr Requisit und Instrument ist, allein den Weg zu ihnen sich finden zu lassen.“* (Benjamin 1972e, 93)

In dieser persönlichen Konstruktion tun die Kinder einerseits das, was sie am meisten wünschen, weil das Spiel eine Erfahrung des Vergnügens ist, andererseits lernen sie, nach Regeln zu handeln und aus unmittelbarem Impuls heraus auf das Handeln zu verzichten. Und hier finden sie paradoxerweise das reinste Vergnügen wieder.
Das Spiel wird zu einem Raum-Zeit-Moment der Entdeckung, der Eroberung, der Erfindung: einer Welt einzigartiger und kreativer Erfahrungen. Dafür, so Walter Benjamin, braucht es keine Spielzeuge oder ausgeklü-

gelten Apparate, keine eigens dafür entworfenen Orte: Die Welt reicht aus, insbesondere ihre Überreste, ihre Abfälle, ihre Fragmente, eine Welt, die in der Tat „voll von den unvergleichlichsten Gegenständen kindlicher Aufmerksamkeit und Übung ist. Von den bestimmtesten“ (Benjamin 1972e, 93).

Gerade in jenen Jahren wird das Spiel als ursprüngliche Dimension der menschlichen Erfahrung zu einem zentralen Thema in den Überlegungen von Psychoanalytiker:innen, Psycholog:innen und Philosoph:innen. Wichtige Arbeiten wie die von Sigmund Freud, Jean Piaget, Lev Vygotskij, Donald Winnicott und Melanie Klein zeugen von einem neuen Interesse an der Welt der Kindheit und ihrer Sprachen. In diesem Zusammenhang wird das Spiel als eine freie, getrennte, unproduktive, unsichere, geregelte und fiktive Aktivität verstanden.

‚Tun wir so, als ob …‘

Das Spiel ist die räumliche und zeitliche Dimension, die eine regelrechte Neuerfindung der Realität auslöst. Dies geschieht insbesondere im symbolischen Spiel, bei dem das Kind die Realität aussetzt, um sie auf einer anderen Bedeutungsebene neu zu erschaffen. In dieser Welt kann sich alles plötzlich in etwas anderes verwandeln: Für Kinder wird jeder Aspekt der Realität lebendig und beginnt, bizarre und mysteriöse Beziehungen zu anderen Dingen einzugehen, bis sich eine großartige Metamorphose von allem mit allem ergibt: ‚Tun wir so, als ob‘ der Teppich ein Zug wäre, das weiße Zelt ein Geist, die Schublade das Bettchen der Puppe; es ist ein Spiel der Fiktion und der Mimik, der Dramatisierung und der Magie, bei dem jeder Ort zu einem imaginären Raum werden kann und jeder ‚so tun kann, als ob‘, ohne Angst vor Widerlegung, Sanktionen, Zensur oder Tadel.

Auch in diesem Fall braucht es kein Spielzeug, das etwas realistisch darstellen kann. Der Erfolg eines Spielzeugs liegt nicht in der realistischen Darstellung, d. h. in der Fähigkeit, die Realität zu reproduzieren. Stattdessen passiert das Gegenteil: „Das Kind will etwas ziehen und wird Pferd, will mit Sand spielen und wird Bäcker, will sich verstecken und wird Räuber oder Gendarm“ (Benjamin 1972e, 116). Die Fähigkeit der Kleinsten zur Nachahmung liegt in der Qualität ihres Spielens, nicht in den Spielsachen, die ihnen zur Verfügung stehen. Es spielt keine Rolle, welche Art, Form oder Beschaffenheit die Spielzeuge haben: Es sind die Kinder, die in allem Spielsachen finden, es umgestalten und sich während des Spiels daran bedienen, „denn die nachhaltigste Korrektur des Spielzeugs vollziehen nie

und nimmer die Erwachsenen, seien es Pädagogen, Fabrikanten, Literaten, sondern die Kinder selber im Spielen“ (Benjamin 1972h, 515).
Diese außergewöhnliche Kraft der Transformation und Verformung, mit der Kinder die Regeln der Erwachsenenwelt umstoßen und Dinge für einen neuen Gebrauch weit über Funktionalität und Nützlichkeit hinaus nutzen, hat den Geschmack von Anarchie: Hier erkennt das Kind das befreiende und revolutionäre Potenzial, das in alten Dingen, in Abfällen, in Überresten und vor allem in dieser anderen Sensibilität für Dinge verborgen ist, die schließlich die Ordnung der Welt auf den Kopf stellt.
Benjamin untersucht genau, wie Kinder spielen, und lehnt den Standpunkt des Erwachsenen entschieden ab, der das Spielzeug nicht nur als Produkt für das Kind betrachtet, sondern auch das Spiel als eindeutig auf das Prinzip der Nachahmung ausgerichtet versteht.

Das Gesetz des ‚noch einmal‘, das glücklich macht

Tatsächlich ist die Wiederholung die eigentliche „Seele des Spiels“ (Benjamin 1972c, 131). Hier bezieht sich der explizite Verweis auf den berühmten Aufsatz Freuds, *Jenseits des Lustprinzips* (Freud 1982). Laut dem Vater der Psychoanalyse würde der Wiederholungszwang das Kind zum Spielen antreiben: Das Gesetz der Wiederholung, primär und unabhängig vom Lustprinzip, würde darauf abzielen, ein Ereignis, das einen starken emotionalen Eindruck hinterlassen hat, zu beherrschen, d. h. psychisch zu verarbeiten. Durch das Spiel der Wiederholung nutzt das Kind die Herrschaft über Objekte, um eine Dramatisierung zu realisieren, in der es eine passiv erlebte Situation in eine aktive umwandelt. Benjamin schreibt fast in Anlehnung an Freud: „Jedwede tiefste Erfahrung wird unersättlich, will bis ans Ende aller Dinge Wiederholung und Wiederkehr, Wiederherstellung einer Ursituation, von der sie den Ausgang nahm“ (Benjamin 1972c, 131). Der Wiederholungszwang entspricht in der Tat dem Bedürfnis, Ereignisse zu kontrollieren und zu beherrschen, sowohl die erfreulichen als auch die unangenehmen. Und jedes Kind hat seinen Spaß gerade in der Wiederholung seines Spiels, denn jedes Kind möchte, dass ihm dieselbe Geschichte wieder und wieder erzählt wird, und es scheint nicht so viel Spaß daran zu haben wie ein Erwachsener, wenn es in der Geschichte eine Wendung gibt oder etwas Unerwartetes passiert: Es hat mehr Spaß in der Erwartung dessen, was es bereits kennt, in der Wiederholung dessen, was es schon immer wieder gehört und getan hat. So seltsam es auch klingen mag, es scheint, dass die Freude an diesem Spiel darin liegt, dass es wiederholt werden kann.

Es ist das Gesetz des ‚noch einmal', das jedes Kind glücklich macht. Das Wesen des Spiels liegt gerade im ‚immer wieder machen', im ‚noch einmal machen', und immer wieder und dann noch einmal. Wobei man weiß, dass diese Wiederholung buchstäblich ein ‚Immer-wieder-Tun' ist, und indem es dasselbe immer wieder macht, schafft das Kind „sich die ganze Sache von neuem, fängt noch einmal von vorn an […]. Verwandlung der erschütterndsten Erfahrung in Gewohnheit, das ist das Wesen des Spielens" (Benjamin 1972c, 131). Die kreative Kraft des Spiels, die Bruchstücke und Scherben zu rehabilitieren, die übliche und selbstverständliche Ordnung der Dinge umzustoßen und die Beziehungen, die sie verbinden, neu zu definieren, zeigt sich als reale Möglichkeit, Neues zu schaffen und die Welt neu zu gestalten.
Benjamin selbst erinnert uns daran, dass die Kinder nämlich „über die Erneuerung des Daseins als über eine hundertfältige, nie verlegene Praxis [verfügen]" (Benjamin 1972g, 389–390).

3 Bücher, Figuren und Märchen für alle

Walter Benjamin war nicht nur ein aufmerksamer und leidenschaftlicher Sammler, sondern auch ein sensibler und raffinierter Kenner von Kinderbüchern, die sofort seine Aufmerksamkeit als Gelehrter auf sich zogen und die, wie er sagte, rehabilitiert und wiederbelebt werden mussten. Andererseits konnte nur derjenige diese Form des Sammelns entdecken und sich dafür begeistern, „wer der kindlichen Freude daran die Treue gehalten hat. Sie ist der Ursprung seiner Bücherei" (Benjamin 1972a, 14). Auch in diesem Fall ist es die Absicht des bibliophilen Benjamin, eine marginale Literatur wie die der alten Kinderbücher zu sammeln und zu rehabilitieren, von denen einige echte Raritäten darstellen und noch nicht als Teil der Massenproduktion angesehen werden können.
Es ist merkwürdig, wie die Bücher und die Kinderliteratur ursprünglich durch eine doppelte Marginalität gekennzeichnet waren: literarisch ebenso wie ikonografisch. Literatur und populäre Drucke bildeten eine in Europa weit verbreitete Tradition. Broschüren und Hefte, die von Straßenhändler:innen in Umlauf gebracht wurden, enthielten Romane, Anekdoten, Ratschläge, Beschreibungen von Wundern, historische Berichte und Biografien berühmter Persönlichkeiten. Was die Bilder betrifft, so waren auch die Illustrator:innen, die „Figurinai" (Faeti 1972), die sich am Rande des offiziellen malerischen Umfelds befanden, Zeug:innen und Förder:in-

nen einer spezifischen, alten und populären Ikonographie. Die einzigartige Mischung aus Texten und Figuren nahm in handwerklichen Produkten Gestalt an, die sich stark von denen unterschieden, die von der modernen Verlagswelt angeboten wurden, und verbreitete eine Volkskultur.
Ursprünglich eignete sich die Kinderliteratur Inhalte an, die Erwachsene verworfen hatten, und bot Kindern Geschichten aus der Tradition der populären Presse, aus den französischen Feuilletons. Tatsächlich illustrierten viele Zeichner:innen sowohl Feuilletons als auch Kinderbücher.
Später, mit der Etablierung des Fachverlagswesens, widersprachen die Illustrationen in Kinderbüchern schließlich der verharmlosenden, streng zensierten Atmosphäre der Kinderliteratur der damaligen Zeit. Wie Antonio Faeti schreibt, „unterbricht die Zeichnung der Figurinai die kohärente Genauigkeit des pädagogischen Projekts, das Kindern die Kenntnis von allem ‚Anderen', Gegensätzlichen, Alternativen in der Welt verbieten möchte" (Faeti 1972, 8). Die Kinderliteratur zu Beginn des 19. Jahrhunderts hatte sich in einem spezifischen kulturellen Kontext, dem bürgerlichen, verbreitet, der von Spannungen und Ambivalenzen geprägt war, welche die Texte durch eine starke didaktische und moralisierende Absicht beeinflussten, die darauf abzielte, erzieherische Modelle vorzuschlagen, die auf Opferbereitschaft, Respekt und Anpassung an die Welt der Erwachsenen ausgerichtet waren.

Die Präsenz von Illustrationen kann Kinderbücher vor pädagogischen und ideologischen Perspektiven bewahren.

Walter Benjamin hingegen schlägt eine Vision des Kindes vor, die nicht kitschig oder unschuldig ist, sondern voller Hell-Dunkel-Kontraste und dissonanter Töne, die aus Respekt und Bewunderung für die kindliche Intelligenz und Sensibilität entsteht: „Das Kind verlangt vom Erwachsenen deutliche und verständliche, doch nicht kindliche Darstellung. Am wenigsten aber das was der dafür zu halten pflegt" (Benjamin 1972a, 15). Die Geschichte der Kinderliteratur von Karl Hobrecker (Benjamin 1972a, 12–22), *Alte vergessene Kinderbücher*, die Benjamin 1924 rezensiert, rekonstruiert systematisch die Ursprünge und die Geschichte des Kinderbuchs ausgehend vom Märchen, vom ABC-Buch und vom Volksmärchen. Walter Benjamin entging die subversive Qualität der Bilder und Figuren nicht, die die Aufmerksamkeit der Jüngsten auf sich zogen: Tatsächlich ist es die Präsenz von Illustrationen, die Kinderbücher vor pädagogischen und

ideologischen Perspektiven, welche von moralistischen, lehrreichen und erbaulichen Absichten durchdrungen sind, bewahrt.
Insbesondere Illustrationen und Figuren haben für Benjamin eine einzigartige bildhafte Kraft, die in der Lage ist, Gedankenkonstellationen und Einsichten in Form von Bildern zu erzeugen, sich unauslöschlich in den Erinnerungen festzusetzen und Bedeutungen zu erzeugen. „Nicht die Dinge treten dem bildernden Kind aus den Seiten heraus – im Schauen dringt es selber als Gewölk, das mit dem Farbenglanz der Bilderwelt sich sättigt, in sie ein“ (Benjamin 1973, 47).

Eine sensorische, taktile und visuelle Beziehung zum Buch

Die evokative und fantasievolle Kraft der Figuren regt die Kleinen nicht nur zum Beobachten, sondern auch zur Interaktion mit den Objekten an: Benjamin lädt dazu ein, eine sensorische, taktile und visuelle Beziehung zum Buch herzustellen, indem man die Objekte und Materialien, aus denen es besteht, bearbeitet. Im Vorwort zum wertvollen *Bilderbuch für Kinder*, einem monumentalen Werk in zwölf Bänden (von dem er sorgsam einige Exemplare aufbewahrte), erinnert er sich, wie der Autor die Kinder sogar dazu auffordert, die Figuren auszuschneiden (vgl. Benjamin 1972a, 16), um mit den Silhouetten spielen zu können, was von den Erwachsenen zutiefst missbilligt wird. Illustrationen können nicht nur den Verstand und die Fantasie anregen, sondern auch die Hände der Kleinen, indem sie sie zum Tun, zum Bearbeiten und Formen anregen: So gibt es Bücher mit Türen und Vorhängen, die sich öffnen und schließen lassen, Bücher mit herausnehmbaren Figuren, Papierpuppen zum Anziehen und schließlich die sogenannten Zauberbücher, die Figuren zeigen, die sich je nach Bewegung der Seiten verändern.
Aber auch im Fall der Bücher stellt Benjamin die Idee infrage, dass es speziell für Kinder bestimmte Verlagsprodukte geben sollte (vgl. Benjamin 1972a, 16). Wie wir gesehen haben, können Kinder nämlich jedes Material manipulieren und umgestalten, indem sie jedes Mal die Dinge in eine neue Beziehung zueinander setzen und sich neue Geschichten und Möglichkeiten ausdenken. Dies geschieht auf emblematische Weise mit dem Märchen, das selbst in gewisser Weise Abfallmaterial des Mythos und der Legende innerhalb der Geschichte der Vorstellungskraft ist.
Das traditionelle Märchen, das im literarischen Universum als ‚Rest‘ gilt, ist eine der tiefgreifenden Grundlagen der Kultur. Aber gerade diese vermeintliche Marginalität erregt die Aufmerksamkeit von Walter Benjamin,

ebenso wie das, was über die traditionellen Genres hinausgeht oder sich als Abfall der offiziellen Produktion darstellt (Spielzeug, alte Bücher, Puppen und Marionetten usw.).
Das traditionelle Märchen ist ein wesentlicher Schnittpunkt in der Kulturgeschichte (vgl. Propp 1975; Lüthi 2005) und stellt ein unschätzbares Erbe dar, das mit den ausgefeiltesten Instrumenten der historischen, literarischen, textuellen, anthropologischen und psychologischen Forschung gelesen werden kann. Märchen haben die Autorität des Archaischen, sie zeigen tiefe Verbindungen zum kollektiven und individuellen Unbewussten, sie können Probleme des Erwachsenwerdens und Lebenswege heraufbeschwören, Ängste austreiben und Sicherheit schaffen.

Märchen lindern Unruhe, beruhigen und trösten, lehren das Leben.

Traditionelle Märchen passen sich dem kindlichen Geist an, seinem Durcheinander aus Wünschen, Ängsten, Frustrationen, Freuden und Hoffnungen: Sie sprechen die gleiche unrealistische Sprache wie die Kinder, respektieren ihre magische Sicht der Dinge; sie befassen sich mit universellen Problemen und ihrer möglichen Lösung; sie lindern Unruhe, beruhigen und trösten, lehren das Leben (vgl. Cambi 1999).
Geschichten zu hören, das ist die wahre Leidenschaft aller Kinder, aller Zeiten und aller Orte. Und nicht nur der Kinder: Erzählen ist für Benjamin die älteste und edelste aller Künste, dem er einen aufschlussreichen Essay widmet (Benjamin 1977a). Die Kunst des Erzählens scheint im Niedergang begriffen zu sein, sagt Benjamin, da der durch die Moderne verursachte Erfahrungsverlust die Fähigkeit zu erzählen verkümmern lassen habe. Diese Kunst ist mit vormodernen Gesellschaften verbunden, sie ruft Formen der Erfahrung hervor, die die Grundlage des Handwerks bildeten, sie hat ihre Wurzeln im Volk und blüht im Bereich der Berufe: Die Kunst des Erzählens drückt einzigartige Übereinstimmungen „zwischen Seele, Auge und Hand“ (Benjamin 1977a, 464) aus.
Das Märchen, die Erzählform der Ursprünge, „das noch heute der erste Ratgeber der Kinder ist, weil es einst der erste der Menschheit gewesen ist, lebt insgeheim in der Erzählung fort. Der erste wahre Erzähler ist und bleibt der von Märchen“ (Benjamin 1977a, 457). Der Erzähler ist die Stimme einer Volksweisheit, die im Märchen ihre authentischste Ausdrucksform findet. Benjamin konzentriert sich in seinen Überlegungen auf die Fähigkeit des Märchens, sich vielfältiger Motive aus dem Alltag, der Literatur und der Volksweisheit zu bedienen, um sie in einer Erzählung zu kombinieren und

neu zusammenzusetzen. Mit diesen Elementen geht das Kind ‚plastisch' um und schafft eine neue Erzählsubstanz, wie es dies mit Materialien oder Abfällen, Stoff und Baugegenständen tun würde (vgl. Benjamin 1972a, 17). Wie im Fall von Kinderbüchern erscheint es unsinnig, Kindern Texte zu verbieten, die Ängste hervorrufen könnten, so wie es im Fall des Märchens nicht notwendig ist, Angst oder Böses unter einer Schicht kitschiger Fröhlichkeit zu mildern: Das Märchen besänftigt keine Botschaften, verbirgt die Grausamkeit der Figuren und Ereignisse nicht, setzt die Strafe für den Bösen nicht aus, sondern schafft es, diese Emotionen durch seine narrative und stilistische Form zu verarbeiten (vgl. Bettelheim 2006).
Schließlich hat das Märchen für Benjamin keine moralisierende oder belehrende Absicht. Es ist insofern prägend, als es die Vorstellungskraft anregt, die Erfahrung erweitert und Ereignisse und Emotionen verständlich macht, indem es sie in Form einer Erzählung artikuliert.
Schöne Seiten hat Benjamin dem Lesen gewidmet, auch in dem Werk, das sich mit Kindheitserinnerungen auseinandersetzt, sowie in den Radioerzählungen. Das Lesen wird für die Kleinen zur Eroberung eines persönlichen Raum-Zeit-Kontinuums, das der Aufmerksamkeit der Erwachsenen entzogen ist, zu einer Erfahrung des Eintauchens, der Verzauberung und der Flucht, zu einem glücklichen Zufluchtsort in ihrer eigenen Welt:

> *„[F]ür jeden gibt es Dinge, die dauerhaftere Gewohnheiten in ihm entfalteten als alle anderen. An ihnen formten sich die Fähigkeiten, die für sein Dasein mitbestimmend wurden. Und weil das, was mein eigenes angeht, Lesen und Schreiben waren, weckt vor allem, was mir in früheren Jahren unterkam, nichts größere Sehnsucht als der Lesekasten. […] Was ich in Wahrheit in ihm suche, ist sie selbst: die ganze Kindheit […].“*
> (Benjamin 1972b, 267)

4 Im Buch der Erinnerungen

Die Kindheit selbst suchen: Das ist vielleicht der Wunsch, der die *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert* antreibt, nämlich diese einzigartige Erforschung einer Welt im Sonnenuntergang, wie sie den Augen eines Kindes erscheint. Es ist die außergewöhnliche Erzählung von Kindheitserinnerungen, aber schon in Form und Struktur verrät sie das exzentrische Zeichen des Autors. Es handelt sich um keine chronologische oder lineare Erzählung, nicht um die Erinnerung an persönliche Episoden und Erfahrungen, sondern um eine Komposition von Momentaufnahmen, die

wie viele Fragmente nebeneinander gestellt sind; Bilder, die fähig sind, Geschichten und ferne Erinnerungen zu evozieren, in der Dämmerung einer Welt: einer Welt aus Figuren, Orten, Momenten, Gegenständen und Erfahrungen aus der Kindheit, verborgen, wiedergefunden, ‚gerettet'.

Gleichzeitigkeit von Bildern der Gegenwart und Bildern der Erinnerung

Züge, alte Fotografien, ABC-Bücher und Bilderbücher, Dekorationen, Kekse, Weihnachtsbäume, Lebkuchen und Marmeladen, Puppen und Marionetten, duftende Bettlaken und Kissenbezüge, Spielzeugkoffer, Schreibunterlagen und Tintenfässer, Zauberlaternen, Seifenblasen, Abziehbilder, die sich ins bürgerliche Interieur drängen, eröffnen ein Universum, das darauf wartet, erforscht zu werden, um Bilder der Kindheit zurückzugeben. *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert* zeichnet also eine Zeit nach, die sich nicht in der chronologischen Linearität der Abfolge ausdrückt, sondern in der Gleichzeitigkeit von Bildern der Gegenwart und Bildern der Erinnerung. Die Beziehung, die diese Bilder, Zeit und Geschichte miteinander verbindet,[2] ist der Ursprung verborgener Resonanzen, die uns dem Geheimnis der Kindheit näherbringen können.

In unmittelbarer Weise wird die Umarbeitung der historisierenden Sicht auf die Vergangenheit vollzogen: Die Vergangenheit stellt in der Tat kein abgeschlossenes und vollendetes Ereignis mehr dar, sondern wird zum Raum des unerwarteten Einbruchs in das Bewusstsein. Das Verhältnis zwischen Vergangenheit und Gegenwart wird daher umgekehrt. Aufwachen bedeutet, sich zu erinnern. „Und in der Tat ist Erwachen der exemplarische Fall des Erin[n]erns: der Fall, in welchem es uns glückt, des Nächsten, Banalsten, Naheliegendsten uns zu erinnern" (Benjamin 1982a, 491).

Dabei ergibt sich keine Nostalgie mit surrealistischem Geschmack. Die Auflösung der Traumwelt bedeutet, die Konstellation des Erwachens wiederzufinden, d. h. ein Wissen, das sich dessen bewusst ist, was war. Erinnern bedeutet, ans Licht zu bringen, die Vergangenheit in die Gegenwart zu führen:[3] Es bedeutet, ein ‚Erwachen zur Gegenwart' zu erzeugen, welches das Ergebnis eines neuen Verständnisses der Geschichte ist. Das Erwachen ermöglicht in der Tat einen neuen Zugang zur Gegenwart durch die Vergangenheit, eine Zeit, die Benjamin Jetztzeit nennt, „jetzt", „Zeit-Jetzt" (Benjamin 1974, 701): Es handelt sich um die Schockkraft, die dem augenblicklichen Vakuum der fortschreitenden Zeit entgegenwirkt, der Funke, der Moment, in dem eine zukunftsbeladene Vergangenheit in die Gegen-

2 *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert* ist nicht nur die Erzählung von Kindheitserinnerungen: Hier verbinden sich die Bilder der Kindheit und die Erfahrung der Erinnerung mit der Vorstellung von Zeit und Geschichte des Autors. Tatsächlich muss dieses Werk, das die reifste Phase von Benjamins Produktion einleitet, in der Konstellation interpretiert werden, die es mit dem unvollendeten Projekt des *Passagen-Werkes*, der Erzählung über den Ursprung der Moderne, und dann mit den Thesen *Über den Begriff der Geschichte* verbindet.

3 In der Dialektik zwischen Traum und Erwachen findet Benjamin wichtige Konvergenzen zwischen bedeutenden Beiträgen: nicht nur den Surrealismus, sondern auch die Interpretation von Prousts *mémoire involontaire*, die Theorie des Warenfetischismus von Marx und insbesondere die psychoanalytische Theorie von Freud und Jung.

wart übergeht und die Anwesenheit einer „revolutionären Chance“ offenbaren kann (Benjamin 1974, 703). Die Erinnerung aktualisiert die Vergangenheit in der Gegenwart, denn die Vergangenheit ist nicht ein für alle Mal abgeschlossen. Nur die Erinnerung kann das, was in der Vergangenheit unvollendet geblieben ist, aktivieren, retten und ihm Gerechtigkeit widerfahren lassen. Erwachen ist das Jetzt des erwachten Bewusstseins: eine Zeit, die in der Lage ist, die Ereignisse von ihrer Unwiderruflichkeit und ihrer Unmöglichkeit, anders zu sein, zu erlösen.

Der Kindheit wohnt die Kraft inne, den Blick auf die Welt zu wenden.

Die Kindheit, oder das, was der Kindheit am nächsten kommt, ist genau die Chance für dieses Erwachen. Die Kindheit ist die Figur dieses ‚Jetzt‘, denn ihre Anmut ist die Kraft, mit der sie den Blick auf die Welt zu wenden und die Kontinuität und die vorgegebene Ordnung in der Geschichte zu unterbrechen weiß.

In gewisser Weise ist die Kindheit die Figur, die jedes historische Ereignis als seine mögliche und unerwartete Umkehrung bewohnt: Kinder werden so zu Protagonist:innen dieses individuellen und kollektiven Erwachens, dem eine außergewöhnliche Gelegenheit zur Erlösung, zur Erwartung der Erlösung innewohnt. Die Kindheit taucht nie als Ganzes auf, als einheitliches Bild, geschweige denn als romantisches, mythisches, tröstliches Bild. Wenn überhaupt, ist sie ein Prisma, das unserem Blick Bilder voller Nuancen, Ambivalenzen und Kontraste zurückgeben kann.

Das Geheimnis der Kindheit liegt in ihren Fragmenten: Durch Gesten, Spiele, Geschichten, durch die Neukombination von Überresten, Abfällen und Ruinen wissen Kinder, wie sie eine kreative Kraft freisetzen können, die alle Dinge erneuert. Der historische Index der Bilder ermöglicht es diesen, im „Augenblick [ihrer] Erkennbarkeit“ (Benjamin 1974, 695) verstanden zu werden, der den linearen historischen Verlauf der Abfolge durchbricht und eine neue Konstellation zeichnet.

Diese Auffassung von historischer Zeit ist die treibende Kraft hinter der Entstehung der *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert*. Die gesammelten Texte sind nicht bloße Erinnerungen an Ereignisse aus der Kindheit: Die Momentaufnahmen, die Benjamins Kindheitserfahrungen festhalten, werden zu Zeichen, in denen die Gegenwart, das ‚Jetzt‘, verständlich wird, zu vorwegnehmenden Spuren der Zukunft. Nur in den Überresten des Vergangenen lassen sich Spuren einer Vergangenheit finden, die es zu erneuern gilt. So kommen uns die Bilder der eigenen Kindheit – wie die Bilder,

von denen *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert* überquillt – wieder in Erinnerung und setzen eine Geschichte in Bewegung, die wir für vergangen hielten, eine Erzählung, die wir für abgeschlossen hielten: Sie können in uns den Funken einer wiedergefundenen Zeit entzünden. Die Erfahrungen der Kindheit sind die Erinnerung und das Erwachen, welche die Vergangenheit erlösen können, weil sie sie von der Wiederholung, von der leeren Kontinuität befreien und sie einer weiteren Möglichkeit der Transformation übergeben.

Die Erfahrung der Kindheit ist die Figur einer neuen Zeit: nicht der Zeit des Wartens, sondern der Zeit der Möglichkeit, dass in jeden Moment das Unerwartete einbricht. Diese Zeit, in der „jede Sekunde die kleine Pforte [war], durch die der Messias treten konnte“ (Benjamin 1974, 704).

Die Bilder der Kindheit wecken also nicht die Nostalgie für das, was nicht mehr ist, sondern für das Mögliche, das noch nicht ist; sie unterbrechen jede Kontinuität, um jedes Mal neue Spiele zu eröffnen: „Wahrhaft revolutionär wirkt das geheime Signal des Kommenden, das aus der kindlichen Geste spricht“ (Benjamin 1977c, 769).

Übersetzung aus dem Italienischen:
Isabella Guanzini und Andreas Telser

Literatur

Arendt, Hannah (1989), Menschen in finsteren Zeiten, München: Piper.

Becchi, Egle (1987), Storia dell'educazione, Firenze: La Nuova Italia.

Becchi, Egle (1982), Retorica d'infanzia?, Aut-Aut, 3-26.

Benjamin, Walter (1972a), Rezension zu Karl Hobrecker: Alte vergessene Kinderbücher, in: Gesammelte Schriften, Bd. III, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 12–22.

Benjamin, Walter (1972b), Kulturgeschichte des Spielzeugs, in: Gesammelte Schriften, Bd. III, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 113–117.

Benjamin, Walter (1972c), Spielzeug und Spielen. Randbemerkungen zu einem Monumentalwerk, in: Gesammelte Schriften, Bd. III, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 127–132.

Benjamin, Walter (1972d): Kolonialpädagogik, in: Gesammelte Schriften, Bd. III, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 272–274.

Benjamin, Walter (1972e), Einbahnstraße, in: Gesammelte Schriften, Bd. IV-1, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 83–148.

Benjamin, Walter (1972f), Berliner Kindheit um Neunzehnhundert, in: Gesammelte Schriften, Bd. IV-1, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 235–304.

Benjamin, Walter (1972g), Ich packe meine Bibliothek aus. Eine Rede über das Sammeln, in: Gesammelte Schriften, Bd. IV-1, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 388–396.

Benjamin, Walter (1972h), Altes Spielzeug. Zur Spielzeugausstellung des Märkischen Museums, in: Gesammelte Schriften, Bd. IV-1, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 511–515.

Benjamin, Walter (1973), Über Kinder, Jugend und Erziehung. Mit Abbildungen aus der Sammlung Benjamin, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Benjamin, Walter (1974): Über den Begriff der Geschichte, in: Gesammelte Schriften, Bd. I-2, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 691–704.

Benjamin, Walter (1977a), Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows, in: Gesammelte Schriften, Bd. II-2, Frankfurt am M.: Suhrkamp, 438–465.

Benjamin, Walter (1977b), Eduard Fuchs, der Sammler und der Historiker, in: Gesammelte Schriften, Bd. II-2, Frankfurt am M.: Suhrkamp, 465–505.

Benjamin, Walter (1977c): Programm eines proletarischen Kindertheaters. in: Gesammelte Schriften, Bd. II-2, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 763–769.

Benjamin, Walter (1982a), Das Passagen-Werk, in: Gesammelte Schriften, Bd. V-1, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Benjamin, Walter (1982b), Exposés. Paris, die Hauptstadt des XIX. Jahrhunderts, in: Gesammelte Schriften, Bd. V-I, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 45–59.

Benjamin, Walter (2012a), Uno sguardo sulla letteratura per l'infanzia, in: Cappa, Francesco / Negri, Mario (Hg.), Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario, Milano: Raffaello Cortina, 97–104.

Benjamin, Walter (2012b), Una pedagogia comunista, in: Cappa, Francesco / Negri, Mario (Hg.), Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario, Milano: Raffaello Cortina, 250–254

Benjamin, Walter (2014), Burattini, streghe e briganti. Racconti radiofonici per ragazzi, hg. von Giulio Schiavoni, Milano: Rizzoli.

Bettelheim, Bruno (2006), Kinder brauchen Märchen, München: dtv.

Buck-Morss, Susan (1989), The Dialectics of Seeing. Walter Benjamin and the Arcades Project, Cambridge: The MIT Press.

Cambi, Franco (Hg.) (1999), Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure, Pisa: Edizioni ETS.

Faeti, Antonio (1972), Guardare le figure. Gli illustratori italiani di libri per l'infanzia, Torino: Einaudi.

Freud, Sigmund (1982), Jenseits des Lustprinzips, in: Studienausgabe, Bd. 3: Psychologie des Unbewußten, Frankfurt a. M.: Fischer, 213 –272.

Lazzarini, Anna (2015), Da bambini intorno al Millenovecento. Frammenti d'infanzia nelle riflessioni di Walter Benjamin, Studi sulla formazione 2, 183–208.

Lazzarini, Anna (2020), "L'ora dei ragazzi". Gli esperimenti radiofonici di Walter Benjamin, Nuova Secondaria Ricerca 3, 17–27.

Lazzarini Anna (2016), Istantanee del tempo. Walter Benjamin e il sogno della modernità, Nuova Rivista di Letteratura Italiana 19, 1, 79–99.

Lazzarini Anna (2016), Immagini della modernità. Walter Benjamin e l'esperienza della soglia, Intersezioni. Rivista di storia delle idee 36, 1, 49–70.

Lüthi, Max (2005), Das europäische Volksmärchen. Form und Wesen, Stuttgart: utb.

Propp, Vladimir (1975), Morphologie des Märchens, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Rodari, Gianni (1970), Presentazione, in: Andersen, Hans Christian, Fiabe, Torino: Einaudi, XI–XX.

Schiavoni, Giulio (1981), Avanzi di un mondo di sogno. Walter Benjamin e l'enciclopedia magica dell'infanzia, in: Benjamin, Walter, Orbis Pictus. Scritti sulla letteratura infantile, Milano: Emme Edizioni, 7–33.

Schiavoni, Giulio (2001), Walter Benjamin. Il figlio della felicità, Torino: Einaudi.

Weigel, Sigrid (2008), Walter Benjamin. Die Kreatur, das Heilige, die Bilder, Berlin: Fischer.

Author retains copyright.

Martin Eleven

Psychoanalytische Elemente des kindlichen Neides

Melanie Klein und die Erbsündenlehre des Augustinus

DEUTSCH

ABSTRACT

In der psychoanalytischen Diskussion wurde Melanie Kleins Betonung der kindlichen Destruktivität misstrauisch als Weiterentwicklung der christlichen Erbsündenlehre interpretiert. In der vorliegenden Studie wird diese Sichtweise nicht verworfen, sondern weiter vertieft und Kleins Konzeptionen mit Augustinus' Überlegungen zur Konkupiszenz des Menschen und seiner Erbsündenlehre in Beziehung gesetzt. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen die Affekte der frühkindlichen Entwicklung, insbesondere der Neid, der als wesentlicher Faktor der Sündenfallgeschichte behandelt wird. Sowohl Augustinus als auch Klein nehmen die destruktiven Potentiale des Menschen als Teil seiner *conditio* ernst, lassen ihnen aber nicht das letzte Wort. Auf dieser Grundlage wird eine mögliche Annäherung zwischen theologischer Anthropologie und Psychoanalyse aufgezeigt.

ENGLISH

Psychoanalytic elements in child envy. Melanie Klein and Augustine on original sin

Melanie Klein's emphasis on destructive impulses in children was sceptically interpreted within psychoanalytical discourse as an extension of the Christian concept of original sin. This study further expands on this understanding and correlates Klein's theories with Augustine's teachings on humanity's concupiscence and original sin. The focus of this exploration are affects in early child development, in particular envy and its fundamental role in the fall of Adam and Eve. Both Augustine and Klein recognise a destructive potential as the conditio *of humans without conceding to it as a determining factor. This approach opens up a possible dialogue between theological anthropology and psychoanalysis.*

| BIOGRAPHY

Martin Eleven ist Universitätsassistent am Institut für Theologische Grundlagenforschung der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien. Er hat Theologie (M.A.) und Philosophie (M.A.) in Wien studiert und war von 2018 bis 2022 am Interdisziplinären Forschungszentrum *Religion and Transformation in Contemporary Society* tätig.
ORCID 0000-0003-2718-8157
E-Mail: martin.eleven(at)univie.ac.at

| KEY WORDS

Melanie Klein; Augustinus; Psychoanalyse; Neid; Erbsünde

Melanie Klein; Augustine; psychoanalysis; envy; original sin

Einleitung

Im Rückblick auf seine Lebensgeschichte, geleitet von der Frage, ob der Mensch jemals ohne Sünde war, berichtet Augustinus in den *Confessiones* von folgender Begebenheit:

> *„Ich selber sah einen eifersüchtigen Kleinen und machte meine Erfahrung an ihm: noch konnte er nicht sprechen, aber bleich, mit bitterbösem Blick schaute er auf seinen Milchbruder hin.“* (Augustinus 1987, 29)

Die Versicherungen der Mütter und Ammen, die ihm schon mehrfach zu Ohren gekommen waren, wonach ein solch ungebührliches Benehmen von selbst verschwinden werde, beruhigen Augustinus nicht. Seine Einschätzung ist eine völlig andere:

> *„Das ist doch wohl nicht Unschuld, bei reichem Fluß und Überfluß des Milchquells den anderen Bedürftigen und einzig erst von dieser Nahrung Lebenden nicht als Genossen zu dulden.“* (Augustinus 1987, 29)

Es mag befremden, in diesem Zusammenhang das Wort *Schuld* (bzw. *Unschuld*) zu vernehmen. Einem heranwachsenden Kind, das gerade einmal erst wenige Monate alt ist – „noch konnte er nicht sprechen“ –, bereits ein sündhaftes Verhalten zu unterstellen, erscheint weder zeitgemäß noch mit dem heutigen Menschenbild vereinbar; zu sehr widerspricht das Eingeständnis destruktiver Regungen dem Bild der unschuldigen Kindheit. Und doch ist Augustinus’ Sicht des Geschehens und seine Bewertung der Szene nur konsequent, zumindest was seine Lehre betrifft. Was Augustinus hier in Bezug auf die Kindheit am Einzelnen feststellt, ist seiner Ansicht nach Ausdruck der Konkupiszenz des Menschen überhaupt.

Wird bereits das kindliche Erleben von archaischen Affekten beherrscht?

Augustinus bemerkt und thematisiert hier etwas, lange bevor sich die Psychoanalyse des Themas der frühkindlichen Entwicklung angenommen hat: nämlich, dass bereits das kindliche Erleben, so engelhaft es uns von außen erscheinen mag, von archaischen Affekten beherrscht wird, die wir wegen der darin enthaltenen Aggressivität nur allzu gern zu übersehen geneigt sind.

Augustinus setzt weiter nach in seiner Reflexion: „Nun sind ja Kindesglieder harmlos in ihrer Schwäche, aber nicht so das Kindesherz.“ (Augustinus

1987, 29) Zweifellos hinterlassen diese Worte ein Unbehagen. Dies umso mehr, als dass sich dahinter Augustinus' Lehre von der *Urschuld* (*peccatum originale*) und daraus folgend die *Erbsünde* verbirgt, d. h. die Vorstellung von der Erlösungsbedürftigkeit (durch Gnade) aller Menschen bis hin zu den Neugeborenen, die aufgrund ihrer verdorbenen Natur bereits die Neigung zu sündigem Verhalten in sich tragen. Übertragen auf die geschilderte Szene ließe sich sagen: Das von Neid (*invidia*)[1] erfüllte kleine Wesen sündigt, weil es ein Nachkomme Adams ist, mit dem die Sünde in die Welt kam. Augustinus stützt sich hierbei auf den Römerbrief des Paulus, den er argumentativ zu seinem Nutzen auszulegen weiß (vgl. Gross 1960, 301–314). Die Sünde des Kindes zeigt sich folglich darin, dass es dem „Milchbruder" die *genussvolle* Nahrung neidet und sich stattdessen an seiner Stelle wähnt. Gerade weil der andere, der Nächste, dem „Kleinen" so ähnlich ist, richtet sich sein Neid auf und seine Aggression gegen ihn (vgl. Lacan 1986, 54–57). Es sieht (und phantasiert) im anderen erfüllt, was ihm selbst versagt zu sein scheint: die Unmittelbarkeit und Fülle des Lebens.

Der heikelste Punkt in Augustinus' Sicht liegt aber nicht nur darin, dass Anthropologie und Gnadenlehre fast völlig ineinander überzugehen scheinen, sondern auch darin, dass die Erbsündenlehre gerade die Kindheit mit einbezieht.[2] Mit Entsetzen – wer will schon einem Kind sündhaftes Verhalten unterstellen? – stehen wir also vor den Ansichten des Augustinus. Hinzu kommt, und das ist keineswegs eine triviale Feststellung, dass die von Augustinus verwendeten Worte, Begriffe und Zusammenhänge, ganz zu schweigen von ihrer tiefen Verwurzelung in einem festgefügten Glauben, dessen Ausdrucksort die Spätantike ist, uns „aufgeklärten Menschen" des Westens oft einfach nichts mehr sagen.[3]

Die vorliegende Untersuchung hat daher das Ziel, Augustinus' Sicht der Konkupiszenz des Menschen (und insbesondere der Kindheit) mit den theoretischen Ansätzen der Psychoanalyse Melanie Kleins in ein Gespräch zu bringen, um die Erbsündenlehre daraufhin zu befragen, ob sie trotz der von ihr ausgelösten Irritationen etwas Wesentliches über die *conditio humana* auszusagen vermag. Besonderes Augenmerk soll dabei auf die Ätiologie des Neides gelegt werden, da dieser von Klein nicht nur als frühkindlicher Affekt eingehend untersucht wurde, sondern ihrer Ansicht nach auch einen tieferen Einblick in die (psychologische) Entwicklung des Menschen überhaupt erlaubt. Auf dieser Grundlage soll die Lehre Augustins, oder zumindest einige charakteristische Aspekte seiner Anthropologie, durch die Brille Kleins neu gelesen werden; wenngleich sich unter psychoanalytischen Prämissen zeigen wird, dass Klein eine Erzählung von der Anfangs-

1 Neben *superbia*, *avaritia*, *gula*, *ira*, *luxuria* und *acedia* gehört *invidia* zu den sieben Todsünden, die vor allem in dieser Konstellation im Mittelalter Eingang in die theologischen Debatten über die sündhafte Verfassung des Menschen gefunden haben.

2 Eine kompakte Darstellung dieser Verschränkung findet sich in Augustinus' *De diversis quaestionibus ad Simplicianum* (vgl. Augustinus 1990).

3 Eine tiefgreifende und ernstzunehmende Auseinandersetzung mit der Thematik der *Erbsünde* im 20. Jahrhundert wurde von Karl Rahner vorgelegt. Da in dem vorliegenden Vorhaben jedoch keine binnentheologische Diskussion um die Lehre der *Erbsünde* verfolgt wird, sondern eine spekulative Relektüre, sei hier nur auf die von ihm angestellten Überlegungen verwiesen (vgl. Rahner 2009).

geschichte des Menschen anbietet, die derjenigen des Augustinus nicht unähnlich ist.

Im ersten Teil dieses Beitrags soll Kleins Theorie unter Berücksichtigung des frühkindlichen Neides in ihren Grundzügen dargestellt werden, um damit die Grundlage für die Diskussion im zweiten Teil zu legen. Dieser reflektiert das bisher Gesagte im Kontext der Sündenfallgeschichte des zweiten Schöpfungsberichtes sowie im Hinblick auf die Erbsündenlehre des Augustinus und versucht, die Überlegungen Kleins fruchtbar zu machen und ins Gespräch zu bringen.

1 Die gute Brust und die böse Brust

Nicht selten wurde die Frage aufgeworfen, ob Melanie Kleins Theorie der Psychoanalyse als Fortsetzung der christlichen Erbsündenlehre zu verstehen sei (vgl. Henderson 1975; Kristeva 2008, 90–91). Vor allem ihr letzter großer Aufsatz *Neid und Dankbarkeit*, der im Zentrum der folgenden Darstellung stehen wird, hat die Diskussion entfacht. Denn in diesem Aufsatz schreibt sie über den Neid als einen der grundlegendsten Affekte der menschlichen Entwicklung und scheut sich nicht, ihm eine angeborene Komponente zuzuschreiben (vgl. Klein 2000b, 359–360). Als Grundemotion des Kleinkindes bzw. Säuglings bestimmt der Neid ihr zufolge bereits die ersten (Objekt-)Beziehungen, vor allem zur Mutter (oder einer ihr ähnlichen Bezugsperson), und hat damit einen erheblichen Einfluss auf die Ausbildung des Ichs und seiner Beziehungsfähigkeit zur Umwelt.

Ausgehend von ihren Erfahrungen als Psychoanalytikerin – sie gehört neben Anna Freud zu den Pionierinnen der Kinderanalyse – zeichnet Klein ein düsteres Bild des frühkindlichen Erlebens. Klein übernahm als eine von Wenigen Freuds (spekulative) Annahme eines Todestriebes (*thanatos*), den er bereits 1920 in *Jenseits des Lustprinzips* (Freud 1999b) als Ergänzung zum Lebenstrieb (*eros*) in seine Theorie der Psychoanalyse eingeführt hatte, um Phänomene erklärbar zu machen, die mit dem bisherigen Modell der Sexual- und Selbsterhaltungstriebe allein nicht mehr zu erklären waren. Beispiele sind wiederkehrende traumatische Träume, Wiederholungszwänge, Melancholie, Sadismus und Masochismus sowie besonders ausgeprägte Formen der Destruktivität (vgl. Hinshelwood 1993, 654).[4] Die Auseinandersetzung mit schwerwiegenden Pathologien hat bei Klein zu einer Vertiefung und Radikalisierung von Freuds Konzept des Todestriebes geführt. Im Gegensatz zu Freud ist für Klein der Todestrieb bereits zu Beginn des

4 In diesem Zusammenhang wäre es interessant, genauer zu untersuchen, inwieweit Freud mit seiner Theorie des Todestriebes Anleihen bei dem „bösen Trieb" nimmt, den die rabbinische Tradition als Gegenpart zum „guten Trieb" im „Herzen" jedes Menschen kennt. Auch die jüdische Tradition kennt somit das Vorgehen, intrapsychische Vorgänge „triebtheoretisch" zu deuten (vgl. Oberhänsli-Widmer 2013, 145–147). Für das rabbinische Judentum – und Strömungen der späteren Kabbala – ist allerdings klar, dass beide Triebe von Gott geschaffen sind; man entgeht damit einem manichäischen Dualismus, wo sich Gut und Böse als gleich wirkmächtige Größen im Werden des Kosmos gegenüberstehen. Die Macht des Bösen wird aber keineswegs unterschätzt.

Lebens, also unmittelbar nach der Geburt, als Erleben von Verwirrung und Angst aktiv. Dieses Erleben wird zwar durch das Geburtstrauma verstärkt, aber weder verursacht noch allein erklärt. Der Todestrieb stellt auch bei Klein eine spekulative Hypothese dar, wenngleich sie sich bemüht, seine Aktivität anhand früher unbewusster Abwehrmechanismen des Ichs verständlich zu machen.

Die Annahme von der Frühgeburtlichkeit des Menschen

Im Hintergrund von Kleins Thesen steht die Annahme von der Frühgeburtlichkeit des Menschen. Aus biologischer Sicht kommt der Mensch im Gegensatz zu anderen Säugetieren zu früh und noch weitgehend unterentwickelt zur Welt, d. h., sein Eintritt in die Welt ist von einer fötalen Mentalität bestimmt, die nicht nur für eine Verwirrung in der Wahrnehmung verantwortlich ist (vgl. Janus 2000) – es gibt noch kein eigenes Körperbild und damit keine Ganzheit von sich selbst, worauf Jacques Lacan mit seiner Theorie des Spiegelstadiums aufmerksam gemacht hat (vgl. Lacan 1973) –, sondern ihn auch in verstärkter Weise von anderen abhängig macht. Wie bereits zuvor von Otto Rank in *Das Trauma der Geburt und seine Bedeutung für die Psychoanalyse* dargelegt, wies auch Freud auf die biologischen Faktoren hin, die das Seelenleben und dessen Entwicklung von Anfang an prägen. In seinem bedeutsamen Aufsatz *Hemmung, Symptom und Angst* formuliert er dies wie folgt:

> *„Der biologische Faktor ist die lang hingezogene Hilflosigkeit und Abhängigkeit des kleinen Menschenkindes. Die Intrauterinexistenz des Menschen erscheint gegen die der meisten Tiere relativ verkürzt; er wird unfertiger als diese in die Welt geschickt. Dadurch wird der Einfluss der realen Außenwelt verstärkt, die Differenzierung des Ich vom Es frühzeitig gefördert, die Gefahren der Außenwelt in ihrer Bedeutung erhöht und der Wert des Objekts, das allein gegen diese Gefahren schützen und das verlorene Intrauterinleben ersetzen kann, enorm gesteigert. Dies biologische Moment stellt also die erste Gefahrensituation her und schafft das Bedürfnis, geliebt zu werden, das den Menschen nicht mehr verlassen wird.“* (Freud 1999a, 186).

Die von Freud beschriebene Ausgangssituation spielt eine entscheidende Rolle, wenn das Verständnis der Entwicklung und des Funktionierens des Seelenlebens im Fokus steht. In diesem Zusammenhang gilt es, mehrere Aspekte zu berücksichtigen: Einerseits ist der Kontakt mit der Außenwelt

zu berücksichtigen, der als Geburtstrauma das Ich als Schutz- und Abwehrfunktion in Gang setzt, wobei das Ich als „unterentwickeltes“ und „frühes Ich“ zu verstehen ist. Andererseits ergänzt Klein diese Einsicht, indem sie annimmt, dass der Todestrieb das kleine Wesen und dessen rudimentäres Ich von innen heraus mit der ständigen Gefahr konfrontiert, sich wieder aufzulösen. Dabei wird das Ich mit einer unfassbaren und bodenlosen Angst konfrontiert, als könnte es ins „Nichts“, in seine eigene „Nicht-Existenz“ zurückfallen.[5]

Das Ich wird konfroniert mit der Angst,
es könnte ins „Nichts“ zurückfallen.

In der zitierten Passage vertritt Freud die Auffassung, dass das im Entstehungsprozess befindliche Ich von Beginn an in hohem Maße auf die Präsenz des anderen angewiesen ist. Dieser Gedanke wird von Klein ohne Einschränkungen aufgegriffen, da es für das Baby unmöglich ist, für sich selbst zu sorgen. Somit ist es einer Hilflosigkeit ausgesetzt, die es dazu motiviert, nach einem Objekt zu suchen, das ihm hilft und seine Bedürfnisse befriedigt (nach Klein ist dies ein Ausdruck des Lebenstriebes und bildet die spätere Grundlage der Liebe in all ihren Facetten). Andererseits – und hierin unterscheidet sich ihre Sicht von derjenigen Freuds – bewirkt die Angewiesenheit auf den anderen auch, dass diesem als erstes Objekt (der Mutter oder der Bezugsperson) nicht nur „Liebe“ zukommt, sondern auch die ungeheure Destruktivität entgegenschlägt, mit der das Baby selbst aufgrund des aufkommenden Todestriebs konfrontiert ist. „Das Ich“, so Klein, „sucht sich fortwährend vor dem Schmerz und der Spannung, die durch Angst hervorgerufen werden, zu schützen und mobilisiert zu diesem Zweck von Beginn des postnatalen Lebens an Abwehrmechanismen.“ (Klein 2000b, 339) Einer dieser frühen unbewussten Abwehrmechanismen zeichnet sich dadurch aus, dass er dem frühen Ich hilft, das unerträgliche Gefühl des Schmerzes und der Angst, vernichtet zu werden, loszuwerden. Die negativen innerpsychischen Anteile werden abgespalten, d. h., konkret nach außen gewendet und auf ein Objekt (das Gegenüber) projiziert, das in der Regel zunächst die Mutter bzw. die Brust ist. In einem ihrer grundlegenden Beiträge zur Metapsychologie, *Bemerkungen über einige schizoide Mechanismen*, formuliert Klein diese Annahme wie folgt: „Der destruktive Impuls wird teilweise nach außen projiziert (Ablenkung des Todestriebes) und heftet sich […] an das erste äußere Objekt, die Mutterbrust.“ (Klein 2000a, 12)

5 In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung, Augustinus' Auffassung zu bedenken, dass er die Neigung zum Schlechten als eine Art Fallen, als eine Neigung im wahrsten Sinne zum „Nichts“ versteht.

Die radikale Abhängigkeit des kleinen Wesens vom anderen manifestiert sich zunächst in der „Vorherrschaft oraler Impulse“, die dafür verantwortlich sind, dass das Kind „die Brust instinktiv als Quelle der Nahrung und folglich – in einem tieferen Sinn – des Lebens selbst“ empfindet. „Diese emotionale und körperliche Nähe zur befriedigenden Brust stellt, wenn alles gut geht“, so Klein, „die verlorene pränatale Einheit mit der Mutter und das damit verbundene Sicherheitsgefühl zu einem gewissen Grad wieder her.“ (Klein 2000b, 286) Die Brust verkörpert in diesem Sinne den „Prototyp“ eines zunächst „guten“ Objekts, da sie Bedürfnisbefriedigung verschafft. Klein spricht in diesem Zusammenhang von einer bleibenden Sehnsucht nach einer „unerschöpflichen, allgegenwärtigen Brust“ (Klein 2000b, 296). Diese Sehnsucht wird vor allem in depressiven und melancholisch gefärbten Momenten – auch im Erwachsenenalter –(unbewusst) empfunden.

Vom Ich (Spaltung) zum Objekt (Projektion) und das Objekt wieder ins Ich aufnehmend (Introjektion)

Die Brust wird nicht nur begehrt, weil sie die Fähigkeit hat, Milch zu spenden, sie wird zudem selbst als Objekt, das Befriedigung verschafft, in das psychische Erleben introjiziert – sie erscheint als Leben spendende und erhaltende Kraft des Guten. „Die gute Brust wird aufgenommen und zu einem Teil des Ichs, und der Säugling, der zu Anfang im Innern der Mutter gewesen ist, besitzt die Mutter nun in seinem eigenen Innern.“ (Klein 2000b, 286–287) Allerdings sind bei diesem Introjektionsvorgang – und das macht dessen Beschreibung komplizierter – auch die zuvor erwähnten Mechanismen der Spaltung und der Projektion (bzw. der projektiven Identifizierungen) involviert (vgl. Klein 2000a, 17), d. h., es werden Anteile des Ichs, die das Kind nicht ertragen kann, abgespalten und auf die Brust als erstes Objekt projiziert. Wie bereits dargelegt, trägt die „Gefahr, durch den gegen das Selbst gerichteten Todestrieb zerstört zu werden, […] zur Spaltung der Triebregungen in gute und böse bei; da diese Strebungen“, so Klein, „auf das primäre Objekt projiziert werden, ist es ebenfalls in ein gutes und in ein böses Objekt gespalten.“ (Klein 2000c, 476) In dieser Hin- und Herbewegung – vom Ich (Spaltung) zum Objekt (Projektion) und das Objekt wieder ins Ich aufnehmend (Introjektion) – hat sich auch das Objekt verändert: Es ist schließlich von derselben Spaltung gekennzeichnet wie das Ich selbst.

Dieses frühkindliche Erleben, das durch die beschriebenen Abwehrmechanismen gekennzeichnet ist, wird von Klein als „paranoid-schizoide Position" bezeichnet. Statt von einer Position zu sprechen, wäre es allerdings angemessener, von einer Phase auszugehen – so wie Phasen eben wiederkehren können und nicht etwas Statisches bezeichnen. Denn Klein hat hier nicht nur einen Entwicklungsmoment des Kindes im engeren Sinne im Blick. Dies zeigt sich z. B. an schweren Störungsbildern von Erwachsenen, die auf diese Phase zurückzuführen sind und deren Ich auf die damit verbundenen Abwehrmechanismen regrediert. Eine zweite solche Phase stellt die „depressive Position" dar, die auf die zuvor genannte „paranoid-schizoide Position" im frühen Erleben des Babys folgt und durch „reifere" Abwehrmechanismen wie die Verdrängung gekennzeichnet ist. Gemäß Klein manifestieren sich sowohl die „paranoid-schizoide Position" als auch die „depressive Position" im psychischen Erleben kontinuierlich und können durch keine „Entwicklung" vollständig überwunden werden. Man könnte hier von unbewussten existentiellen Haltungen sprechen, die jeweils durch unterschiedliche psychische Mechanismen gekennzeichnet sind und das Beziehungsgeschehen eines jeden Kindes und Erwachsenen zu seinem „Nächsten" bestimmen.

Die Kindheit als integraler Bestandteil der tiefsten Schichten des menschlichen Selbst

Hervorzuheben ist, dass Klein vor allem mit dem Hinweis auf die Mechanismen der Projektion und Introjektion die Grundlage für ein differenziertes Verständnis des menschlichen Seelenlebens gelegt hat, indem sie diese Mechanismen nicht nur als grundlegend anteilig an der Genese eines Selbst einstuft, sondern damit die Kindheit im Sinne der genannten Positionen in das Leben des Erwachsenen integriert. Die Kindheit wird somit nicht als bloße Etappe betrachtet, die überwunden werden muss, um das Erwachsenenalter zu erreichen, sondern sie wird als ein integraler Bestandteil der tiefsten Schichten des menschlichen Selbst angesehen. Das Ich oder Selbst ist aufgrund seiner Mechanismen permanent in eine intra-interpsychische Matrix eingebunden, was sich unter anderem darin zeigt, dass das Ich aufgrund seiner Abhängigkeit von der Mutter und der Introjektion der Brust (als Objekt) von Anfang an durch ein Moment der Alterität (in seinem Innersten) geprägt ist. In ihrer Theorie der Psychoanalyse entwickelt Klein ein faszinierendes Wechselspiel von Innen und Außen: Sowohl der Lebenstrieb als auch der Todestrieb drängen nach außen und kehren in Form eines

Objektbezugs zum Ich wieder zurück. Das Ich kann in diesem Modell als eine Art prekärer Grenzbereich charakterisiert werden, der beide Seiten – das Innen und das Außen – miteinander in Differenz zusammenhält.[6]
In der von Klein beschriebenen „mythischen Vorzeit" ist es für das Baby noch sehr schwierig, zwischen seiner liebevollen Hinwendung zur Brust (Mutter) einerseits und seinen aggressiven Tendenzen ihr gegenüber andererseits zu unterscheiden. In ähnlicher Weise verhält es sich mit der Wahrnehmung des gespaltenen Objekts: Die Brust, die sich dem Baby entzieht und versagt (es kann nicht pausenlos gestillt werden), wird nicht als diejenige wahrgenommen, die es nährt und ihm Freude schenkt. In dieser Phase stehen sich die als gut oder böse wahrgenommenen Aspekte der Brust in einem antagonistischen Verhältnis gegenüber, ohne dass eine Verknüpfung zwischen beiden besteht. Erst in der „depressiven Position" wird allmählich ein ganzes Objekt wahrgenommen, d. h. eines, das nicht von Spaltungsmechanismen betroffen ist (die Brust oder später die Mutter als eigenständige Person).
Zu Beginn des Lebens ist das Triebleben des Kleinkindes von einer Durchmischung der Triebe gekennzeichnet. Die Lebenstriebe, die sich durch den Wunsch nach der Befriedigung von Bedürfnissen äußern, und der Todestrieb, der durch Angst, Fragmentierung und Destruktivität gekennzeichnet ist, treten nie in völliger Reinform auf. In manchen Fällen, wie beim Neid, scheint es jedoch, dass der Todestrieb überwiegt und das Bedürfnis nach der Brust völlig korrumpiert:

> *„Wenn also die Wahrnehmung eines Bedürfnisses das Verlangen nach Befriedigung weckt, weckt sie zugleich auch ein noch stärkeres Verlangen, das Bedürfnis (und das, was dafür steht, die Brust) anzugreifen und zu tilgen."* (Hinshelwood 1993, 656)

Nur das, was idealisiert wird, kann auch intensiv gehasst werden.

Der Neid strebt einerseits die Aneignung des Guten der Brust (des Objekts) an, andererseits, so paradox dies auch klingen mag, führt er durch seinen Hass zu dessen Verderb. Nur das, was idealisiert wird, kann auch intensiv gehasst werden. In dieser Hinsicht manifestiert sich der Neid als ein Aspekt einer narzisstischen Haltung, der die Tendenz zur vollständigen Aneignung und zum Besitz aller Dinge aufweist.
Die gute Brust wird in diesem Zusammenhang von Klein als ein Begriff verstanden, der für Fülle und Kreativität steht, da sie Leben spendet und

6 In philosophischer Terminologie könnte man hier von einem gespaltenen Subjekt sprechen, wie es auch die Theorie Lacans kennt, allerdings mit dem Unterschied, dass sich diese Spaltung bei Klein präödipal und nicht wie bei Lacan durch den Einfluss der Sprache auf den Menschen vollzieht.

das Leben selbst darstellt. Das Kind hegt in der Hinwendung zum anderen die Hoffnung, dass dieser nicht nur seine Bedürfnisse befriedigt, sondern darüber hinaus auch die destruktiven Triebe und den Schmerz der Verfolgungsangst beseitigt (vgl. Klein 2000b, 288). Kommt es im Erleben des Babys zu wiederholten Aufhebungen der aggressiven inneren Zustände, dann führt diese positive Erfahrung allmählich zu der Entwicklung eines Glaubens an das Gute. Dieser Glaube ist allerdings niemals völlig gefestigt, denn er ist und bleibt auch in weiterer Entwicklung ständig durch destruktive Tendenzen bedroht – unweigerlich kommt es immer wieder zu Frustrationserlebnissen, die wiederum den Neid auf die Brust wecken und im Baby das Gefühl hervorrufen, diese behalte alle guten Gaben für sich.

> *„Meine Arbeit hat mich gelehrt, daß das erste beneidete Objekt die nährende Brust ist, weil sie in der Phantasie des Säuglings alles besitzt, was er begehrt, sich aber ihren unerschöpflichen Milchstrom und ihre Liebe der eigenen Befriedigung vorbehält.“* (Klein 2000b, 292)

Nimmt man diese Situation ernst, so ist das Erleben des Kindes, das von massivem Neid geprägt ist, auf eine massive Verzerrung zurückzuführen. Denn in Wirklichkeit zeigt sich, dass es die destruktiven Tendenzen des Babys selbst sind, die alles verderben und das „Leben“ in ein schlechtes Licht rücken.

Neid, der dafür verantwortlich ist, dass es unmöglich wird, das geschenkte Leben in seiner Fülle und Kreativität wahrzunehmen

Kleins Überlegungen folgend könnte man demnach den Neid als Hass auf das Leben selbst interpretieren. Neid, der in letzter Konsequenz dafür verantwortlich ist, dass es unmöglich wird, das geschenkte Leben in seiner Fülle und Kreativität wahrzunehmen. Das Erschreckende an Kleins Beschreibungen des psychischen Erlebens ist dabei nicht nur, dass sie es dem Bereich des Unbewussten zuordnet, sondern auch, dass sich all dies bereits in der Kindheit bzw. im Säuglingsalter abspielt. Damit bleibt Klein aber der ursprünglichen Einsicht Freuds treu, indem sie darauf beharrt, „dass man die erwachsene Persönlichkeit des Patienten nur verstehen kann, wenn man seine Vergangenheit, seine Kindheit und sein Unbewusstes erforscht.“ (Klein 2000b, 284) Es gilt, den Ursprung des Menschen in seinen frühesten Erfahrungen zu suchen und von dort aus zu fragen, wer und was er ist.

2 Am Anfang war der Neid

Die Erbsündenlehre des Augustinus stellt nicht nur einen ebenso einflussreichen wie umstrittenen christlichen Glaubensinhalt dar, sondern steht darüber hinaus in einem komplexen werkgeschichtlichen Zusammenhang, der Schöpfungstheologie, Anthropologie und Gnadenlehre gleichermaßen umfasst. Es kann hier nicht der Ort sein, die Genese der Erbsündenlehre in all ihren Facetten zu rekonstruieren.[7] Ich werde mich daher auf das (meiner Ansicht nach) Wesentliche konzentrieren und im Folgenden nur einige zentrale Elemente aufgreifen (vor allem mit Bezug auf die *Confessiones*) und versuchen, diese mit den von Klein dargestellten Ansichten zum frühkindlichen Neid ins Gespräch zu bringen bzw. ihre Einsichten, bezogen auf Augustinus, weiterzudenken.

Betrachtet man den Kontext der eingangs zitierten Passage aus den *Confessiones* – das Kind, das seinen „Milchbruder" beneidet – genauer, so wird deutlich, dass im Hintergrund für Augustinus die Frage nach dem „Woher" des Bösen steht, eine Frage, die ihn seit frühester Jugend beschäftigt und ihn als jungen Mann in die Fänge der häretischen Lehre der Manichäer getrieben hat (vgl. Drecoll/Kudella 2011). In den *Confessiones* wird das Böse jedoch keineswegs als metaphysische Größe aufgefasst, wie es der junge Augustinus einst getan hat, das als eigenständiges Prinzip im Kampf mit dem Guten steht. Nach Augustinus (in Abwendung vom Manichäismus und im Bekenntnis zum christlichen Glauben) existiert das Böse gerade nicht für sich allein, sondern ist immer mit menschlichen Entscheidungen und daraus resultierenden sündhaften Verhaltensweisen verbunden. In Anlehnung an die Privationstheorie des Neuplatonismus wird das Böse damit in letzter Konsequenz als Entfernung und Abwendung vom Guten gedacht, was nichts anderes bedeutet, als dass es rein akzidentiellen Charakter hat und nichts Geschaffenes darstellt (vgl. Yang 2016, 9) – und von dieser Möglichkeit (Tendenz), sich vom Guten abwenden zu können, ist für Augustinus auch die Kindheit nicht ausgenommen, insofern alle Menschen Nachkommen Adams sind.

Als allgemeinstes Kennzeichen der Sünde kann der Drang (der schlechte oder der böse Wille, *mala voluntas*) angesehen werden, die Gaben der Schöpfung, die den Menschen zu Gott führen sollen, unabhängig von ihm *genießen* zu wollen. Man denke hier an die Überlegung Kleins, wonach sie meint, das Kind wolle die gute Brust wegen ihrer Gaben oder ihrer Fähigkeit, Leben zu geben, berauben. Verantwortlich hierfür ist gerade maligner Neid, der in Verbindung mit dem Todestrieb zu denken ist (vgl. Klein

7 Eine äußerst lesenswerte Rekonstruktion bietet Flasch (1990).

2000b, 289–290). In diesen Zusammenhang passt auch die berühmte Episode, in der sich Augustinus an seinen Birnendiebstahl als Kind erinnert. Augustinus berichtet in den *Confessiones*, dass es ihm dabei keineswegs darum ging, die gestohlenen Früchte zu essen oder sich an ihrem Besitz zu bereichern. Vielmehr war sein Verhalten von der Suche nach einem besonderen *Genuss* motiviert: „[N]ach dem Pflücken warf ich sie [die Birnen] weg und genoss dabei einzig die Sündhaftigkeit, an der ich mich schwelgend labte." (Augustinus 2009, 79) Im Original steht an der Stelle, die Flasch mit „schwelgend labte" wiedergibt, *fruens*, was mit *Genuss* oder auch *Genießen* übersetzt werden könnte. Dies ist von Interesse, da Augustinus *fruens* (oder ähnliche Varianten) häufig verwendet, um allgemein eine glückliche Form des Verhältnisses des Menschen zu Gott zu charakterisieren: So spricht er etwa in Buch VII 17, 23 von *frui deo meo*, was *Genuss* oder *Genießen meines Gottes* bedeutet. Hieraus lässt sich schließen (was leider nicht allein aufgrund der deutschen Übersetzungen möglich ist, da diese *fruens* oder *frui* nicht einheitlich wiedergeben), dass wir es mit zwei unterschiedlichen Formen des *Genießens* zu tun haben, die von Augustinus in den *Confessiones* angeführt werden: einerseits das *Genießen der Sünde* und andererseits das *Genießen Gottes* (*genetivus subiectivus/genetivus obiectivus*).[8]

Sich als Herr des eigenen Wollens und Könnens zu wähnen – das ist die eigentliche Entfernung vom Guten.

Sündhafter Genuss bedeutet, wie Augustinus in diesem Zusammenhang zu verstehen gibt, sich zum Herrn über sich selbst zu erheben, sich als Herr des *eigenen Wollens* und *Könnens* zu wähnen – das ist die eigentliche Entfernung vom Guten, zu der nur der Mensch als von Gott geschaffen fähig ist. Muss nicht gerade dieser *sündhafte Genuss* mit dem Raub der guten Brust und ihrer Gaben in Verbindung gebracht werden, wie Klein dies in Verbindung zum Neid beschreibt? Genossen wird nicht bloß ein Objekt, sondern die *Hybris* selbst – genauso wie der Neid das gute Objekt um seinen Besitz, seine Gutheit, beneidet, so beansprucht das Herz des Sünders alles Gute für sich bzw. bereits bei sich zu haben. Der Losung folgend, dass Neid, *Genuss* und Narzissmus Hand in Hand gehen, lässt sich sagen, dass Augustinus in der geschilderten Begebenheit des Diebstahls voller Hochmut (*superbia*) den ausschließlichen Bezug zu sich selbst *genießt*, fern von jeder Beziehung oder Abhängigkeit zu anderen – schon gar nicht zu Gott. Und genau hierin sieht Augustinus die *Ursünde* des Menschen, nämlich (wie) Gott sein zu wollen. Das Ergebnis ist ein absoluter Narzissmus, der sich nicht nur dem

8 Diese Beobachtung verdanke ich dem lesenswerten Beitrag von Thorsten Lerchner, der meinen Blick auf die Frage nach den verschiedenen Formen des *Genießens* im Werk von Augustinus gelenkt hat (vgl. Lerchner 2021, 95). Darüber hinaus liest Massimo Recalcati den Begriff des Genusses bei Augustinus im Zusammenhang mit seiner Verwendung in der Psychoanalyse von Jacques Lacan – mit der *jouissance*, ohne jedoch die verschiedenen Formen zu berücksichtigen, die wir hier hervorheben (vgl. Recalcati 2022). Lesenswert ist in diesem Zusammenhang zudem die Studie von Jean-Daniel Causse (2018).

anderen gegenüber völlig verschließt, sondern alles übrige Gute zu zerstören trachtet. Diesem Motiv, sich im *Genuss des Eigenen* zu isolieren und nur sich selbst zu lieben (*amor sui*), folgt auch Luther in seinem Sündenverständnis, wobei er – ganz wie sein „Vorbild" Augustinus – betont, dass der Mensch nicht von Natur aus böse (im Sinne einer Gott gegenüber absolut entgegengesetzten Macht) ist, sondern seine Fehlbarkeit als Folge der Übertretung der ersten Menschen und der Vertreibung aus dem Paradies zu verstehen ist (vgl. Luther 2006, 23). Luthers düsteres Fazit lautet: Durch den Sündenfall und die daraus resultierende *Erbsünde* ist die Schöpfung verdorben und gleicht einer Ausgeburt des Teufels – Rettung ist (ähnlich wie beim späten Augustinus) allein aus Gnade möglich.[9]

Neid und Hochmut im Sinne eines narzisstischen Genießens

Wenn wir die beiden hier dargelegten kurzen Erzählungen aus den *Confessiones* zusammen betrachten, dann lässt sich festhalten – was die jüdisch-christliche Tradition[10] bereits vor Augustinus wusste –, dass sowohl der narzisstische Hochmut, im Sinne des *Genießens des Herr-über-sich-selbst-Seins*, als auch der Neid auf die anderen zusammengenommen die affektiven Grundhaltungen bezeichnen, die für die Vertreibung aus dem Paradies verantwortlich sind. Interessant ist zudem, dass in der Erzählung des Sündenfalls implizit die Frage nach dem Besitz, nach dem, was das Eigene ist oder sein soll, angesprochen wird; und so ist es auch nicht ganz verwunderlich, dass die Passage der zweiten Schöpfungsgeschichte, die den Sündenfall und die Verführung durch die Schlange thematisiert, immer wieder um das Motiv des Auges bzw. des Sehens und Erkennens kreist – sehen, wer man ist, sehen, was der andere und was man selbst nicht hat. Neid und Hochmut (im Sinne eines *narzisstischen Genießens*) scheinen hier eng miteinander verwoben zu sein und zentrieren sich in christlicher Interpretation um den Begriff des sündhaften Fleisches. Es folgt ein Auszug aus dieser bedeutenden und vielfach interpretierten Passage:

> *„Und die Schlange war listiger als alle Tiere auf dem Felde, die Gott der HERR gemacht hatte, und sprach zu der Frau: Ja, sollte Gott gesagt haben: Ihr sollt nicht essen von allen Bäumen im Garten? Da sprach die Frau zu der Schlange: Wir essen von den Früchten der Bäume im Garten; aber von den Früchten des Baumes mitten im Garten hat Gott gesagt: Esset nicht davon, rühret sie auch nicht an, dass ihr nicht sterbet! Da sprach die Schlange zur Frau: Ihr werdet keineswegs des Todes sterben, sondern Gott weiß: an dem Tage, da ihr davon esst, werden eure Augen aufgetan,*

9 Das Motiv einer aus den Fugen geratenen, von Neid und Hass erfüllten Welt als Wohnstätte des Teufels findet sich unter anderem in der aufkommenden christlichen Mystik der Frühen Neuzeit. Besonders hervorgehoben wird dies bei Jakob Böhme (vgl. Eleven 2024).

10 Die Erzählung vom Sündenfall und von der Vertreibung aus dem Paradies kennt auch der zeitlich spätere Koran in Verbindung mit dem Neid (Sure 7). Der Teufel (*Iblis*) spielt hier eine ähnliche Rolle wie in der christlichen Bibel; sein Neid auf den Menschen und sein Hochmut – er weigerte sich, vor Adam niederzufallen – machen ihn nicht nur zum gefallenen Engel, sondern sind beständiger Antrieb, den Menschen zu verführen. Ähnlich spricht auch das Buch der Weisheit vom Teufel, wenn es heißt: „Aber durch des Teufels Neid ist der Tod in die Welt gekommen, und es müssen ihn erfahren, die ihm angehören." (Weis 2,24–25)

und ihr werdet sein wie Gott und wissen, was gut und böse ist. Und die Frau sah, dass von dem Baum gut zu essen wäre und dass er eine Lust für die Augen wäre und verlockend, weil er klug machte. Und sie nahm von seiner Frucht und aß und gab ihrem Mann, der bei ihr war, auch davon und er aß. Da wurden ihnen beiden die Augen aufgetan und sie wurden gewahr, dass sie nackt waren, und flochten Feigenblätter zusammen und machten sich Schurze." (Gen 3,1–7)

Denkt man an die etymologische Herkunft des Wortes *Neid* (*invidia*), so klingt darin das Sehen im Sinne des lateinischen *videre* an, so wie die Vulgata in Vers 6 die konjugierte Form *vidit* in Bezug auf die Wahrnehmung des Baumes der Erkenntnis zitiert. Die listige Frage der Schlange weckt in Eva (und Adam, denn sie sind ein Leib und eine Gemeinschaft) Hochmut und Neid. Es ist, als ob die Frage der Schlange – „Ihr sollt nicht essen von allen Bäumen im Garten?" – den Baum selbst in einem neuen Licht erscheinen lässt; so spricht der Text von einer damit verbundenen Lust, ihn anzuschauen. Welche Lust könnte hier gemeint sein? Es ist die Lust, selbst Herr über alles zu sein. Der Teufel, so könnte man spekulieren, projiziert seinen Neid auf Gott und lässt ihn selbst in seiner listigen Frage als jemanden erscheinen, der gierig und neidisch (*invideo* kann auch bedeuten, jemandem etwas vorzuenthalten) auf seinen Besitz (den Baum der Erkenntnis) ist. Damit wird Gott für Adam und Eva in der Frage selbst als böse dargestellt, als jemand – so wie Klein es hinsichtlich der guten Brust ausführt –, der etwas für sich zurückhält. Eine folgenschwere Verkehrung: Das Positive seiner Begrenzung (seines Gesetzes) wird nicht mehr gehört, es wird nur noch als Restriktion verstanden. Man könnte meinen, die beiden ersten Menschen sind völlig in der von Klein als „paranoid-schizoid" charakterisierten Position gefangen, da, obwohl sie von ihm alles empfangen haben, sie Gott selbst um die Fülle seiner Herrlichkeit (*frui deo*) beneiden. Sie wollen *genießen* wie er (ist). Doch verwechseln sie hier Gottes Leben – seine Herrlichkeit – mit einer schlechten Form der Unmittelbarkeit; er wird ihnen daher zum unverdaulichen „Ding". Gott wird hier nicht gehasst – und auch das könnte man mit Klein so lesen –, weil er sich vom Menschen abwendet (dies tut er zwar nicht, aber die Schlange lässt ihn mit ihrer Frage so erscheinen), dann hätten wir es nur mit einer Frustrationserfahrung zu tun, sondern er wird (wie die idealisierte Brust) gehasst und beneidet, weil er in Herrlichkeit (Fülle) „ist". So paradox es klingen mag: Die destruktiven Triebe regen sich gerade wegen der Güte, die dem Menschen (wie dem Säugling) entgegengebracht wird (vgl. Klein 2000b, 293; Recalcati 2012, 172); und darin liegt das Anstößige dieser Überlegung.

Was die Schlange in ihrer Umkehrtaktik in Aussicht stellt, ist die Möglichkeit, gewissermaßen vor Gottes Grenze, d. h. noch vor die Schöpfung und deren Ordnung, zurückgehen zu können. Darin besteht ein Gutteil des implizit verheißenen *Genusses* (und der damit verbundenen Lust), nämlich den Standpunkt Gottes selbst einnehmen und sich selbst absolut genießen zu können (vgl. Bonhoeffer 1989, 100). Folgt man der Sichtweise des Augustinus auf dieses Geschehen, so löst sich der Mensch durch seine Selbstgefälligkeit aus der Gemeinschaft mit Gott und der Schöpfung (vgl. Augustinus 1979, XIV, 24); er will – vergiftet von Neid und Hass – selbst an die Stelle Gottes treten und ihm seine Kreativität (seine Schöpfungsmacht) rauben. Die Konsequenz daraus ist, dass, ähnlich wie Klein es für den Neid des Säuglings beschrieben hat, der immer gieriger nach der Brust verlangt, obwohl sie ihm durch die auf sie projizierte Aggression als „böse Brust" erscheint, auch Gott den ersten Menschen als Neider erscheint: Am Anfang wäre also tatsächlich der Neid.

Der Drang nach absolutem Genuss ist von Destruktivität geleitet.

Der Sündenfall verändert die Wahrnehmung des Menschen, wie es schon die Szene am Baum der Erkenntnis vorbereitet hat. Die ersten beiden Menschen sind nun nicht mehr von Gottes Wort und seiner Grenze umhüllt (sie sind nackt). Mit dem Sündenfall, so Dietrich Bonhoeffer, verliert der Mensch seine Geschöpflichkeit und macht sich selbst zum Mittelpunkt. Lautete nicht die Verheißung der Schlange: „Ihr werdet sein wie Gott"? Von nun an tritt die Schöpfung dem Menschen nicht mehr nach Gottes Vorsehung und Ratschluss entgegen, sondern nach seinem *eigenen Gutdünken*. Der Mensch, dem die Augen geöffnet worden sind, sieht die Dinge nicht so, wie Gott sie sieht (gemäß seiner Vorsehung), sondern so, wie sie sich ihm und seinem Drang nach absolutem *Genuss* darstellen, der, wie man hinzufügen muss, von Destruktivität geleitet ist: Neid und Hass korrumpieren das Seelenleben des Menschen – die Episode von Kain und Abel, die sich unmittelbar an den zweiten Schöpfungsbericht anschließt, illustriert dies eindrücklich; sie ist die erneute Übertretung des Gesetzes Gottes und Ausdruck der nun vererbten Schuld, nämlich den anderen, der zum „gemeinsamen Leben" gehört, aus Neid zu vernichten. Nach dem Sündenfall steht der Mensch selbst in der ihm verheißenen Mitte – er ist vor die Schöpfung und ihre göttliche Ordnung getreten –, aber diese erweist sich letztlich als eine große Leere, eine innere Leere, die fortan sein Beziehungsgeschehen zu seinen Mitmenschen und zur Schöpfung prägt. Vom ständigen Versuch ge-

trieben, alles in seiner Unmittelbarkeit zu erfassen, macht sich der Mensch die Welt nach seinem *eigenen Gutdünken* und nicht nach Gottes Vorsehung untertan. Er *verleibt* sie sich ein, da er (unbewusst) weiß, dass ihm sonst nur das „Nichts" seiner *eigenen Existenz* als Bezugspunkt bleibt (vgl. Appel 2015, 27). Die Welt des postlapsarischen Menschen ist nicht mehr die Welt der lebendigen und inkommensurablen Beziehungen. Neidisch und hochmütig wendet der Mensch sein Angesicht von Gott ab und jagt einer Welt der flüchtigen Erscheinungen hinterher. Vor dem Sündenfall, sagt Augustinus, lebte der Mensch im Paradies „im Genuss Gottes" (*vivebant fruens Deo*; Augustinus 1979, XIV, 26), nun aber richtet sich seine Wahrnehmung oder besser sein Blick auf die Welt als eine Welt der Dinge (und hiervon ist der Nächste nicht ausgenommen), die man begreifen, besitzen und *genießen* kann.

Ein ursprünglicher Todestrieb, der sich bei jeder Geburt in Angst und zerstörerischem Neid immer neu manifestiert

Augustinus sieht – und das ist freilich eine der schwer fassbaren Seiten seiner Konzeption – diese *Urschuld* und die damit verbundene Beziehungsstruktur zur Welt durch den Zeugungsakt von Generation zu Generation weitergegeben. Vererbt werden der Neid auf Gott und der Wunsch, wie er sein zu wollen. Alle weiteren Verfehlungen, so könnte man sagen, folgen hieraus. Wenn wir in diesem Zusammenhang noch einmal an die spekulative Annahme Freuds denken, dass wir von einem ursprünglichen Todestrieb ausgehen müssen, der sich bei jeder Geburt, wie Klein nach ihm besonders herausgearbeitet hat, in Angst und zerstörerischem Neid schon bei den Babys immer neu manifestiert, dann sind wir – wenn auch in einem ganz anderen sprachlichen Register – nicht weit von den Überlegungen des Augustinus entfernt. Es verwundert daher nicht, dass Klein in ihrem Aufsatz *Neid und Dankbarkeit* auf Augustinus zurückgreift, der die Konkupiszenz ins Zentrum der *conditio humana* gerückt hat (vgl. Klein 2000b, 320). Stellt man Kleins psychoanalytische Darstellung des frühkindlichen Neides der des zweiten Schöpfungsberichtes – und einer möglichen augustinisch inspirierten Interpretation – zur Seite, so lassen sich daraus prägnante Hypothesen über die Konstitution des Menschen ableiten. Melanie Klein zeigt in ihrem klinischen Bild des Neides und des Hasses, wie bereits das früheste Erleben des Menschen (Säuglingsalter) von diesen Affekten bestimmt ist und wie sie auch im Seelenleben des Erwachsenen von zentraler Bedeutung bleiben. Freilich hat für Klein ein Begriff wie Sünde – abgesehen

von seiner ideengeschichtlichen Relevanz und in Bezug auf ihre klinische Arbeit – nicht dieselbe Bedeutung wie für Augustinus und die Theologie. Und so würde sie im Unterschied zu Augustinus in dem von ihm berichteten Neid des Kindes auf seinen „Milchbruder" in diesem Zusammenhang nicht von einem solchen sprechen, sondern darin die zerstörerische Kraft des Todestriebes sehen, der die Gaben der Schöpfung oder das Gute des Lebens selbst angreift. Doch hinsichtlich des Misstrauens des Augustinus gegenüber den Müttern und Ammen, die ihm versichern wollen, ein solches Verhalten werde sich schon legen, würde sie ihm Recht geben.

Das Gefühl der Dankbarkeit und die Freude des Lebens

Bei aller strukturellen Ähnlichkeit in der Einschätzung der zerstörerischen Kraft des Neides, die sich aus dem bisher Gesagten ergibt, zeigen sich doch sehr unterschiedliche Annahmen darüber, wer für die Entstehung des Neides verantwortlich sein soll. Augustinus' Sicht ist eindeutig: Gott ist von der Last des Bösen freigesprochen. Die *Urschuld* tragen die ersten Menschen, die in ihrer Freiheit der listigen Verführung des Teufels (ihrer *eigenen Fähigkeit* zum Bösen) nicht widerstanden und so Hochmut, Neid und *Genusssucht* an die nachfolgenden Generationen weitergegeben haben. Klein hingegen bietet eine spekulative Anthropologie (mit fast manichäischen Zügen), in deren Zentrum die kindliche Erfahrung steht. Kaum geboren, wird das Kind zum Symbol der Tragödie: Den Trieben des Lebens und des Todes gleichermaßen ausgeliefert, sucht es seinen Weg in die Welt, angewiesen auf eine liebende Mutter (Bezugsperson), der es trotz der neidischen Angriffe des Kindes gelingt, in ihm das Gefühl der Dankbarkeit zu wecken und ihm die Freude des Lebens zu vermitteln.

In ihrem wichtigen Aufsatz *Neid und Dankbarkeit* weist Klein auf die Dankbarkeit als Gegenmittel zum zerstörerischen Neid hin. Doch fällt auf, dass sie nur sehr wenige Worte über die Dankbarkeit im Gegensatz zum Neid tatsächlich verliert, als sei sie sich der Problematik bewusst, dass Dankbarkeit äußerst schwierig zu beschreiben ist. Nicht nur, weil das Gute immer Neid hervorruft, sondern weil wahre Dankbarkeit weder ein Akt des Hochmutes (und des Narzissmus) ist, noch einen *Genuss des Eigenen* bedeutet. Vielmehr meint Dankbarkeit, die *eigenen Ansprüche* (einen Schritt weit) aufzugeben und sich auf den anderen einzulassen – Klein spricht deshalb von der Liebesfähigkeit, die mit dem Glauben an das Gute einhergeht.[11] Wäre es nicht auch möglich, die Gnadenlehre des Augustinus, die so eng mit der Erbsündenlehre verwoben ist, von einem solchen Gedanken her neu zu le-

11 „Ein entscheidender Abkömmling der Liebesfahigkeit [sic!] ist das Gefühl der Dankbarkeit. Die Dankbarkeit übt auf die Entwicklung der Beziehung zum guten Objekt entscheidenden Einfluß aus und liegt auch der Fähigkeit zugrunde, das Gute in anderen Menschen und im eigenen Selbst anzuerkennen. Sie wurzelt in den Gefühlen und Einstellungen der ersten Phasen des Säuglingsalters, in denen die Mutter für das Baby ein und alles ist. Ich habe diese frühe Bindung als Grundlage sämtlicher späteren Beziehungen zu einem Liebesobjekt bezeichnet." (Klein 2000b, 299)

sen? Nehmen wir wohlwollend an, dass Augustinus selbst in seinen Ausführungen solche Interpretationsspielräume offengelassen hat. Es ginge dann nicht darum, dass der Mensch darin Einsicht hätte, wie die Schöpfung tatsächlich durch die Vorsehung Gottes gestaltet und bestimmt ist (sie bleibt für ihn immer kontingent), sondern, dass er sich darüber „bewusst" wird, dass sie zutiefst gut ist (*gratia gratis data*). Hiervon ausgehend ließe sich auch der von Augustinus aufgemachte Unterschied zwischen verschiedenen Registern des *Genusses* noch einmal nachzeichnen: Dem *Genuss der Sünde* stünde der *Genuss Gottes* (*frui deo meo*) gegenüber – er wäre als Ausdruck tiefer Dankbarkeit zu verstehen, für ein Leben, das sich niemand selbst geschenkt hat.

Schlussfolgerungen

In diesem Beitrag wurde versucht, Augustinus' Sicht der Konkupiszenz des Menschen durch Melanie Kleins psychoanalytische Theorie des frühkindlichen Neids neu zu lesen. Es konnte gezeigt werden, inwiefern beide Autor:innen von einer ursprünglichen und angeborenen Destruktivität ausgehen, die ihren Ausdruck in Neid, Hass und Hochmut findet. Es wurde argumentiert, dass sowohl Augustinus als auch Klein (wenngleich sie ihre Gedanken in völlig unterschiedlichen sprachlichen Registern formulieren) darin übereinstimmen, dass kein Mensch jemals ohne Sünde / Destruktivität ist bzw. war und diese Sicht einen integralen Bestandteil ihrer Anthropologie bildet. So pessimistisch beide Entwürfe auf den ersten Blick erscheinen mögen, beide Menschenbilder bieten auch die Möglichkeit der Umkehr, vermittelt über das Moment der Dankbarkeit (bei Klein zusätzlich im Sinne der Wiedergutmachung, die mit der „depressiven Position" einhergeht) bzw. des sich der Gnade Überlassens (bei Augustinus). Wenn es dem Menschen gelingt, sich auf den anderen einzulassen, kann er in der Beziehung zum anderen die Möglichkeit der Güte erfahren, die seine innere Zerrissenheit aufgrund der unterschiedlichen Triebe (Lebens- und Todestrieb bei Klein, *voluntas* bei Augustinus) ein Stück weit zu überbrücken vermag.

Es bleibt zu fragen, ob Kleins Einsicht in die affektive Entwicklung und frühkindliche Erfahrung nicht eine notwendige Voraussetzung dafür ist, zu verstehen, wie eine theologische Anthropologie unserer Gegenwart weiter auszuformulieren wäre. Zwar existieren theologische Entwürfe, die die Liebe Gottes zu den Menschen und sein Ja zur Schöpfung artikulieren, doch

schenken sie dabei dem Moment des Negativen zumeist zu wenig Beachtung. In diesem Zusammenhang kann die Perspektive Kleins als wesentliches Korrektiv betrachtet werden und zu einer Erweiterung der theologischen Debatten um die Konstitution des Menschen (und seiner Gottebenbildlichkeit) beitragen. Nur wenn das in Augustinus' Überlegungen zum Ausdruck gebrachte Moment des Negativen berücksichtigt wird, kann der Komplexität und Widersprüchlichkeit seiner Theologie entsprochen werden. Klein ermöglicht eine Lektüre dieses Moments des Negativen, indem sie einige seiner Einsichten in eine säkulare Sprache zu übersetzen erlaubt. Damit ist eine mögliche Richtung der Annäherung aufgezeigt, deren Weg aber noch viele Schritte erfordert. Vor allem – und dies muss einer weiteren Ausarbeitung vorbehalten bleiben – im Hinblick auf ihr anthropologisches Verständnis des Trieblebens und des Willens, das auf metaphysische Grundannahmen verweist, die einer weiteren Klärung und Vertiefung wert sind.

Literatur

Appel, Kurt (2015), Gott – Mensch – Zeit. Geschichtsphilosophisch-theologische Erwägungen zu Christentum und Neuem Humanismus im Ausgang von Bibel, Hegel und Musil, in: Appel, Kurt (Hg.), Preis der Sterblichkeit. Christentum und Neuer Humanismus, Freiburg i. Br.: Herder, 19–60.

Augustinus (2009), Confessiones / Bekenntnisse. Lateinisch / Deutsch, übers. von Kurt Flasch und Burkhard Mojsisch, Stuttgart: Reclam.

Augustinus (1979), Der Gottesstaat. Buch I–XIV. Lateinisch / Deutsch, übers. von Carl Johann Perl, Paderborn: Schöningh.

Augustinus (1987), Confessiones / Bekenntnisse: lateinisch und deutsch, eingel., übers. u. erl. von Joseph Bernhart, Frankfurt a. M.: Insel.

Augustinus (1990), De diversis quaestionibus ad Simplicianum I 2, in: Flasch, Kurt (Hg.), Logik des Schreckens: Augustinus von Hippo, De diversis quaestionibus ad Simplicianum I 2 / hrsg. und erkl. von Kurt Flasch. Dt. Erstübers. von Walter Schäfer, Mainz: Dietrich'sche Verlagsbuchhandlung, 139–239.

Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luthers (2017), Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.

Bonhoeffer, Dietrich (1989), Schöpfung und Fall, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Causse, Jean-Daniel (2018), Lacan et le christianisme, Paris: Éditions Campagne Première.

Drecoll, Volker Hennig / Kudella, Mirjam (2011), Augustin und der Manichäismus, Tübingen: Mohr Siebeck.

Eleven, Martin (2024), La passione del male in Jakob Böhme: connessioni per una psicoanalisi dell'odio, Frontiere della psicoanalisi 2/2024, 447–460.

Flasch, Kurt (1990), Logik des Schreckens, Mainz: Dietrich'sche Verlagsbuchhandlung.

Freud, Sigmund (1999a), Hemmung, Symptom und Angst (1926), in: Gesammelte Werke, Band XIV, Frankfurt a. M.: Fischer, 111–206.

Freud, Sigmund (1999b), Jenseits des Lustprinzips (1920), in: Gesammelte Werke, Band XIII, Frankfurt a. M.: Fischer, 3–69.

Gross, Julius (1960), Entstehungsgeschichte des Erbsündendogmas. Von der Bibel bis Augustinus, München/Basel: Ernst Reinhardt.

Henderson, James (1975), Object Relations and the Doctrine of „Original Sin", International Review of Psychoanalysis 2, 107–120.

Hinshelwood, Robert (1993), Wörterbuch der kleinianischen Psychoanalyse, Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse.

Janus, Ludwig (2000), Die Psychoanalyse der vorgeburtlichen Lebenszeit und der Geburt, Gießen: Psychosozial-Verlag.

Klein, Melanie (2000a), Bemerkungen über einige schizoide Mechanismen (1946), in: Gesammelte Schriften, Band III (Schriften 1946–1963), herausgegeben von Ruth Cycon unter Mitarbeit von Hermann Erb, Stuttgart-Bad Cannstatt: frommann-holzboog, 1–41.

Klein, Melanie (2000b), Neid und Dankbarkeit. Eine Untersuchung unbewußter Quellen (1957), in: Gesammelte Schriften, Band III (Schriften 1946–1963), herausgegeben von Ruth Cycon unter Mitarbeit von Hermann Erb, Stuttgart-Bad Cannstatt: frommann-holzboog, 279–368.

Klein, Melanie (2000c), Zum Gefühl der Einsamkeit (1963), in: Gesammelte Schriften, Band III (Schriften 1946–1963), herausgegeben von Ruth Cycon unter Mitarbeit von Hermann Erb, Stuttgart-Bad Cannstatt: frommann-holzboog, 373–393.

Kristeva, Julia (2008), Das weibliche Genie – Melanie Klein, aus dem Franz. v. Johanna Naumann, Gießen: Psychosozial-Verlag.

Lacan, Jacques (1973), Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, in: Schriften 1, übers. a. d. Französischen von N. Haas, Olten et al.: Walter-Verlag, 61–70.

Lacan, Jacques (1986), Die Familie, in: Schriften III, 2. Auflage, in deutscher Sprache herausgegeben von Norbert Hass und Hans-Joachim Metzger, Berlin/Weinheim: Quadriga, 39–100.

Lerchner, Thorsten (2021), Die Begeisterung des Augustin – Subjektkonstitution und Christentum, in: Goedert, Georges / Scherbel, Martina (Hg.), Perspektiven der Philosophie, Leiden: Brill, 83–104.

Luther, Martin (2006), Disputatio contra scholasticam theologiam, in: Der Mensch vor Gott. Lateinisch-deutsche Studienausgabe, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 19–33.

Oberhänsli-Widmer, Gabrielle (2013), Bilder vom Bösen im Judentum. Von der Hebräischen Bibel inspiriert, in jüdischer Literatur weitergedacht, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Rahner, Karl (2009), Evolution – Freiheit – Erbsünde, in: Sämtliche Werke, Band 30, Freiburg i. Br.: Herder, 483–496.

Rank, Otto (2007), Das Trauma der Geburt und seine Bedeutung für die Psychoanalyse, Gießen: Psychosozial-Verlag.

Recalcati, Massimo (2012), Hate as a Passion of Being, Qui Parle 20, 2, 151–182.

Recalcati, Massimo (2022), La legge della parola. Radici bibliche della psicoanalisi, Turin: Einaudi.

Yang, Xiaogang (2016), Der Begriff des *malum* in der philosophischen Psychologie Augustins, Leiden: Brill/Schöningh.

Author retains copyright.

Christian Feichtinger

Kindheit in einer digitalisierten Lebenswelt

Darstellung und Kommentar der Diskussionen um die negativen Auswirkungen von Smartphones und Internetnutzung auf Kinder und Jugendliche

DEUTSCH

ABSTRACT

In den letzten Jahren, vor allem im Zuge der COVID-19-Pandemie, hat sich ein verstärkter wissenschaftlicher Diskurs um die Auswirkungen digitaler Medien, vor allem von Smartphones bzw. den entsprechenden Apps, auf die gesundheitliche und psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ausgebildet. Findet gerade, wie Jonathan Haidt postuliert, eine umfassende Wende von einer *play-based childhood* zu einer *phone-based childhood* statt, die gravierende negative Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche wie auch Eltern und Schulen hat – oder sind solche negativen Einschätzungen übertrieben? Während neben Haidt weitere Psycholog:innen die negativen Auswirkungen digitaler Medien herausstreichen und umfassende pädagogische und politische Gegenmaßnahmen fordern, warnen andere vor einem Alarmismus und überschießenden Maßnahmen, da hierfür ihrer Ansicht nach nur unzureichende empirische Grundlagen bestehen.

Im Beitrag werden die unterschiedlichen aktuellen Forschungsergebnisse und Sichtweisen beschrieben und diskutiert. Anschließend soll eine ethisch-pädagogische Reflexion der in diesem Diskurs geforderten Maßnahmen vorgenommen werden. Hierbei geht es um Fragen der Güterabwägung sowie um die Spannung aus Autonomie, Schadensvermeidung und Fürsorge.

ENGLISH

Childhood in a Digitalized World. Overview and commentary on the discourse surrounding the negative impact of smartphones and internet use on children and adolescents

In recent years, particularly in the wake of the COVID-19 pandemic, the effects of digital media, especially smartphones and apps, on the physical and mental health of children and adolescents, and their development have become a focus in scientific discourses. Jonathan Haidt suggests that we are experiencing a shift from play-based childhood to phone-based childhood, which bears significant negative consequences for children and adolescents as well as parents and schools. Is this indeed the case or is this an exaggerated assessment? While some psychologists emphasise the negative effects of digital media and call for comprehensive educational and political countermeasures, others warn against scaremongering and excessive reactions based on insufficient empirical evidence.

This article outlines and discusses various current research findings and perspectives. It then presents an ethical and pedagogical reflection on proposed measures, taking into account and weighing up different objectives and considerations with regard to autonomy, harm avoidance and duty of care.

| BIOGRAPHY

Christian Feichtinger ist Senior Lecturer am Institut für Katechetik und Religionspädagogik an der Universität Graz.
ORCID 0000-0003-3189-4329
E-Mail: christian.feichtinger(at)uni-graz.at

| KEY WORDS

Entwicklung; psychische Gesundheit; Digitale Ethik; technische Gesellschaft

development; mental health; Digital Ethics; technological society

1 Von der *spielbasierten* zur *smartphonebasierten* Kindheit?

Findet gegenwärtig eine fundamentale Transformation des Erlebens von Kindheit statt – zumindest in den wohlhabenderen Ländern? Werden Spielen und Entdecken als das Leben von Kindern und Jugendlichen bestimmende Aktivitäten durch die Nutzung von Smartphones abgelöst? Und führt dieser Wandel notwendig zu negativen psychischen und physischen Auswirkungen, letztlich zu einer *Generation Angst*? Diese Thesen des Sozialpsychologen Jonathan Haidt in seinem gleichnamigen Bestseller (Haidt 2024a) bilden den vorläufigen Höhepunkt einer immer lauter werdenden Diskussion um den negativen Einfluss der Smartphonenutzung auf Kinder und Jugendliche, verbunden mit der Forderung nach weitreichenden pädagogischen und gesetzlichen Gegenmaßnahmen. Die positive Rezeption solcher Positionen stützt sich nicht zuletzt auf eine intuitive Evidenz von Eltern, Pädagog:innen und auch Jugendlichen selbst, die negative Auswirkungen bei sich selbst oder den ihnen anvertrauten Heranwachsenden beobachten.

Gleichzeitig ist in den letzten Jahren eine Reihe von Studien erschienen, die keine oder nur schwache Belege für die befürchteten negativen Auswirkungen finden konnten. Sie bilden die Grundlage für Positionen, die vor einer unbegründeten moralischen Panik warnen und restriktiven Maßnahmen kritisch gegenüberstehen. Es scheint sich ein Wettlauf zu entwickeln, welche Seite mehr und bessere Studien für ihre Position anführen kann. Die Entwicklung dieses Diskurses ist nicht nur ein Ringen um wissenschaftliche Evidenz, von ihm hängen auch weitreichende (schul-)pädagogische und gesetzgeberische Schritte ab: Der Diskurs begleitet gesellschaftliche Debatten um einschränkende Maßnahmen der Smartphonenutzung, wie sie in Asien bereits weit verbreitet sind und in Europa und den USA derzeit verstärkt diskutiert und auch umgesetzt werden (vgl. UNESCO 2023).

Im vorliegenden Beitrag soll dieser aktuelle Diskurs mit seinen unterschiedlichen Positionierungen zunächst dargestellt und sollen anschließend daraus abgeleitete Forderungen ethisch-pädagogisch reflektiert werden. Im Vordergrund steht dabei die Diskussion um negative psychosoziale Auswirkungen der Smartphone- und Social-Media-Nutzung auf Kinder und Jugendliche. Beides wird im folgenden Artikel überlappend verwendet, da die Nutzung von Smartphones abgesehen von Computerspielen vor allem auf Social Media fokussiert ist. Zwar gehen auch mit dem Smartphone als Objekt bestimmte Verhaltenskonditionierungen einher (etwa wenn es in einer Wartesituation reflexhaft herausgeholt wird), gemeint ist

hier aber der verbreitete Gebrauch der Geräte für Social-Media-Apps. Es soll erhoben werden, welche Argumente und Studienergebnisse im aktuellen Diskurs relevant sind und welche Maßnahmen daraus abgeleitet werden. Beides wird einer kritischen Bewertung unterzogen. Als Gradmesser dafür dient die Diskussion um Haidts *Generation Angst*: Referiert werden primär Studien und Kommentare, die sich speziell auf dieses Buch beziehen oder die von Haidt und seinen wichtigsten Kritiker:innen als Belege für ihre Thesen herangezogen werden.

Die Ubiquität elektronischer Geräte und Online-Sein als „normaler Zustand“

Andere gegenwärtig diskutierte Problemlagen wie Pädokriminalität, Fake News, Mobbing, Datenmissbrauch, Radikalisierung oder die Verbreitung von Aberglauben stehen hingegen nicht im Fokus. Auch (global-)ethische Fragen der digitalen Teilhabe (vgl. Behrendt 2024) werden nicht diskutiert. Der Beitrag geht vielmehr von der Situation in wohlhabenderen Gesellschaften aus, in denen mittlerweile eine Ubiquität elektronischer Geräte besteht und ein durchschnittlicher Familienhaushalt über zehn internetfähige Geräte verfügt (vgl. Moutane et al. 2024, 6). Diese Ubiquität führt dazu, dass bei Jugendlichen das Online-Sein als „normaler Zustand wahrgenommen [wird]. Es wird nicht mehr klar zwischen Zeiten online oder offline unterschieden“, da „Online-Aktivitäten oft eher nebenher stattfinden und es kaum mehr ein Bewusstsein dafür gibt, dass alle diese Handlungen online stattfinden, wie zum Beispiel Musik hören oder Videos ansehen“ (Mendl/Sitzberger/Lamberty 2020, 149). Daher ist es für eine Auseinandersetzung notwendig, Medientechnologien nicht isoliert zu betrachten oder sie als bloße Gegenstände ‚in‘ der Welt zu verstehen, die man nutzen kann oder nicht. Vielmehr durchdringen und verändern sie gesellschaftliche Kommunikation, Zusammenleben, Wahrnehmung und Subjektivität maßgeblich, so dass „wir es nicht mit zwei Welten zu tun haben, einer physischen und einer digitalen. Die digitale Weltvernetzung prägt das Leben in der physischen Welt in immer stärkerem Umfang“ (Capurro 2017, 188). Das Leben von Kindern und Jugendlichen heute ist vor diesem Hintergrund zu verstehen – als Aufwachsen in einer stark veränderten Gesellschaft, für die es keine vergleichbaren historischen Vorbilder gibt und in der sich Entwicklung unter veränderten Bedingungen entlang von Technik vollzieht, wie Christian Wessely ausführt:

> *„Da mit technischen Mitteln keine Vermenschlichung der Technik zu erreichen ist, kommt es – sofern man nicht von der Nutzung dieser technischen Mittel weitgehend absehen will – stattdessen zu einer Vertechnisierung des Menschen. Die Benutzerinnen bzw. Benutzer passen sich in ihren sensorischen Erwartungen, in ihren Interaktionen, in ihrer Deutung des präsentierten Zusammenhanges den Möglichkeiten des Mediums an. […] Wir werden durch die Verwendung unserer Werkzeuge zunehmend dazu gedrängt, uns werkzeugkompatibel zu verhalten“ (Wessely 2020, 124–125).*

Digitale Geräte und insbesondere die darauf installierten Apps bilden eine Art „Aufmerksamkeitsökosystem“ (Crawford 2016, 44), welches die Aufmerksamkeit und Wahrnehmung der Nutzenden strukturiert. Diskutiert wird in diesem Zusammenhang etwa der Faktor Neuroplastizität: Das Gehirn verändert sich laufend, abhängig von seiner Nutzung, so dass „die Digitalisierung in ihren unterschiedlichen Formen tatsächlich Spuren in den Gehirnen der NutzerInnen hinterlässt“ (Montag/Sindermann 2021, 75), vor allem, wenn diese durch das Design von Apps zu einer Maximierung der Nutzungs- und Verweildauer angeleitet werden (vgl. Montag/Sindermann 2021, 70–71).

Allerdings: Auch wenn man den oben skizzierten Beobachtungen zustimmt, sind diese Veränderungen nicht per se negativ zu bewerten. Dass technisierte gesellschaftliche Veränderungsprozesse von einer Art moralischer Panik begleitet werden und ihnen der Ruch des sozialen Verfalls anhaftet, ist kein neues Phänomen. Gerne wird in diesem Zusammenhang auf die Kulturkritik von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno verwiesen, in der Mitte der 1940er-Jahre Radio, Kino, Zeitschriften oder Jazz als kapitalistische Durchdringung der Massen verurteilt wurden, die diese in soziale Passivität versetzen würden (vgl. Horkheimer/Adorno 2008 [1944], 128–176). Vergleichbare Diskussionen wurden in der Folge über das Fernsehen und vor allem über Computerspiele geführt. In ähnlicher Weise könnten nun auch die negativen Auswirkungen digitaler Medien und insbesondere von Smartphones übertrieben alarmistisch und negativ dargestellt werden, ohne dass dies durch empirische Evidenz abgesichert wäre (vgl. Orben 2020; Vuorre et al. 2021, 823–824). Aus diesem Grund soll im zweiten Teil die gegenwärtige Debatte und Evidenzlage zur Schädlichkeit der Smartphone- und Internetnutzung genauer gesichtet werden, was umso bedeutsamer ist, als sich daraus auch konkrete Bewertungen und Maßnahmen ableiten lassen.

2 Zur Schädlichkeit von Smartphones und Social Media: widersprüchliche Befunde

Die Studienlage ist (noch) uneindeutig, nicht zuletzt, weil sich die Forschung mit einem sehr jungen gesellschaftlichen Phänomen auseinandersetzt: Mit dem *iPhone* stellte Apple im Jahr 2007 das erste moderne Smartphone vor, das zunächst ein teures und damit eher elitäres Objekt war. Massentauglich wurden Smartphones erst ab dem Jahr 2011 mit der Produktion günstigerer Alternativen durch asiatische Hersteller wie Samsung oder HTC. Geht man von diesem Jahr aus, so gibt es zum Zeitpunkt des Erscheinens dieses Artikels noch keine volljährig gewordenen Jugendlichen, die in einer flächendeckend von Smartphones geprägten Umgebung geboren und aufgewachsen sind. Von einer weiten Verbreitung von Smartphones auch unter Jugendlichen lässt sich sogar erst seit dem Jahr 2016 sprechen (vgl. Haidt 2024a, 50). Daher können die Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen noch gar nicht vollständig erfasst werden.

Ein sehr junges gesellschaftliches Phänomen

Zudem verändern sich auch die genutzten Plattformen und damit die Nutzungsweisen: Die Kurzvideos der Plattform *TikTok* und die damit verbundene Praxis des schnellen „Swipens“ sind erst seit etwa vier Jahren weitverbreitet und damit deren mögliche Auswirkungen in älteren Studien noch nicht berücksichtigt (vgl. Jiang/Ma 2024).

Was die Frage nach der Smartphone- und der damit (meist) verbundenen Social-Media-Nutzung von früheren Diskussionen, etwa zum Fernsehkonsum oder zu Computerspielen, unterscheidet, ist die Omnipräsenz und Mobilität der Geräte, die den Alltag von Kindern und Jugendlichen nahezu rund um die Uhr begleiten: 96 Prozent der älteren Jugendlichen in Deutschland verfügen über ein eigenes Smartphone und nutzen es aktiv durchschnittlich viereinhalb Stunden pro Tag, viele auch länger (vgl. JIM-Studie 2023, 6; 25). Eine jüngere Erhebung der deutschen Postbank kam hier zu noch höheren Zahlen: viereinhalb Stunden bei Jungen und sechseinhalb Stunden bei Mädchen (vgl. Schlegel 2024). Bei einer durchschnittlichen wöchentlichen Nutzungsdauer von gut 32 Stunden und oftmals auch über 40 Stunden und mehr entspricht dies einem ‚Vollzeitjob‘, der neben Schule und anderen Tätigkeiten erledigt wird: „Social Media sind gewissermaßen ‚Überallmedien‘. Sie sind mit ihrer starken Permanenz zugleich auch ‚Immermedien‘“ (Zöllner 2024, 113). Dieses extensive Wochenpensum wirft

zudem die Frage auf, auf Kosten welcher anderen Aktivitäten die Smartphonenutzung geht (vgl. Twenge 2018, 59).

Jede Diskussion um mögliche negative Auswirkungen von Smartphone-/Social-Media-Nutzung auf Heranwachsende muss jedoch zunächst von der Prämisse ausgehen, dass es diesen heute psychisch schlechter geht als noch vor fünfzehn Jahren. Erst wenn darüber Klarheit herrscht, kann in einem zweiten Schritt nach Ursachen gefragt werden, wobei das Aufkommen von Smartphones im Kontext anderer möglicher Einflussfaktoren (Wirtschaftskrise, Lockdowns während der COVID-19-Krise, veränderte Erziehungsformen, verstärkter Schulstress etc.) betrachtet werden muss und davon schwer isoliert werden kann. Die öffentliche Debatte um einen verschlechterten psychischen Gesundheitszustand von Jugendlichen wurde 2018 von der US-amerikanischen Psychologin Jean Twenge angestoßen: Sie bezeichnete die Generation der nach dem Jahr 1995 Geborenen in Anlehnung an das iPhone als *iGen*, die sie als „physically safest generation and the most mentally fragile" (Twenge 2018, 312) beschrieb. Das Wortspiel *iGen* legt dabei die Vorstellung einer durch und durch von Smartphones beherrschten Jugend nahe; dabei verstand Twenge selbst den Begriff durchaus offener: Das *i* sollte nicht nur für *iPhone*, sondern unter anderem auch für *individualistic*, *insecure*, *irreligious* oder *income inequality* stehen, also andere die Jugend prägende Faktoren (Twenge 2018, 2–3), doch blieb in der öffentlichen Wahrnehmung vor allem der erstgenannte Aspekt im Vordergrund.

iGen: *individualistic*, *insecure*, *irreligious*, *income inequality*

Auf der Grundlage ihrer Datenanalyse sprach Twenge von einer *Mental Health Crisis* unter US-Jugendlichen und machte, ohne dies eindeutig belegen zu können, Smartphones und Social Media dafür zentral verantwortlich. Sie verwies auf steigende Zahlen von Depressionen und Angstzuständen sowie von Selbstverletzungen und Suiziden bei Jugendlichen, wobei sie die noch stärkeren Anstiege bei Mädchen als besonders besorgniserregend einstufte (vgl. Twenge 2018, 77–91; später: Twenge 2023). Seltene Studien zu Jugendlichen, die sich als nicht-binär identifizieren, kommen hier zu noch negativeren Ergebnissen (vgl. Price-Feeney/Green/Dorison 2020; Klinger et al. 2024). Trotz mancher Skepsis wird dieser grundsätzliche Befund einer schlechteren psychischen Gesundheit heute vielfach geteilt, und auch vergleichbare Daten aus anderen Ländern kommen trotz anderer gesellschaftlicher Kontexte zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. Kelly et al. 2019;

Haidt/Rausch 2023; Haidt 2024a, 37–50), wobei diese Entwicklung bereits vor den Lockdowns der COVID-19-Krise zu beobachten war.

Kausalität zwischen der Verbreitung von Smartphones und der Zunahme psychischer Probleme?

Eine Korrelation zwischen der Verbreitung von Smartphones und der Zunahme psychischer Probleme bei Jugendlichen kann also behauptet werden. Die entscheidende Frage ist jedoch jene nach der Kausalität. Hier haben sich drei Hauptlinien von Studienergebnissen und Argumentationen herausgebildet: erstens die Position, die im Anschluss an Twenge eine starke Kausalität behauptet, zweitens die Gegenposition, die von einer geringen, fast vernachlässigbaren Kausalität ausgeht, und drittens Mittelpositionen. Je nach Position werden entsprechend unterschiedliche Handlungsvorschläge für Familien, Schulen und Politik gemacht. Dabei ist zu beobachten, dass die erste Position einer klaren Kausalität zunehmend öffentlich und politisch rezipiert wird und sich unter anderem in verstärkten Diskussionen um Handyverbote an Schulen niederschlägt. Wie aber sind solche Vorschläge vor dem Hintergrund der aktuellen Studienlage zu bewerten? Die erste, stark kausale Argumentationslinie findet sich bereits bei Twenge selbst: Ohne eindeutige Belege zu haben, sieht sie in der engen Korrelation zwischen der Verbreitung von Smartphones und der Verschlechterung der psychischen Gesundheit ein starkes Indiz auch für eine Kausalität (vgl. Twenge 2018, 77–91). Sie interpretiert die exzessive Smartphonenutzung als zentrales Problem der *iGen*, mit dem weitere Probleme wie Depressionen und Ängstlichkeit einhergehen (vgl. Twenge 2018, 313). Um mögliche Kausalitäten zu überprüfen, haben Hunt et al. (2018) versucht, die Smartphone-Nutzung von Jugendlichen einzuschränken und mögliche daraus resultierende Verbesserungen des psychischen Wohlbefindens zu ermitteln. Ihre positiven Ergebnisse werden häufig als empirische Evidenz für negative Auswirkungen der Smartphone-Nutzung herangezogen, sind aber aufgrund des kurzen Untersuchungszeitraums und der Methode des Self-Reports nur begrenzt aussagekräftig. Eine von der französischen Regierung in Auftrag gegebene Studie, die sowohl eigene Erhebungen durchführte als auch vorhandene Studien sichtete, kam zu dem Schluss, es gebe einen „klaren wissenschaftlichen Konsens über die schädlichen Auswirkungen von Bildschirmen auf mehrere Aspekte der somatischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen“ (Moutane et al. 2024, 6–7; Übers. Ch. F.). Die negativen Auswirkungen auf die psychische Gesundheit werden

in vielen Studien als multifaktoriell beschrieben: Bewegungseinschränkungen, verkürzte Aufmerksamkeitsspannen, Angst, etwas zu verpassen (*fear of missing out*), emotionale Störungen, Schlafdefizite, negative Körperwahrnehmung durch den Vergleich mit virtuellen Bildern, Verhaltenskonditionierungen sowie eine reduzierte Impulskontrolle, vergleichbar mit der Abhängigkeit von Glücksspielen (vgl. Duke/Montag 2017; Kelly et al. 2019; Montag/Sindermann 2021; Maheux et al. 2022; Boer et al. 2022; Liu et al. 2022; Zhang et al. 2023).

Gerade die vulnerable Prägephase für menschliche Identität werde zum Ziel kommerzieller Apps.

Die bisherigen Argumente für eine starke Kausalität zwischen Smartphone-Nutzung und schlechterer psychischer Gesundheit wurden zuletzt von Jonathan Haidt in seinem Bestseller *Generation Angst* (Haidt 2024a) gebündelt und zugespitzt: Haidt spricht bei den Entwicklungen der letzten Jahre von *great rewiring*, einer „Großen Neuverdrahtung" (Haidt 2024a, 18), in der sich Kindheit und Jugend nachhaltig negativ verändern. Für die Kausalitätsthese gibt es nach seiner Einschätzung in der aktuellen Studienlage ausreichend Evidenz, so dass schnelle und dringende Gegenmaßnahmen nun das oberste pädagogische und legislative Gebot zum Schutz Heranwachsender darstellen (vgl. Haidt 2024a, 26–27). Es sei fatal, so Haidt, dass gerade die vulnerable Prägephase für menschliche Identität im Alter von 9 bis 16 Jahren nun zum Ziel kommerzieller Apps werde, die verhaltenspsychologisch auf Maximierung der Nutzungsdauer und auf Abhängigkeit hin entworfen seien. Durch gezielte Anreizsysteme und Feedbackschleifen würden Kinder und Jugendliche in einer fragilen Entwicklungsphase beeinträchtigt, was nach Haidt zu „vier Grundübeln" führe: sozialer Deprivation, Schlafmangel, Fragmentierung der Aufmerksamkeit sowie Abhängigkeit (Haidt 2024a, 148). Auch er betont im Anschluss an Twenge (2023), dass Mädchen von diesen negativen Folgen stärker betroffen seien als Jungen (vgl. Haidt 2024a, 191–221).

Nahezu diametral zu dieser ersten Positionierung steht ein zweiter Diskurs, der von nur geringen oder gar nicht nachweisbaren negativen Effekten auf Kinder und Jugendliche ausgeht. Diese Sichtweise stützt sich zum einen auf entsprechende Ergebnisse eigener Studien, zum anderen auf Kritik an der Evidenz jener Studien, die einen Kausalzusammenhang behaupten. Das Rückgrat dieser Perspektive bildet eine umfassende Studie von Andrew K. Przybylski und Netta Weinstein (2017), die nicht explizit

zu Smartphones, sondern zur digitalen Bildschirmnutzung durchgeführt wurde und keinen konsistenten Zusammenhang zwischen Bildschirmzeit und psychischem Wohlbefinden belegen konnte. Vielmehr zeigte sich bei moderater Nutzung sogar eine Steigerung des Wohlbefindens, und auch bei deutlich längerer Nutzung konnten nur minimale negative Effekte nachgewiesen werden (vgl. Przybylski/Weinstein 2017, 210–211). Metastudien, die sich mit Untersuchungen zu negativen Einflüssen der Smartphone- und Internetnutzung auseinandersetzten, kamen zu kritischen Urteilen: Entsprechende Studien würden die behaupteten Zusammenhänge überschätzen (vgl. Orben 2020) und seien insgesamt methodisch fragwürdig, so dass sich keine Evidenz für die Behauptung eines negativen kausalen Einflusses ergebe (vgl. Vuorri/Orben/Przybylski 2021; Gray 2024). Beide zuvor zitierten Beiträge schließen jedoch nicht aus, dass gezieltere Studien zu unterschiedlichem Nutzungsverhalten zu differenzierteren Ergebnissen kommen könnten. Linda Charmaraman et al. (2022) weisen sogar auf tendenziell eher positive Effekte insbesondere von Sozialen Medien für Jugendliche in ihrer Identitätsfindung hin.

In ihrer Replik auf *Generation Angst* stimmt Candice Odgers Haidt zwar zu, dass sich die psychische Gesundheit von Mädchen und Jungen in den letzten zehn Jahren verschlechtert hat, kritisiert aber die monokausale Rückführung dieser Entwicklung auf den Einfluss von Smartphones. Vielmehr würden auch andere gesellschaftliche Faktoren wie Schulstress, soziale Ungerechtigkeit oder Erfahrungen von Rassismus, Gewalt oder Diskriminierung zu dieser Entwicklung beitragen. Sie wirft Haidt daher vor, mit seiner Fokussierung auf Smartphones von den eigentlichen Ursachen abzulenken und damit wirksame Gegenmaßnahmen zu verhindern. Zudem schließt sie sich den oben genannten Studien in ihrer Schlussfolgerung an, dass zwischen der Intensität der Smartphonenutzung und einer schlechteren psychischen Gesundheit nur Korrelationen, aber keine Kausalitäten festgestellt werden können. Kontrollen und Einschränkungen von Apps seien daher nicht in Bezug auf die Nutzungszeit, sondern nur in Bezug auf gefährdende Inhalte notwendig (vgl. Odgers 2024). Ähnlich argumentieren in deutschen Sprachraum auch Markus Appel, Silvana Weber und Fabian Hutmacher (2024), die an Haidt Selektivität, Monokausalität sowie Übertragung US-amerikanischer Befunde auf andere Kontexte kritisieren.

Skeptische Positionen dieser Art haben freilich ihrerseits Reaktionen hervorgerufen. So argumentiert Haidt (2024b) gegen Odgers, dass die negative Entwicklung der psychischen Gesundheit in ganz unterschiedlichen westlichen Gesellschaften gleichermaßen zu beobachten sei, auch in solchen,

die nur wenig von sozialen Problemen oder Rassismus betroffen seien (vgl. ebenso Haidt/Rausch 2023). Ebenso weist er die Kritik zurück, dass in den vorliegenden Studien nur Korrelationen, aber keine Kausalitäten nachgewiesen werden können, und verweist auf experimentelle Studien von Brailovskaia et al. (2022). Jonathan Haidt und Zach Rausch (2023) wehren sich zudem gegen die Forderung, dass sozialpsychologische Studien unwiderlegbare experimentelle Evidenz aufweisen müssten, um überzeugend zu sein, was aufgrund der Komplexität der Thematik gar nicht möglich sei. Vielmehr verweist Haidt auf die grundsätzliche Plausibilität des Gesamtbildes der vorliegenden Studien. Zudem führt er ein pragmatisches Argument an: Das Risiko, konkrete Gegenmaßnahmen wegen fehlender vollständiger Evidenz aufzuschieben, sei angesichts der durch die vorliegenden Studien zumindest naheliegenden Gefährdungen von Kindern und Jugendlichen zu hoch (vgl. Haidt 2024b).

Notwendige Differenzierung sowohl im Design als auch in der Interpretation von Studien

Mittlere Positionierungen hingegen gehen zwar grundsätzlich von negativen Einflüssen der Smartphone- und Social-Media-Nutzung aus, plädieren aber für mehr Differenzierung sowohl im Design als auch in der Interpretation von Studien. So müssten anstelle von Durchschnittswerten die Einflüsse auf unterschiedliche Gruppen von Nutzer:innen genauer differenziert werden (vgl. Kelly 2019, 66–68). Dies betrifft beispielsweise die Berücksichtigung des Alters: So ist die Fähigkeit zur Impulskontrolle (*response prohibition*) wesentlich im präfrontalen Kortex lokalisiert, der jedoch erst im Alter von 25 bis 30 Jahren vollständig ausgebildet ist. Je jünger eine Person ist, desto schwerer fällt es ihr, Handlungsimpulse zu kontrollieren, insbesondere wenn diese bereits durch Gewohnheiten habitualisiert sind (vgl. Hadar et al. 2017). Die Erfahrungen, die (junge) Erwachsene mit Smartphones machen, können daher nicht einfach auf Kinder übertragen werden. Auch muss etwa bei Metastudien berücksichtigt werden, dass ältere Studien auf einer geringeren Verbreitung von Social Media basieren und die Nutzung von Algorithmen die Funktionsweise der Apps mittlerweile verändert hat.

Auch hinsichtlich des Nutzungsverhaltens scheint eine genauere Differenzierung notwendig: So mag der negative Einfluss der Social-Media-Nutzung im Durchschnitt nicht allzu groß sein, derjenige der extensiven Nutzung spezifischer Apps jedoch sehr wohl, wie etwa Qian Jiang und Liangying

Ma (2024) speziell für die App *TikTok* argumentieren. Zukünftige Studien sollten daher konkreter hinsichtlich der Fokusgruppen (Geschlechter, Altersstufen, psychische Gesundheit) sowie des tatsächlichen Nutzungsverhaltens (und nicht nur der Nutzungsdauer) konzipiert werden (vgl. Klinger et al. 2024, 9–10). Zugleich sollten auch positive Effekte für Jugendliche gesehen werden, wie der Kontakt zu Gleichgesinnten, neue Möglichkeiten der Vergemeinschaftung, die Erprobung von Selbstdarstellung und Identität sowie die Pflege von Beziehungen (vgl. Pirker 2018, 471–472). Auf Grund der Heterogenität sowohl bei Altersstufen, Nutzungsweisen wie auch beim Zugang zu Geräten und Apps stellt daher die Rede von einer ‚Generation', wie es Haidt tut, eine Verallgemeinerung und Vereinfachung dar. Von einer *Generation Angst* zu sprechen fördert Alarmismus und erschwert differenziertere Perspektiven.

Konsens für Begleitung, Aufklärung und Entwicklung der Kritikfähigkeit von Jugendlichen

Je nach Einschätzung der gegenwärtigen Studienlage werden unterschiedlich starke Maßnahmen in Familien, Schulen und in der Gesetzgebung gefordert. Konsens besteht über die Notwendigkeit einer Medienpädagogik, die auf die Begleitung, Aufklärung und Entwicklung der Kritikfähigkeit von Jugendlichen abzielt (vgl. Pirker 2018, 478). Auch legislative Maßnahmen zur Regulierung jugendgefährdender Inhalte und zum Datenschutz finden breite Zustimmung (vgl. UNESCO 2023, 151–156). Ebenso besteht Konsens darüber, dass die Nutzung von Smartphones je nach Altersstufe einer gewissen zeitlichen Begrenzung bedarf. Allerdings werden auch Stimmen lauter und häufiger, die weitaus umfassendere Schritte für notwendig halten (vgl. UNESCO 2023, 158–159). Haidt (2024a, 28–29) fordert etwa konkret vier dringliche Maßnahmen:

- keine umfassende Smartphonenutzung bis zum Alter von 14 Jahren,
- kein Zugang zu Sozialen Medien bis zum Alter von 16 Jahren,
- keine Smartphonenutzung in Schulen sowie
- Förderung von freiem Spiel und Outdoor-Aktivitäten.

Ähnliche Forderungen finden sich auch in der von der französischen Regierung beauftragten Studie von Servane Moutane et al. (2024, 8–14): Sie beinhalten ebenfalls ein Mindestalter für die Nutzung von Smartphones und

Social Media, ein Verbot von Smartphones in Schulen der Primarstufe und Sekundarstufe 1 sowie eine starke Einschränkung in der Sekundarstufe 2, eine kinderfreundliche Gestaltung des öffentlichen Raums sowie Vorschläge für zahlreiche gesetzliche Einschränkungen von Apps im Hinblick auf Datenschutz, gefährdende Inhalte sowie Mikrotransaktionen und glücksspielähnliche Funktionen. Weiters finden sich Anregungen für die pädagogische Unterstützung von Eltern und Lehrpersonen. Von der skeptischen Seite werden hingegen Altersbeschränkungen oder Verbote an Schulen als nicht evidenzbasiert und bevormundend zurückgewiesen, wenngleich auch hier Klarheit darüber besteht, dass der Konsum nicht völlig uneingeschränkt sein sollte (vgl. Gray 2024; Etchells 2024).

3 Kindheit in einer digitalisierten Lebenswelt: eine pädagogisch-ethische Bewertung

Wie sind die oben skizzierten Debatten aus einer ethisch fundierten pädagogischen Perspektive zu bewerten? Chelsea Schein und Kurt Gray (2018) haben aus moralpsychologischer Sicht aufgezeigt, dass das moralische Empfinden von Menschen wesentlich von der wahrgenommenen Schädigung eines vulnerablen Opfers geprägt ist, wobei Kinder als Idealtypus eines solchen gelten. Die gegenwärtige Debatte ist daher als besonders herausfordernd einzustufen, weil die Betroffenheit von Kindern besonders leicht intuitive moralische Urteile evoziert und moralische Forderungen nicht selten mit dem Schutz von Kindern plausibilisiert werden. Schein und Gray zeigen auch auf, dass Menschen unterschiedlich darüber urteilen, was genau als Schädigung gilt. Dabei spielen wissenschaftliche Studien ebenso eine Rolle wie subjektive Erfahrungswerte oder intuitive Urteile. Jede öffentliche Debatte über die Smartphonenutzung von Kindern ist daher immer auch von entsprechenden Erwartungshaltungen, Empfindungen und persönlichen Erfahrungen geprägt und emotional aufgeladen.

Digitale Geräte sind wesentlich mehr als ein Hilfsmittel.

Eindeutig ist, dass eine intensive Nutzung digitaler Geräte, vor allem von Smartphones, unter Kindern und vor allem Jugendlichen nahezu universell verbreitet ist, zumindest in wohlhabenderen Ländern. In diesem Prozess einer Digitalisierung lässt sich feststellen, dass diese Geräte „als lebensgestaltende Bestandteile der eigenen Existenz akzeptiert werden. So werden

sie zu wesentlich mehr als zu einem Hilfsmittel, nämlich zu einem zentralen Gestaltungselement, prägend für die jeweilige Geisteshaltung“ (Wessely 2020, 111). Auf diese Weise bewirkt Digitalisierung eine „Wandlung des Mediums vom bloßen Vermittlungsorgan zum selbstständigen ‚Sinnstifter‘“ (Heesen 2006, 273). Digitale Medien können insofern nicht ausschließlich als technische Hilfsmittel bewertet werden. Herausfordernd für eine ethische Bewertung ist zudem der oben beschriebene Umstand, dass keine *eindeutigen* wissenschaftlichen Belege als Grundlage dienen können und der evidenzbasierte Schritt von Korrelation zu Kausalität schwierig ist. Eine Bewertung kann daher nur auf der Basis von Plausibilitäten sowie spezifischen ethischen Perspektivierungen erfolgen. Zudem wäre es hier notwendig, neben statistischen Messdaten stärker auch auf qualitative Studien zu setzen, in denen nicht nur über, sondern auch mit betroffenen Kindern und Jugendlichen gesprochen wird, wie etwa Philippe Wampfler (2024) in einer medienpädagogischen Kritik an Haidt betont.

Das Design von Social-Media-Apps ist auf gezielte Verhaltensänderung bei Nutzer:innen ausgelegt.

Neben wissenschaftlichen Studien können auch Aussagen von Whistleblowern herangezogen werden: Frances Hauges, eine ehemalige Mitarbeiterin von *Facebook*, legte Dokumente zu unternehmensinternen Studien vor: Diese zeigten negative psychische Auswirkungen der App *Instagram* besonders auf Mädchen und junge Frauen; ein Umstand, der intern offen kommuniziert wurde, ohne dass daraus Maßnahmen zum besseren Schutz der Betroffenen abgeleitet wurden (vgl. de Guzmán 2021). Jüngst wurden auch interne Dokumente und Studien von ByteDance geleakt, die zeigen, dass das Unternehmen hinter *TikTok* um Abhängigkeitsverhalten bei User:innen sowie weitere negative Einflüsse wie Wahrnehmungsverzerrungen wusste und die App dennoch mit dem Ziel der Maximierung der Nutzungsdauer weiterentwickelte (vgl. Allyn/Goodman/Kerr 2024). Es zeigt sich hier, dass Social-Media-Apps auf Basis der Überlegungen des Behavioristen B. J. Fogg als sogenannte ‚persuasive Technologie‘ eingestuft werden können, bei der das Design primär auf Verstärkung und Verlängerung der Nutzung ausgelegt ist und damit auf gezielte Verhaltensänderung bei Nutzer:innen (vgl. Fogg 2002). Dies ist ein zentraler Befund für Bewertung.

Zunächst sollte die Nutzung von Smartphones und den damit verbundenen Sozialen Medien nicht verteufelt werden. Die Vorteile und möglichen posi-

tiven Effekte wurden oben bereits erwähnt und werden auch von Haidt (vgl. 2024a, 175–176) nicht bestritten, und eine gewisse moderate Nutzungsdauer kann sogar zu einer Steigerung des Wohlbefindens führen (vgl. Przybylski/Weinstein 2017, 205). Gleichzeitig ist zu beachten, dass die Nutzung von Apps auch in defensiver Absicht erfolgt, etwa aus Angst, etwas zu verpassen, oder um überhaupt am überwiegend online organisierten sozialen Leben teilnehmen zu können. Positive Empfindungen können daher auch bloß aus der Abwehr entsprechender Sorgen und Ängste resultieren (vgl. Pirker 2018, 471; Zöllner 2024, 19). Darüber hinaus werden positive Empfindungen durch ‚Belohnungen' wie Likes oder Kommentare hervorgerufen; das Bedürfnis nach diesen wird jedoch erst durch die Apps selbst in einem Reinforcement-Learning erzeugt (vgl. Montag/Sindermann 2021, 78–79).

Ein weiterer Faktor bei der Bewertung ist die Differenzierung des Nutzungskontextes. Bei extensiver Nutzung können Smartphones zu „Erfahrungsblockern" (Haidt 2024a, 73) werden, welche die individuelle Wahrnehmung auf das Gerät fokussieren und zugleich von der Umwelt entkoppeln. In sozialen Interaktionsräumen wie Schulklassen oder auch bei Familienaktivitäten fällt dadurch ein geteilter Aufmerksamkeitsraum weg: Verloren geht „jene Art von *öffentlichem* Raum, der für ein gewisses Maß an Gesellschaftlichkeit erforderlich ist" (Crawford 2016, 22), insofern er geteilte Wahrnehmungen erzeugt. Für die Herstellung eines sozialen Miteinanders etwa in Schulen ist dies kritisch zu bewerten, nicht zuletzt, weil schon die bloße Präsenz eines Smartphones in Griffweite die Konzentrationsfähigkeit mindert (vgl. Montag/Sindermann 2021, 72; Jiang/Ma 2024). Vor diesem Hintergrund ist die Nutzung etwa in Schulen oder anderen Gemeinschaftskontexten noch einmal anders zu bewerten.

Eine Güterabwägung im Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Fürsorge

Da insgesamt von einer nicht eindeutigen Faktenlage auszugehen ist, bedarf die Frage nach einem ethisch verantwortbaren Umgang mit Smartphones und Social Media einer Güterabwägung, in der „die Vor- und Nachteile der einzelnen Optionen gegeneinander gestellt und auf ihr relatives Gewicht hin untersucht werden" (Horn 2006, 391). Eine Güterabwägung ist vor allem dann angezeigt, wenn Entscheidungen aufgrund von Dringlichkeit und Schadensgefahr nicht aufgeschoben werden können (vgl. Horn 2006, 392). Aus den Studien geht weitgehend hervor, dass ein negatives Potenzial im

Hinblick auf kognitive Fähigkeiten, Schlafdefizite oder psychische Probleme besteht und dass sich aus der Ubiquität der Nutzung eine Dringlichkeit für Entscheidungen ergibt. Zudem ist von einer kumulativen Problematik auszugehen, wenn zu den hier thematisierten Effekten weitere Faktoren wie Fake News, Radikalisierung, Überwachung, Datenmissbrauch oder bestimmte Arten von Pornografie hinzukommen. Auch der frühere Beginn der Smartphonenutzung muss hinsichtlich der Auswirkungen kumulativ betrachtet werden: Während heutige 18-Jährige erst im Alter von 8 oder 9 Jahren mit Smartphones intensiver in Berührung gekommen sind, wachsen Kinder nun von Anfang an in von Smartphones geprägten Lebenswelten auf – die additiven Effekte einer solchen Prägung vom Kleinkindalter an sind hier noch gar nicht abschätzbar (vgl. Haidt/Rausch 2023). Ebenso ist das Faktum der Ubiquität und ständigen Verfügbarkeit heranzuziehen, was die gegenwärtige Diskussion von früheren Auseinandersetzungen um die negativen Effekte von Fernsehen oder Computerspielen unterscheidet. Die grundsätzliche Frage einer Güterabwägung ist, ob die in den Studien aufgezeigten negativen Effekte so gravierend und gleichzeitig ausreichend belegt sind, dass sie entsprechende pädagogische und rechtliche Einschränkungen rechtfertigen (zum Beispiel Handyverbote an Schulen, Nutzung von Smartphones erst ab einem bestimmten Alter, Altersbeschränkungen bei Social Media), oder ob solche Eingriffe in die Autonomie und Lebensgestaltung angesichts einer nicht vollständig überzeugenden wissenschaftlichen Evidenz zu weit gehen. Mit Blick auf die Güterabwägung ist aber auch hier zu fragen, ob ein Zögern aufgrund einer nicht eindeutig zu klärenden Situation zu negativen Folgen führen kann, weil eindeutige Beweise möglicherweise gar nicht erst erbracht werden können, sondern eher eine Art ‚Indizienprozess' geführt werden muss. Jedoch scheint die Datenlage soweit ausreichend zu sein, dass durch angemessene Restriktionen ein Nutzen realistisch erwartbar ist.

In Anlehnung an die pluralistische Prinzipienethik von Tom L. Beauchamp und James F. Childress (2019, 13) geht es hier vor allem um das Spannungsverhältnis zwischen den Prinzipien Autonomie und Fürsorge, wobei auch das Prinzip des Nichtschadens zu berücksichtigen ist. Mit Blick auf den Faktor Autonomie stehen vor allem die Faktoren Selbstbestimmung und Freiheit von innerer und äußerer Kontrolle auf dem Spiel: Mit welchem Recht werden die Nutzung von Geräten, die Freizeitgestaltung und die persönlichen Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten eingeschränkt? Ethische Entscheidungen müssen so getroffen werden, dass sie die Entscheidungsfähigkeit der Betroffenen respektieren (vgl. Beauchamp/Chil-

dress 2019, 102–104). Angesichts der enormen gesellschaftsprägenden und subjektivierenden Kraft von Smartphones und digitalen Technologien wäre es jedoch gefährlich, so Matthew B. Crawford, Autonomie auf die Befriedigung von Präferenzen zu reduzieren:

> *„Präferenzen sind mittlerweile Gegenstand des Social Engineering, das nicht von staatlichen Bürokraten, sondern von unvorstellbar reichen Konzernen betrieben wird, die über gewaltige Mengen an Daten verfügen.“* (Crawford 2016, 35)

Auch Beauchamp und Childress (2019, 105) weisen darauf hin, dass die Einschränkung von Autonomie ethisch heikel, aber beispielsweise bei Glücksspiel oder Suchtmitteln sowie generell bei Kindern durchaus vertretbar ist.

Das autonome Ideal einer reflektierten Selbststeuerung ist für viele Eltern überfordernd.

Demgegenüber steht das Prinzip der Fürsorge, das Autonomieeinschränkungen unter Umständen dann billigt, wenn es darum geht, negative Auswirkungen, Schäden oder Risiken für andere abzuwenden und wenn der dadurch erwartbare Nutzen die negativen Auswirkungen von Einschränkungen überwiegt (Beauchamp/Childress 2019, 222). Auch dieser Faktor ist gegeben: Das autonome Ideal einer reflektierten Selbststeuerung, bei der Kinder und Jugendliche unabhängig von äußeren restriktiven Maßnahmen begleitet werden, ist für viele Eltern überfordernd, etwa in Situationen, in denen gerade lebhafte Kinder mit digitalen Medien ‚ruhiggestellt‘ werden (vgl. Barth/Renner 2015). Ausgeprägte Fähigkeiten an Selbstbeschränkung und kritischer Reflexion können nicht generell erwartet und eingefordert werden, da sie oftmals auch von Erziehungsberechtigten selbst schwer zu erfüllen sind. Die medienpädagogische Zielsetzung, anstelle von Verboten „Kinder und Jugendliche im Umgang mit Medien aktiv und kompetent zu begleiten“ (Appel/Weber/Hutmacher 2024) ist angesichts der enormen Bindungskraft vieler Apps nur begrenzt umsetzbar, da diese vor vornherein als persuasive Technologie entwickelt wurden. Vielmehr sollte eine solche Medienpädagogik durch allgemeine Maßnahmen, etwa die Schaffung von Räumen und Zeiten ohne Smartphones, unterstützt werden. Dies kann durch entsprechende Verbote in Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen, durch technische Restriktionen, aber auch durch kollektiv abgestimmte Handlungsentscheidungen gelingen: Kinder und Jugendliche

drängen beispielsweise auf ein eigenes Smartphone, weil ‚alle anderen' es auch haben. Ein entsprechender Austausch zwischen den Eltern und ein koordiniertes Vorgehen könnten einen solchen Gruppendruck entschärfen, wenn gemeinsam auf eine vorzeitige Anschaffung verzichtet wird (vgl. Haidt 2024a, 278).

In komplexen Szenarien wie dem hier beschriebenen können Maßnahmen immer nur auf der Basis eines gewissen Probabilismus gesetzt werden, der verschiedene Szenarien entwickelt und der Wahrscheinlichkeiten von Auswirkungen zu bestimmen versucht (vgl. Gottschalk-Mazouz 2006, 505). Nimmt man alle Aspekte und Indizien zusammen, und dies vor dem Hintergrund einer neuen und noch nicht vollständig verstandenen gesellschaftlichen Situation, so ist in der Frage der Smartphone- und Social-Media-Nutzung von Kindern und Jugendlichen das Prinzip der Vorsicht geboten. Daher sind gewisse Einschränkungen bei der Nutzung von Smartphones und Sozialen Medien im Hinblick auf die Prinzipien der Fürsorge und des Probabilismus vertretbar und geboten. Pädagogisch bedeutet dies neben einer kritischen Medienbildung ein späteres Alter für die uneingeschränkte Smartphonenutzung, einen restriktiveren Zugang zu Social Media und eine möglichst weitgehende Einschränkung der privaten Smartphonenutzung in der Schule. Wie bei allen probabilistischen Entscheidungen müssen solche Maßnahmen möglichst zeitnah evaluiert werden, was etwa in Schulen mit Blick auf Unterrichtserfolg und soziale Interkationen sehr gut möglich ist. Dies schließt keineswegs aus, dass Kinder und Jugendliche medienpädagogisch begleitet und unter Aufsicht an einen vernünftigen Umgang mit Smartphones und Social Media herangeführt werden, jedoch muss hier alters- und kognitionsadäquat vorgegangen werden. Es sollte jedoch durch die oben genannten Maßnahmen abgesichert und flankiert werden, was auch die Schaffung kinder- und jugendgerechter öffentlicher Räume beinhalten muss (vgl. Moutane et al. 2024, 10).

Literatur

Allyn, Bobby / Goodman, Sylvia / Kerr, Dara (2024), TikTok executives know about app's effect on teens, lawsuit documents allege, 11. Oktober 2024, National Public Radio, https://npr.org/2024/10/11/g-s1-27676/tiktok-redacted-documents-in-teen-safety-lawsuit-revealed [22.10.2024].

Appel, Markus / Weber, Silvana / Hutmacher, Fabian (2024), Generation Angst: Machen soziale Medien die Jugend psychisch krank?, 12. Juni 2024, https://www.uni-wurzburg.de/aktuelles/pressemitteilungen/single/news/generation-angst-thesenpapier/ [31.01.2025].

Barth, Gottfried M. / Renner, Tobias J. (2015), ADHS und Mediensucht bei Kindern und Jugendlichen, Sucht – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis / Journal of Addiction Research and Practice 61, 5, 293–301. DOI: 10.1024/0939-5911.a000385.

Beauchamp, Tom L. / Childress, James F. (2019), Principles of Biomedical Ethics. New York: Oxford University Press, 8. Aufl.

Behrendt, Hauke (2024), Was ist digitale Teilhabe? Anmerkungen zu den Gefahren digitaler Spaltung in einer zunehmend vernetzten Welt, in: Schwartz, Maria / Neuhaus, Meike / Ulbricht, Samuel (Hg.), Digitale Lebenswelt. Philosophische Perspektiven, Stuttgart: Metzler, 127–142.

Boer, Maartje et al. (2022), The course of problematic social media use in young adolescents. A latent class growth analysis, Child Development 93, 2, 168–187. DOI: 10.1111/cdev.13712.

Brailovskaia, Julia et al. (2022), Experimental longitudinal evidence for causal role of social media use and physical activity in COVID-19 burden and mental health, Journal of Public Health 31, 1885–1898. DOI: 10.1007/s10389-022-01751-x.

Capurro, Rafael (2017), Homo Digitalis. Beiträge zur Ontologie, Anthropologie und Ethik der digitalen Technik, Wiesbaden: Springer VS.

Charmaraman, Linda et al. (2022), Examining Early Adolescent Positive and Negative Social Technology Behaviors and Well-being During the COVID-19 Pandemic, Technology, Mind, and Behavior 3, 1. DOI: 10.1037/tmb0000062.

Crawford, Matthew B. (2016), Die Wiedergewinnung des Wirklichen. Eine Philosophie des Ichs im Zeitalter der Zerstreuung, Berlin: Ullstein.

Duke, Éilish / Montag, Christian (2017), Smartphone addiction, daily interruptions and self-reported productivity, Addictive Behaviors Reports 6, 90–95. DOI: 10.1016/j.abrep.2017.07.002.

Etchells, Pete (2024), Unlocked. The Real Science of Screen Time (and how to spend it better), London: Piatkus.

Fogg, B. J. (2002), Persuasive Technology. Using Computers to Change What We Think and Do, Burlington (MA): Morgan Kaufmann.

Gottschalk-Mazouz, Niels (2006), Risiko, in: Düwell, Marcus / Hübenthal, Christoph / Werner, Micha H. (Hg.), Handbuch Ethik, Stuttgart/Weimar: Metzler, 502–508.

Gray, Peter (2024), The Importance of Critical Analyses in Examining Social Science Evidence. Comments on Jonathan Haidt's The Anxious Generation, 1. Juli 2024, https://petergray.substack.com/p/45-the-importance-of-critical-analyses [10.08.2024].

Guzmán, Chad de (2021), The Facebook Whistleblower Revealed Herself on 60 Minutes. Here's What You Need to Know, Time, 24. Oktober 2021, https://time.com/6103645/facebook-whistleblower-frances-haugen/ [22.10.2024].

Hadar, Aviad et al. (2017), Answering the missed call. Initial exploration of cognitive and electrophysical changes associated with smartphone use and abuse, PLoS One 12, 7. DOI: 10.1371/journal.pone.0180094.

Haidt, Jonathan (2024a), Generation Angst. Wie wir unsere Kinder an die virtuelle Welt verlieren und ihre psychische Gesundheit aufs Spiel setzen, Hamburg: Rowohlt.

Haidt, Jonathan (2024b), Yes, Social Media Really Is a Cause of the Epidemic of Teenage Mental Illness. Two Major Problems with a Review in Nature, 9. April 2024, https://www.afterbabel.com/p/phone-based-childhood-cause-epidemic [08.08.2024].

Haidt, Jonathan / Rausch, Zach (2023), Kids Who Get Smartphones Earlier Become Adults with Worse Mental Health, After Babel, 15. Mai 2023, https://www.afterbabel.com/p/sapien-smartphone-report [12.08.2024].

Heesen, Jessica (2006), Medienethik, in: Düwell, Marcus / Hübenthal, Christoph / Werner, Micha H. (Hg.), Handbuch Ethik, Stuttgart/Weimar: Metzler, 269–274.

Horkheimer, Max / Adorno, Theodor W. (2008) [1944], Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug, in: dies., Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt a. M.: Fischer, 17. Aufl., 128–176.

Horn, Christoph (2006), Güterabwägung, in: Düwell, Marcus / Hübenthal, Christoph / Werner, Micha H. (Hg.), Handbuch Ethik, Stuttgart/Weimar: Metzler, 391–396.

Hunt, Melissa G. et al. (2018), No More FOMO. Limiting Social Media Decreases Loneliness and Depression, Journal of Social & Clinical Psychology 37, 10, 751–768. DOI: 10.1521/jscp.2018.37.10.751.

Jiang, Qian / Ma, Liangying (2024), Swiping more, thinking less. Using TikTok hinders analytical thinking, Journal of Psychosocial Research on Cyberspace 18, 3. DOI: 10.5817/CP2024-3-1.

JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart: MPFS.

Kelly, Yvonne et al. (2019), Social Media Use and Adolescent Mental Health. Findings From the UK Millennium Cohort Study, eClinical Medicine 6, 59–68. DOI: 10.1016/j.eclinm.2018.12.005.

Klinger, Diana et al. (2024), Exploring the relationship between media use and depressive symptoms among gender diverse youth. Findings of the Mental Health Days Study, Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health 18, 104. DOI: 10.1186/s13034-024-00797-x.

Liu, Mingli et al. (2022), Time Spent on Social Media and Risk of Depression in Adolscents. A Dose-Response Meta-Analysis, International Journal of Environmental Research and Public Health 19, 9, 1–17. DOI: 10.3390/ijerph19095164.

Maheux, Anne J. et al. (2022), Longitudinal associations between appearance-related social media consciousness and adolescents' depressive symptoms, Journal of Adolescence 94, 2, 264–269. DOI:10.1002/jad.12009.

Mendl, Hans / Sitzberger, Rudolf / Lamberty, Alexandra (2020), Identitätsbildung in digitalen Welten. Ein Forschungsbericht, ÖRF 28, 1, 143–160. DOI: 10.25364/10.28:2020.

Montag, Christian / Sindermann, Cornelia (2021), Herausforderung Digitalisierung. Eine psycho-neurobiologische Perspektive, in: Gronover, Matthias / Obermann, Andreas / Schnabel-Henke, Hanne (Hg.), Religiöse Bildung in einer digitalisierten Welt. Beiträge zu Theorie und Praxis des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen, Münster/New York: Waxmann, 66–90.

Moutane, Servane et al. (2024), Enfants et écrans. À la recherche du temps perdu, April 2024, https://www.elysee.fr/admin/upload/default/0001/16/fbec6abe9d9cc1bff3043d87b9f7951e62779b09.pdf [09.08.2024].

Odgers, Candice L. (2024), The great rewiring, unplugged. Is social media really behind an epidemic of teenage mental illness?, Nature 628, 29–30. DOI: 10.1038/d41586-024-00902-2.

Orben, Amy (2020), The Sisyphean Cycle of Technology Panics, Perspectives on Psychological Science 15, 5, 1143–1157. DOI: 10.1177/1745691620919372.

Pirker, Viera (2018), Social Media und psychische Gesundheit. Am Beispiel der Identitätskonstruktion auf Instagram, Communicatio Socialis 51, 4, 467–480. DOI: 10.5771/0010-3497-2018-4-467.

Price-Feeney, Myeshia / Green, Amy E. / Dorison, Samuel H. (2020), Understanding the Mental Health of Transgender and Nonbinary Youth, Journal of Adolescent Health 66, 6, 684–690. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2019.11.314.

Przybylski, Andrew K. / Weinstein, Netta (2017), A Large-Scale Test of the Goldilocks Hypothesis. Quantifying the Relations Between Digital-Screen Use and the Mental Well-Being of Adolescents, Psychological Science 28, 2, 204–215. DOI: 10.1177/0956797616678438.

Schein, Chelsea / Gray, Kurt (2018), The Theory of Dyadic Morality. Reinventing Moral Judgment by Redefining Harm, Personality and Social Psychology Review 22, 1, 32–70. DOI: 10.1177/1088868317698288.

Schlegel, Hartmut (2024), Studie: Jugendliche sind wieder mehr online – auch für Schule, Ausbildung oder Studium, Postbank, 30. Oktober 2024, https://postbank.de/unternehmen/medien/meldungen/2024/oktober/studie-jugendliche-sind-wieder-mehr-online.html [20.11.2024].

Twenge, Jean (2018), iGen. Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood, New York: Atria.

Twenge, Jean (2023), Teenage Girls Are in Trouble. It's Time to Acknowledge Social Media's Role, 23. Februar 2023, https://ifstudies.org/blog/teenage-girls-are-in-trouble-its-time-to-acknowledge-social-medias-role [10.08.2024].

UNESCO (2023), Global Education Monitoring Report 2023. Technology in Education: A Tool on Whose Terms?, Paris: UNESCO.

Vuorre, Matti / Orben, Amy / Przybylski, Andrew K. (2021), There Is No Evidence That Associations Between Adolescents' Digital Technology Engagement and Mental Health Problems Have Increased, Clinical Psychological Science 9, 5, 823–835, DOI: 10.1177/2167702621994549.

Wampfler, Philippe (2024), Das Problem mit „Generation von Angst" von Jonathan Haidt, 19. September 2024, https://schulesocialmedia.com/2024/09/19/das-problem-mit-generation-von-angst-von-jonathan-haidt [31.01.2025].

Wessely, Christian (2020), Wie spricht ein Geist zum anderen Geist? Menschliche Grundwerte im Angesicht der Digitalisierung – ein Problemaufriss, Limina – Grazer theologische Perspektiven 3, 2, 109–130. DOI: 10.25364/17.3:2020.2.6.

Zhang, Kuo et al. (2023), Effect of Social Media Addiction on Executive Functioning Among Young Adults. The Mediating Roles of Emotional Disturbance and Sleep Quality, Psychology Research and Behavior Management 16, 1911–1920. DOI: 0.2147/PRBM.S414625.

Zöllner, Oliver (2024), Social Media. Alltag, Daten und Gesellschaft, in: Schwartz, Maria / Neuhaus, Meike / Ulbricht, Samuel (Hg.), Digitale Lebenswelt. Philosophische Perspektiven, Stuttgart/Weimar: Metzler, 109–125.

Author retains copyright.

Katharina Gaida, Agnes Gmoser und Mevlida Mešanović

„Ich möchte mein Kind interreligiös erziehen“

Annäherung an die Vorstellung einer ‚interreligiösen‘ oder ‚religiös offenen‘ Erziehung in einer religiös pluralen Gesellschaft

DEUTSCH

ABSTRACT

Religionsbezogene Pluralisierung ist Teil der gegenwärtigen Gesellschaft und drückt sich mitunter in (bireligiösen) Familienbildern und Familienkonstellationen aus. Vor diesem Hintergrund eröffnen sich zunehmend Fragen zur religiösen Erziehung der eigenen Kinder.

Dieser Beitrag nimmt seinen Ausgangspunkt in Aussagen verschiedener Eltern(-teile), die sich für eine ‚interreligiöse‘ bzw. ‚religiös offene‘ Erziehung ihrer Kinder aussprechen. Ausgehend davon wird zunächst reflektiert, was unter einer ‚interreligiösen‘ oder ‚religiös offenen‘ Erziehung verstanden werden kann, und aus welchen Gründen und mit welchen Ansprüchen die Umsetzung dieser verfolgt wird. In diesem Kontext werden entwicklungspsychologische Erkenntnisse zur Entstehung von Einstellungen bei Kindern herangezogen, um mögliche Auswirkungen auf die kindliche Erziehung zu beleuchten. Ferner werden die möglichen Konsequenzen einer solchen Erziehung für die Kinder erörtert, bevor abschließend notwendige Voraussetzungen auf Seiten der Erziehenden beschrieben werden und ein zusammenfassendes Fazit gezogen wird.

Ziel des Beitrags ist es, einen theoretischen Zugang zu einer alternativen Form religiöser Erziehung zu bieten und diesen vertiefend zu erkunden. Dabei werden sowohl Potenziale als auch Herausforderungen eines solchen Ansatzes herausgearbeitet, um Denkanstoße für weiterführende Überlegungen anzuregen. Durch die interreligiöse und interkonfessionelle Zusammensetzung des Autorinnenteams (evangelisch, römisch-katholisch, muslimisch-sunnitisch) wird das Thema aus verschiedenen religiösen Perspektiven beleuchtet und bereichert.

ENGLISH

“I want to raise my child interreligiously.” Approaches towards ‘interreligious’ or ‘religiously open’ parenting in a religiously plural society

Religious pluralization is part of contemporary society and embodied in (bi-religious) concepts and constellations of family. This also gives rise to questions about personal approaches to the religious upbringing of one’s own children.

This article takes its starting point from statements made by various parents who advocate for an ‘interreligious’ or ‘religiously open’ upbringing as the basis of discussion. It aims to distil an understanding of what ‘interreligious’ or ‘religiously open’ means in the context of raising children, and the reasons and objectives that underpin such approaches. Potential implications for parenting are discussed by drawing on developmental psychology and its findings on how children adopt and form beliefs. In a step further, the possible effects of ‘interreligious’ or ‘religiously open’ upbringings on children are discussed. Based on this, important prerequisites for parents to implement such parenting approaches are proposed before drawing a final conclusion.

The aim of this article is to offer theoretical insight and a more comprehensive understanding of alternative approaches to religious parenting. It identifies potentials as well as challenges for consideration and further investigation. The co-authors represent different religions and denominations (Protestant, Roman Catholic, Muslim-Sunni), which provides a multi-faceted and complimentary religious perspective on the topic.

| KEY WORDS

interreligiös erziehen; religiös offen erziehen; Erziehung; Pluralität; Religionen; Religiosität; Diversität; Eltern(-teile); Kind

interreligious upbringing; religiously open upbringing; parenting; plurality; religions; religiosity; diversity; parents; child

BIOGRAPHIES

Katharina Gaida ist wissenschaftliche Mitarbeiterin (Postdoc) in der Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen im Bereich des interreligiösen Lernens mit dem Fokus auf der Entwicklung interreligiöser Kompetenzen.
ORCID 0009-0001-1821-5996
E-Mail: katharina.gaida(at)uni-kassel.de

Agnes Gmoser ist Universitätsassistentin (Postdoc) am Institut für Katechetik und Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz und Lehrerin an einem Gymnasium. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des interreligiösen Lernens mit dem Fokus auf die Vorurteilsforschung und der Religions- und Ethikdidaktik.
ORCID 0000-0002-4332-3251
E-Mail: agnes.gmoser(at)uni-graz.at

Mevlida Mešanović ist islamische Religionspädagogin und Professorin an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum in Graz. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich (islamische) Religionspädagogik, Professionalisierung von (islamischen) Lehrkräften und Pädagog:innen im Elementarbereich mit dem Schwerpunkt interreligiöses Lehren und Lernen und christlich-islamisches Teamteaching.
ORCID 0009-0005-1794-0319
E-Mail: mevlida.mesanovic(at)pph-augustinum.at

Die Kindheit ist eine auf vielen Ebenen prägende Zeit. Kinder entdecken die Welt und entwickeln ein Selbstbild sowie ihre eigene Identität. Mit zunehmendem Alter erleben sie immer mehr, was es heißt, Teil von Gruppen zu sein und verschiedene Bezugsgruppenidentitäten wahrzunehmen. Erzieherische Tätigkeiten – von Eltern(-teilen), Erziehungsberechtigten[1] oder dem sprichwörtlichen Dorf, das es dafür braucht – zielen in dieser Phase darauf ab, Kinder bestmöglich in ihrer Identitätssuche zu unterstützen und sie auf ein gelingendes Leben in einer vielfältig komplexen Welt vorzubereiten. In diesem Zusammenhang kommt bei vielen auch die Frage der religiösen Erziehung auf, die schon lange nicht mehr so eindeutig ausfällt, wie es einst war:

> *„Alle Erziehung war religiös geprägt, es gab keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen ‚religiöser‘ und ‚profaner‘ Erziehung. Erziehung war eo ipso religiöse Erziehung und diese verstand sich als kognitive, affektive und pragmatische Einweisung der Heranwachsenden in die Wertmuster, Sinntraditionen und religiösen Vollzüge der weltanschaulich homogenen Gesellschaft, in der alle Lebensbereiche von der christlichen Religion geprägt waren.“* (Baudler 1979, 14)

Die Gesellschaft hat sich jedoch in vielerlei Hinsicht verändert und religiöse Pluralität ist mittlerweile als nicht bestreitbare ‚Normalität‘ zu betrachten. Gleichzeitig weisen Studien darauf hin, dass dieser vermeintlich selbstverständlichen Ausgangslage der religiösen Vielfalt von einem beachtlichen Teil der Bevölkerung mit Abwertung entgegnet wird und dass Religionen insgesamt oder bestimmte Religionen problematisiert werden – dass also religionsbezogene Vorurteile in der Gesellschaft verankert sind (vgl. Aschauer/Reiter 2022; European Union Agency for fundamental rights 2024).

Angesichts dieser Voraussetzungen sehen sich Eltern und Erziehungsberechtigte mit Herausforderungen in Bezug auf die religiöse Erziehung ihrer Kinder konfrontiert. Dabei können viele Fragen entstehen: Sollen Kinder eine religiöse Zugehörigkeit haben? Welche religiöse Identität sollen Kinder entwickeln und (in welchem Maße) soll diese durch die elterliche Erziehung beeinflusst werden? Wie beeinflusst das Selbstverständnis von Religion(en) Entscheidungen in Bezug auf die religiöse Erziehung? Welche Rolle spielen in diesem Rahmen beispielsweise Initiationen wie das Geborenwerden von einer jüdischen Mutter, Bar-Mizwa, Taufe oder Schahada (vgl. Boehme 2023, 133)? Wie reagiert die Gesellschaft auf die Sichtbarkeit religiöser Erziehung, beispielsweise wenn Kinder religiöse Begriffe (wie

1 Wir sind uns der Tatsache bewusst, dass Familienkonstellationen sehr unterschiedlich sind und der Begriff ‚Eltern‘ nicht immer zutrifft. In diesem Beitrag verwenden wir die Begriffe ‚Erziehende‘, ‚Erziehungsberechtigte‘ und ‚Eltern(-teile)‘ und meinen damit stets die Personen, die maßgeblich zur Erziehung eines Kindes beitragen.

halal und *haram* etc.) verwenden? Viele dieser Überlegungen kulminieren in der Frage, in welchem Verhältnis die religiöse Autonomie von Kindern mit Fragen der religiösen Erziehung und Unterstützung zur (auch religiösen) Identitätsentwicklung stehen.

Zukunftsweisende Fragen zur Realität religiöser Familienerziehung

Erziehende können auf diese Fragen verschiedenartig reagieren. Anlass des vorliegenden Beitrages sind einzelne Aussagen verschiedener Eltern oder Elternteile im persönlichen Umfeld der Autorinnen, die sich für eine ‚interreligiöse‘ bzw. ‚religiös offene‘ Erziehung ihrer Kinder aussprechen. Insgesamt soll der Beitrag der Frage nachgehen, welche Potenziale und Spannungsfelder bei dem Vorhaben, Kinder interreligiös oder religiös offen zu erziehen, zu berücksichtigen sind. Ziel ist es dabei, theoretische religionspädagogische Überlegungen zu einem Phänomen zu eröffnen, das in der religiösen Erziehung zuzunehmen scheint. Der Beitrag bedient sich des gegenwärtig noch sehr vorläufigen Standes der Forschung und greift literaturbasiert auf verschiedene Bezugsdisziplinen zurück, wobei der Schwerpunkt überwiegend auf der religionspädagogischen Perspektive im interreligiösen Kontext liegt, ergänzt durch entwicklungspsychologische und erziehungswissenschaftliche Ansätze, wie sie beispielsweise in der interkulturellen Pädagogik zu finden sind. In diesem Beitrag sollen in einem offenen erkundenden Verfahren zukunftsweisende Fragen von Realität religiöser Familienerziehung fokussiert werden. Auch die Grenzen des Beitrages sind gleichermaßen zu berücksichtigen: Es handelt sich um theoretische Überlegungen, die zur Empirie anregen können, jedoch nicht auf Ergebnissen einer eigenen Studie aufbauen. Aufgrund der bislang noch sehr raren Überlegungen zu interreligiöser oder religiös offener Erziehung werden auch begriffliche Grenzen deutlich. Wir bieten daher erste Versuche von Begriffsdefinitionen an, die jedoch offen sind, diskutiert und dadurch konkretisiert werden.

Ausgehend davon ist der Aufbau des Beitrages dadurch gekennzeichnet, dass zunächst reflektiert wird, was unter einer ‚interreligiösen‘ oder ‚religiös offenen‘ Erziehung verstanden werden kann (1), und aus welchen Gründen und mit welchen Ansprüchen die Umsetzung dieser verfolgt werden kann (2). Dabei werden auch Verbindungen zu entwicklungspsychologischen Erkenntnissen zur Entstehung von Einstellungen bei Kindern gezogen. Darauf aufbauend werden mögliche Konsequenzen für die Kin-

der thematisiert (3), bevor auf notwendige Voraussetzungen auf Seiten der Erziehenden eingegangen (4) und abschließend ein Resümee gezogen wird (5).
Die Zusammensetzung des Autorinnenteams (evangelisch, römisch-katholisch, muslimisch-sunnitisch) trägt dazu bei, das Thema aus einer interreligiösen und interkonfessionellen Perspektive zu beleuchten.

1 Interreligiös erziehen

Bevor wir in diesem Kapitel diskutieren, was es heißen kann, Kinder interreligiös oder religiös offen zu erziehen (1.3), ist zu klären, was unter Erziehung und unter religiöser Erziehung verstanden wird.

1.1 Erziehung

Der Begriff Erziehung wird in vielen Definitionen mit einer bewussten Beeinflussung von Kindern verbunden, die immer auch gesellschaftlich geprägt ist (vgl. Löw/Geier 2014, 24). So beschreibt die Religionspädagogin Antje Roggenkamp Erziehung als „Vorgänge, durch die einer nachwachsenden Generation Wertvorstellungen und Verhaltensweisen einer Gesellschaft vermittelt werden“ (Roggenkamp 2020). Erziehung ist demnach ein normativ prägender Prozess, der nicht nur von den jeweils Erziehenden, sondern auch von der Umwelt der zu erziehenden Individuen beeinflusst wird.
In der Literatur werden zahlreiche Erziehungsziele angegeben. Nach Werner Wiater wird „die Mündigkeit des Zöglings oder auch seine Emanzipation, d. h. seine Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität“ (Wiater 2012, 18) angestrebt. Neben diesem auf die Identitätsentwicklung eines Kindes abzielenden Vorhaben nennen die Soziolog:innen Martina Löw und Thomas Geier das Ziel, „Kinder und Jugendliche zu vollwertigen Mitgliedern der Gesellschaft zu machen“ (Löw/Geier 2014, 24), und diskutieren davon ausgehend die Unterscheidung zwischen Erziehung und Sozialisation. Diese erkennen sie darin, dass der Sozialisationsbegriff „auch die ungeplanten und unbeabsichtigten Einflüsse“ (Löw/Geier 2014, 24) der sozialen Umgebung umfasst, während sich der Erziehungsbegriff auf die beabsichtigten Beeinflussungen beschränkt (vgl. Löw/Geier 2014, 24–25).

1.2 Religiöse Erziehung

Aufbauend auf die Definition von Erziehung als bewusstem Prozess der Einwirkung auf Heranwachsende beschreibt Antje Roggenkamp religiöse Erziehung wie folgt: „Sie betrifft intentionale Prozesse, in denen Eltern und Erzieher*innen Heranwachsende bei der Entfaltung ihrer religiösen Persönlichkeit unterstützen.“ (Roggenkamp 2020) Ziel religiöser Erziehung ist demnach die religiöse Identitätsfindung. Darunter kann allgemein die Vermittlung religionsbezogenen Wissens, aber auch die Einführung in konkrete religiöse Praktiken und Rituale einer Religion verstanden werden. Im Gegensatz zu religiöser Bildung, die vor allem in Bildungseinrichtungen wie Schulen (beispielsweise im Religionsunterricht) angestrebt wird, findet religiöse Erziehung „überwiegend in familialen Strukturen statt, in denen erste Erfahrungen mit Religion gesammelt werden“ (Roggenkamp 2020).

Im Gegensatz zu religiöser Bildung findet religiöse Erziehung überwiegend in familialen Strukturen statt.

Eltern oder andere Erziehungsberechtigte entscheiden sich meist bewusst für oder gegen religiöse Erziehung. Damit zusammen hängt auch die Bestimmung der Religionszugehörigkeit eines Kindes, die rechtlich bis zu seinem 14. Geburtstag von den Eltern oder Erziehungsberechtigten abhängt bzw. von ihnen befürwortet werden muss. Diese Frage, die für Personen, die sich in einer Religion oder Konfession beheimatet fühlen, wohl meist selbstverständlich beantwortet werden kann und keine Unsicherheiten aufwirft, kann für andere zu einer herausfordernden Entscheidung führen. Soll der oder die Jugendliche beim Erreichen der Religionsmündigkeit selbst über die Zugehörigkeit entscheiden und zuvor keiner Religion angehören? Wie soll die religiöse Erziehung bis dahin gestaltet werden? Ist es für die Entwicklung besser, in einer Religion sozialisiert zu werden, auch wenn sich Jugendliche oder Erwachsene später gegen den Verbleib darin entscheiden, oder soll von Geburt an eine größtmögliche Offenheit herrschen, damit diese Frage später informiert und autonom beantwortet werden kann? Bei dieser Herausforderung setzt der vorliegende Beitrag an und diskutiert nun den Begriff und verschiedene Zugänge zu einer interreligiösen oder religiös offenen Erziehung.

1.3 *‚Interreligiöse‘ oder ‚religiös offene‘ Erziehung?*

Wie in der Einleitung erwähnt, waren einzelne Aussagen von jungen Eltern aus dem Umfeld der Autorinnen zu ihrem Vorhaben, ihre Kinder interreligiös bzw. religiös offen erziehen zu wollen, ausschlaggebend für die in diesem Beitrag grundlegenden Betrachtungen zum Thema. Diese Auseinandersetzung erfolgt in dem Wissen, dass es sich bei den beiden Begriffen um zwei sehr unterschiedliche Zugänge handeln kann, die im Folgenden konturiert werden.[2]

Die Möglichkeit der Zugehörigkeit zu mehreren religiösen Traditionen stellt keine Ausnahme mehr dar.

Der Entschluss für eine *interreligiöse Erziehung* kann beispielsweise daraus erwachsen, dass Elternteile verschiedenen Religionen angehören – in der Literatur werden Paare dann meist als religionsverschiedene (vgl. Froese 2000, 171) oder bi- bzw. multi-religiöse Paare (vgl. bspw. Schweitzer 2003, 49) bezeichnet. Die Möglichkeit der Zugehörigkeit zu mehreren religiösen Traditionen, die lange als unmöglich galt, aber in einer pluralen Gesellschaft keine Ausnahme mehr darstellt, kann für Kinder in ihrer Identitätsfindung Spannungen, aber auch Potenziale eröffnen (vgl. Dommel 2017, 213). In diesem Setting kann es Eltern ein Anliegen sein, gemeinsamen Kindern Zugänge zu beiden Religionen zu ermöglichen, die von ihnen oder anderen Familienmitgliedern (wie Großeltern etc.) praktiziert werden. Möglicherweise führt dieser religionssensible Kontext dazu, dass Eltern ihren Kindern auch Zugänge anderer Religionen vermitteln möchten, um die eigenen in einen weiteren Kontext zu stellen. Im religionspädagogischen Diskurs ist der Anspruch, interreligiös zu handeln, zumeist mit dem Anliegen, Begegnungssituationen zu schaffen, verbunden (vgl. Leimgruber 2007, 21). Diesem Konzept folgend wäre eine interreligiöse Erziehung dann verwirklicht, wenn Kindern konkrete Erfahrungen mit Angehörigen verschiedener Religionen ermöglicht werden, durch die sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken können. Doch auch der Umgang der religionsverschiedenen Eltern oder Familienmitglieder miteinander ist bereits ein Akt interreligiöser Erziehung, weil dadurch implizit Verhaltensweisen und Einstellungen weitergegeben werden (vgl. Domsgen 2019, 393).

Eine *religiös offene Erziehung* anzustreben, kann wiederum heißen, dass Eltern in keiner Religion (mehr) beheimatet sind, sich ausgehend davon aber

2 Um der Vielfältigkeit der Zugänge gerecht zu werden, haben wir entschieden, in diesem Beitrag durchwegs beide Begriffe zu verwenden und an Stellen, an denen dezidiert auf nur einen der im Folgenden beschriebenen Begriffe Bezug genommen wird, nur diesen zu nennen.

nicht dazu entschließen, Religion(en) und religiöse Weltanschauungen in ihren erzieherischen Handlungen völlig auszublenden, sondern dazu, den Kindern eine Breite an religiösen Zugängen zu vermitteln. Das damit verbundene Ziel kann sein, dass später eine informierte, selbstständige Entscheidung für eine oder keine Religionszugehörigkeit ermöglicht wird. Eine religiös offene Erziehung kann aber auch von Eltern angestrebt werden, die in einer oder verschiedenen Religionen beheimatet sind, um Kinder auf die religiöse Vielfalt in der Gesellschaft vorzubereiten.

Entwickeln Kinder von nicht religiösen Eltern Religiosität?

Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob Kinder von Eltern, die selbst nicht oder nur in geringer Ausprägung religiös sind, Religiosität entwickeln. Hierzu liefern Studien zum ‚intergenerationalen Transfer‘ bzw. konkret der ‚religiösen Transmission‘ wie die Längsschnittstudie LifE (Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter) interessante Einblicke. Neben der Übertragung des Bildungsniveaus oder der politischen Einstellungen der Eltern fokussierte die Studie auch auf die intergenerationale Weitergabe religiöser Überzeugungen. Die Ergebnisse weisen auf einen großen Einfluss der Religiosität der Eltern hin:

> *„Ohne elterliche Religiosität lassen sich im Erwachsenenalter der Kinder kaum Spuren von Religiosität finden […]. Stabilität finden wir zudem nur dort, wo Eltern artikuliert kirchen- und religionsnahe sind und Religion eine kulturelle Selbstverständlichkeit ist. Eine auch nur moderate Distanz der Eltern schlägt sich schon in absoluter Distanz der Kinder nieder. Von areligiösen Elternhäusern und von areligiösen Jugendlichen rekrutieren sich praktisch keine religiösen jungen Erwachsenen.“* (Fend 2009, 99)

Demnach kann eine religiös offene Erziehung von Eltern, deren eigene Religiosität nicht stark ausgeprägt ist, zwar zu einer Offenheit oder Religionssensibilität, aber nur schwer zu einer tatsächlichen Religiosität von Kindern und Jugendlichen führen.
Beiden Zugängen ist jenes Moment zuzuschreiben, dass Antje Roggenkamp in ihrer Beschreibung einer ‚optional religiösen‘ Erziehung nennt: Sie gehen „von der Gleichberechtigung aller in einer Gesellschaft vorhandenen Religionen aus“ (Roggenkamp 2020). Zudem verstehen wir darunter im weiteren Verlauf des vorliegenden Beitrags – der Definition von Erziehung folgend – eine intentionale Handlung von Erziehenden. Gleichzeitig wollen wir jedoch festhalten, dass, gerade wenn es wie bei Religionen um

Gruppenphänomene geht, auch die weitere Sozialisation (also die nicht bewussten und geplanten Einflüsse) zu bedenken sind.
Was wir in diesem Beitrag dezidiert nicht unter einer religiös offenen Erziehung verstehen, ist, wenn religionsskeptische oder laizistische Eltern ihre Kinder bewusst religionslos erziehen und dem Vermitteln von religionsbezogenem (Handlungs-)Wissen keinen Wert beimessen. Inwiefern in einer solchen Ausgangslage beispielsweise durch indirekte erzieherische Handlungen oder durch den Einfluss der mit-erziehenden Gesellschaft religiöse Erziehung geschieht und wie sich diese auswirkt, wäre ein interessantes und erforschenswertes Feld, dem in diesem Beitrag jedoch keine Aufmerksamkeit geschenkt werden kann.

2 (Entwicklungspsychologische) Begründungen für eine ‚interreligiöse‘ oder ‚religiös offene‘ Erziehung

Die Entscheidung für eine interreligiöse oder religiös offene Erziehung kann aus verschiedenen Gründen getroffen werden. Neben den bereits genannten – dem Umgang mit einer gemischt-religiösen Familienkonstellation oder dem Streben danach, Kindern eine autonome Entscheidung für oder gegen eine Religionszugehörigkeit auf einer sehr breiten Basis möglich zu machen – kann es auch der Anspruch sein, Kinder von klein auf für religiöse Pluralität zu sensibilisieren, damit sie diese als Normalität kennenlernen.

Der Grundstein für eine offene Haltung kann schon sehr früh gelegt werden.

Entwicklungspsychologische Erkenntnisse zur Einstellungsentwicklung machen deutlich, dass die Umsetzung dieses Vorhabens eines frühen Beginns bedarf und mehrere Komponenten umfassen sollte. So ist belegt, dass es für Säuglinge ausschlaggebend ist, Fürsorge und Liebe zu erfahren, um (Ur-)Vertrauen aufzubauen und ausgehend davon Gutes in anderen erwarten zu können und offen für andere zu sein (vgl. York 2003, 5). Bezugspersonen können den Grundstein für eine offene Haltung also schon sehr früh legen.
Zudem nehmen schon Kleinkinder die Gefühle nahestehender Personen wahr und orientieren sich daran:

> *„Fühlen sich Bezugspersonen unbehaglich, argwöhnisch, ängstlich, ärgerlich oder aber herzlich und anerkennend im Beisein von Menschen anderer Kulturen, so merken sich Kinder diese Gefühle und verknüpfen sie mit der Situation.“* (York 2003, 5)

Eltern oder Erziehungsberechtigte, die Kindern religiöse Offenheit vermitteln wollen, sind daher angehalten, sich intensiv mit ihren eigenen Gefühlen, möglichen Unsicherheiten bis zu Vorurteilen auseinanderzusetzen, um bislang unbewusste Reaktionsmuster zu erkennen und durch das Bewusstmachen weitestgehend zu reduzieren.
Dies scheint auch wichtig zu sein, da Kinder subtile Botschaften wahrnehmen, die ihnen „Orientierungen über richtig und falsch, Anerkennung und Ablehnung, ‚normal‘ und ‚unnormal‘, wichtig und unwichtig vermitteln“ (Richter 2014, 3). Diese Einordnungen werden ihnen beispielsweise durch Darstellungen auf Bildern zuhause und in der Öffentlichkeit oder durch Charaktere in erzählten oder vorgelesenen Geschichten deutlich. Dies berücksichtigend könnten Bezugspersonen, die auf eine interreligiöse oder religiös offene Erziehung Wert legen, die Darstellung religiöser Vielfalt – etwa durch die Wahl entsprechender Kinderbücher[3] – anstreben.

Kategorisierungen als mögliche Stolpersteine im zwischenmenschlichen Miteinander

Mit dem Spracherwerb ergeben sich weitere Herausforderungen, da Kinder nun beginnen, Dinge, aber auch Menschen – zunächst vor allem anhand äußerlicher Merkmale – in Kategorien einzuteilen. Was für das Lernen und die Orientierung in einer komplexen Welt unabdingbar ist, kann ohne Reflexion der eingesetzten Kategorien auch zum Stolperstein im zwischenmenschlichen Miteinander werden. Denn mit Gruppeneinteilungen nach dem Schema ‚wir und die anderen‘ gehen häufig auch Bewertungen einher, wobei sich die Bevorzugung der Eigengruppe und die Abwertung der Fremdgruppe feststellen lässt (vgl. Brüß 2002, 20).
Gerhard Büttner und Veit-Jakobus Dieterich diskutieren, ob Religion von Kindern essentialistisch, also als Teil des Wesens einer Person, oder als soziale Rolle wahrgenommen wird. Mit Bezug auf eine Studie unter Kindergartenkindern halten sie fest, dass Kinder „Religionen als etwas ‚Natürliches‘ ansehen [dürften], dem dann auch zu entsprechen ist. Deren soziale Konstruiertheit – mit der Option von Modifikationen und Vermischungen – dürfte erst später im Sinne einer ‚sozialen Kompetenz‘ wahr-

3 Wir sind uns dessen bewusst, dass zur Verfügung stehende Kinderbücher in erster Linie die ‚Weltreligionen‘ thematisieren und die Darstellung von Religionen darin häufig stark verkürzt wird. Intrareligiöser Vielfalt wird dabei meist kein oder wenig Raum gegeben.

genommen werden“ (Büttner/Dieterich 2016, 209). Dieser Wandel in der Wahrnehmung von Religion ist wichtig, denn:

> *„Die Konnotation von Religion als sozial verfasst scheint […] eine wesentliche Voraussetzung zu sein, um differenzierte interreligiöse Denkmuster entwickeln zu können, die – in komplementärer Weise – sowohl Differenzen als auch Relationen anerkennen und schließlich integrieren, also im eigentlichen Wortsinn pluralistisch sind. Konträre fundamentalistische Positionen bleiben hingegen einem alternativistischen, naturwüchsigen Denken verhaftet.“* (Büttner/Dieterich 2016, 217)

Insgesamt ist durch den entwicklungspsychologischen Blick auf das Vorhaben einer interreligiösen oder religiös offenen Erziehung zu erkennen, dass die bewusste und frühe Förderung in dieser Angelegenheit durchaus sinnvoll ist, da Einstellungen schon in sehr jungem Alter grundgelegt werden. Religiöse Bildung (insbesondere in der Schule) setzt für eine präventive Zugangsweise in Bezug auf religionsbezogene Einstellungen oder Vorurteile demnach zu spät an, weshalb diese bereits in der religiösen Erziehung bedacht werden sollte.

3 Potenziale und Spannungsfelder

Das Vorhaben einer interreligiösen oder religiös offenen Erziehung stellt einen komplexen Ansatz dar, der sowohl Chancen als auch Herausforderungen mit sich bringt und signifikante Auswirkungen auf die Identitätsbildung, das soziale Verhalten und die kognitive Entwicklung der Heranwachsenden haben kann.

3.1 Potenziale

Grundsätzlich verfügen Kinder bereits im Kindergartenalter über Kompetenzen im Umgang mit religiöser Vielfalt, die für interreligiöses und religionssensibles Lernen von entscheidender Bedeutung sind (vgl. Ulfat 2022, 92). Eine wesentliche Stärke des genannten Erziehungskonzepts besteht in der Stärkung religiöser Autonomie jenseits jedweder Indoktrination. Die Möglichkeit, bereits in jungen Jahren verschiedene Glaubensrichtungen kennenzulernen, eröffnet Kindern die Chance, sich bewusst für oder gegen eine spezifische Religion zu entscheiden, sobald sie die religiöse Mündigkeit erreichen oder zu einem späteren Zeitpunkt. Dies

fördert die Entwicklung eines selbstbestimmten und reflektierten Weltbildes (vgl. Brandstätter 2018, 21).
Für Friedrich Schweitzer (2013) ist die Entwicklung der Mündigkeit – verstanden als Fähigkeit des Kindes, eigenständig über religiöse und weltanschauliche Fragen nachzudenken und Entscheidungen zu treffen – ein grundlegendes Prinzip jeder religiösen Erziehung (vgl. Schweitzer 2013, 111–120). Der Ansatz einer interreligiösen oder religiös offenen Erziehung zielt darauf ab, Kinder zusätzlich darauf vorzubereiten, sich mit unterschiedlichen religiösen Traditionen auseinanderzusetzen und eine Offenheit für Vielfalt zu entwickeln. Dies trägt nicht nur zur Erweiterung des individuellen Horizonts bei, sondern legt auch die Grundlage für Akzeptanz und interkulturellen sowie interreligiösen Respekt.

Die positive Wirkung des persönlichen Kontakts

Ein weiterer positiver Aspekt einer interreligiösen oder religiös offenen Erziehung ist die Prävention in Bezug auf negative Einstellungen gegenüber anderen oder bestimmten Religionen – vor allem dann, wenn die Erziehung so ausgerichtet ist, dass Kinder tatsächlich Kontakt zu Angehörigen verschiedener Religionen haben. Dies bestätigten Ergebnisse einer Meta-Studie zur Entwicklung von Vorurteilen aufgrund der Ethnie oder der Nation. Diese zeigen, dass Vorurteile zwischen der frühen und der mittleren Kindheit (2–4 Jahre) steigen, während sie zwischen der mittleren und späten Kindheit (5–7 Jahre) rückläufig sind – mit einer Einschränkung:

> *„Der Anstieg der Vorurteile zwischen früher und mittlerer Kindheit ist signifikant höher, wenn Kinder keine Kontakte zu der betroffenen Gruppe haben. Auch die Abnahme der Vorurteile ab der mittleren Kindheit zeigt sich bei fehlenden Kontaktmöglichkeiten nicht.“* (Morgan 2022, 137)

Die positive Wirkung des persönlichen Kontakts, die schon in Gordon Allports Kontakthypothese (vgl. Allport 1954) festgehalten wurde, kann also auch in Bezug auf Religionen genutzt werden. Der dabei erlernte respektvolle Umgang mit Angehörigen verschiedener Glaubensrichtungen kann die Wahrnehmung religiöser Vielfalt als bereichernd und ‚normal‘ fördern. Dies kann wiederum langfristig und nachhaltig zu einer inklusiveren Gesellschaft beitragen.

Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Religionen kann außerdem die kognitive und emotionale Entwicklung von Kindern fördern, indem sie sie zu komplexen Fragestellungen, zu differenzierendem Denken und zur Entwicklung von Empathie durch das Einfühlen in die Perspektiven anderer anregt. Die Fähigkeit, Unterschiede zu erkennen und zu respektieren, steigert sowohl die emotionale Intelligenz als auch die soziale Kompetenz (vgl. Funk 2022, 260).

Transitionskompetenz in der Bewältigung sozialer Übergänge

Eine interreligiöse oder religiös offene Erziehung kann Auswirkungen auf die Ausbildung einer stabilen, reflektierten Identität haben. Die Beschäftigung mit unterschiedlichen religiösen Traditionen fördert die kognitive Flexibilität von Kindern bzw. befähigt sie dazu, sich auf neue, verändernde oder unerwartete Ereignisse einzustellen. Die Fähigkeit zur kognitiven Flexibilität stellt eine wesentliche Voraussetzung für die Bewältigung von Übergängen dar, die im Verlauf der individuellen Biografie zu meistern sind. Der Eintritt in die Kita sowie der spätere Übergang in die Schule markieren in der Regel den Beginn einer Reihe von weiteren Übergängen, für welche die Transitionskompetenz erforderlich ist (vgl. Ueffing 2020, 463). Mit dieser Kompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, mit den Herausforderungen solcher Übergänge adäquat umzugehen und daraus eine Stärkung der eigenen Ressourcen zu erlangen. Insbesondere in einer interreligiösen oder religiös offenen Erziehung erfährt diese Kompetenz eine signifikante Aufwertung. Kinder, die in einem Umfeld mit verschiedenen religiösen und kulturellen Perspektiven aufwachsen, lernen, flexibel auf unterschiedliche Normen und Werte zu reagieren. Diese Kompetenz ist nicht nur für die Bewältigung sozialer Übergänge von Nutzen, sondern auch für die Konfrontation mit religiöser Vielfalt. Die Förderung der kognitiven Flexibilität eröffnet den Kindern die Möglichkeit, dieses Konzept auch auf andere Lebensbereiche zu übertragen, was sie dazu befähigt, adäquat auf die komplexen Herausforderungen der modernen Welt zu reagieren (vgl. Allport 1954, 281–310).

Dass Kinder bereits im Kindergartenalter religiöse Unterschiede wahrnehmen und eine Einteilung in ‚wir‘ und ‚ihr‘ vornehmen, zeigt Fahimah Ulfat anhand verschiedener bereits durchgeführter Studien (vgl. Ulfat 2022, 91). Daher begünstigt eine interreligiöse oder religiös offene Erziehung auch eine Reduktion von Vorurteilen, denn Kinder, die in einem interreligiösen Umfeld aufwachsen, entwickeln weniger Vorurteile gegen-

über bestimmten Religionen (vgl. Pejic 2017, 135–136). Die Sozialisation in einem Umfeld, welches die Gleichwertigkeit von allen Religionen und den Respekt vor ihnen betont, führt dazu, dass Kinder weniger geneigt sind, stereotype Vorstellungen zu übernehmen. Im Kontrast dazu besteht bei Kindern, die in religiös homogenen Umgebungen aufwachsen, die Gefahr, dass sie negative Stereotype und Vorurteile gegenüber anderen Religionen entwickeln (vgl. Pejic 2017, 137).
Ein weiterer Aspekt in diesem Kontext ist das Erlernen von Empathie. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen religiösen Perspektiven kann die Entwicklung von Empathie und die Fähigkeit, sich in die Lage von Menschen mit unterschiedlichen religiösen Hintergründen zu versetzen und deren Gefühle und Gedanken nachzuvollziehen, fördern (vgl. Hoffman 2000, 225). Empathie stellt einen möglichen Schutzfaktor gegen die Entwicklung von Vorurteilen dar, da durch sie Mitgefühl und Verständnis für andere empfunden werden kann (vgl. Wertfein 2006, 62).

3.2 Spannungsfelder

Obgleich eine interreligiöse oder religiös offene Erziehung Potenziale aufweist, sind mit ihr auch wesentliche Herausforderungen verbunden. Eine zentrale Schwierigkeit besteht in der potenziellen Oberflächlichkeit des entstehenden religiösen Verständnisses. Die Befassung mit multiplen Glaubenssystemen kann möglicherweise die Entwicklung einer tiefgreifenden spirituellen oder kulturellen Verbindung zu einer spezifischen Religion beeinträchtigen (vgl. Schweitzer 2014, 49). Ein weiterer zu bedenkender Aspekt ist die Tendenz zur Entwicklung synkretistischer Glaubensvorstellungen, oft als „Patchwork-Religion“ (Mayer-Blanck 2012, 17; Gennerich 2012, 18) bezeichnet. Die Kombination von Elementen verschiedener Religionen zu einem persönlichen Glaubenssystem kann einerseits als Ausdruck religiöser Kreativität und Autonomie betrachtet werden. Andererseits kann sie zu einer Beeinträchtigung der kognitiven Kohärenz und zu Schwierigkeiten bei der Integration in traditionelle religiöse Gemeinschaften führen. Das Phänomen manifestiert sich insbesondere in bi-religiösen Familien, in denen Kinder von früher Kindheit an mit den Glaubenssystemen beider Elternteile konfrontiert sind.
Bereits in den 1990er-Jahren befasste sich Regine Froese mit der Untersuchung des Gottesverständnisses sowie der religiösen Praxis von Kindern bi-religiöser Paare. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass religiöse Feste häufig mit einem Konfliktpotenzial verbunden waren. Um mögliche Spa-

nungsfelder zu vermeiden, entschieden sich zahlreiche Familien dazu, die religiöse Komponente der Feste in den Hintergrund zu stellen und stattdessen den familiären Aspekt zu betonen. Die Feste wurden somit zwar gemeinsam begangen, jedoch ohne explizit religiöse Bezüge. In anderen Fällen erlebten die Kinder diese Feste als trennend, da sie nur mit einer Seite der Familie begangen wurden. Diese Dynamik verdeutlicht die Herausforderung, in bi-religiösen Familien eine Balance zwischen den beiden Glaubensrichtungen zu finden (vgl. Froese 2000, 177).

Die Gefahr der Internalisierung von Stereotypen

Ein weiteres Spannungsfeld einer interreligiösen oder religiös offenen Erziehung macht die Gefahr des sogenannten ‚domestizierten Exotismus‘ auf. Anne Koch beschreibt mit diesem Begriff eine Form interreligiöser Erziehung, in der religiöse Inhalte vereinfacht und ‚exotisch‘ vermittelt werden (vgl. Koch 2021, 284). Religion wird demnach als etwas Fremdes oder Geheimnisvolles beschrieben. Auch die Auswahl von Kinderbüchern über die Weltreligionen (vgl. Koch 2021, 284) kann den Effekt verstärken, da Symbole und Praktiken in solchen Werken häufig nur oberflächlich dargestellt werden und so ein exotisierendes Verständnis gefördert wird. Darüber hinaus kann die Ethnisierung bzw. Hervorhebung religiöser Kleidung oder kultureller Symbole ohne Erläuterung ihrer alltagskulturellen Einbettung die Wirkung intensivieren (vgl. Koch 2021, 285). Die Stilisierung von Symbolen wie Kreuz, Gebetskette, Davidstern, Kopftuch oder Gebetsmütze zu starren Markern, ohne die dahinter liegende Bedeutung im Glaubensleben zu vermitteln, stellt eine weitere Darstellungsform dar, die zur Verfestigung von Stereotypen beitragen kann. Dies führt bei Kindern zu der Wahrnehmung, dass Religionen statisch und losgelöst von der Gesellschaft sind, was die Internalisierung von Stereotypen fördern kann. Für Kinder kann diese Art der Vermittlung zu einer verzerrten Wahrnehmung von Religion führen. Sie erkennen in religiösen Praktiken und Symbolen, die nicht in ihrem Alltag verankert sind, etwas Besonderes oder ‚Fremdes‘. Dies kann ihre Fähigkeit einschränken, Religion als etwas Natürliches und Vielfältiges sowie als eine integrale Dimension menschlichen Lebens zu begreifen. Um dem entgegenzuwirken, muss eine interreligiöse oder religiös offene Erziehung ganzheitlich sein und Kindern die Bedeutung religiöser Elemente im Kontext des Alltags und der kulturellen Vielfalt vermitteln. So kann ein differenziertes und offenes Religionsverständnis gefördert werden.

Eine interreligiöse oder religiös offene Erziehung kann für Kinder, die in religiös homogenen Gemeinschaften aufwachsen, eine Herausforderung für die Identitätsbildung darstellen. Obwohl die Integration von Kindern in die soziale Vielfalt in multikulturellen oder multireligiösen Umfeldern möglich ist, können Schwierigkeiten auftreten, wenn die Gemeinschaft stark auf eine bestimmte religiöse Identität ausgerichtet ist. In einem solchen Kontext kann es realistischerweise schwierig sein, eine interreligiöse oder religiös offene Erziehung anzustreben, da die Kinder plötzlich mit divergierenden Werten und Normen konfrontiert werden. Um die Kinder in diesem Setting in ihrer Identitätsfindung bestmöglich zu unterstützen, sind die Erziehenden daher angehalten, sensibel auf die sozialen Dynamiken und Bedürfnisse der Kinder einzugehen.

Identitätsfindung im Kontext divergierender Werte und Normen

Des Weiteren darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die religiöse Heterogenität und zunehmende Säkularisierung, mit denen Kinder in der Nachbarschaft, der Schule oder den sozialen Medien aufwachsen, Teile ihres Alltags und ihrer Gespräche sind. Wir fragen uns, ob von festen konfessionellen (und religiösen?) Identitäten und Zugehörigkeiten ausgegangen werden kann, oder eher von fluiden bzw. hybriden religiösen Selbstverständnissen in einer religiös-heterogenen und säkularisierten Gesellschaft. Nach Gotthard Fermor et al. büße das Verständnis von Identität als feste Größe die ursprüngliche Kraft des Identitätsbegriffes ein, der Identität als fließend, kontextgebunden, unabschließbar und fragmentarisch fasse (vgl. Fermor et al 2022, 15).
Die Förderung der Akzeptanz religiöser Vielfalt und die Vermittlung eines kohärenten spirituellen Fundaments stellen wesentliche Herausforderungen dar. Um die langfristigen Auswirkungen einer interreligiösen oder religiös offenen Erziehung auf die spirituelle Entwicklung und religiöse Identität von Kindern evaluieren zu können, ist weitere empirische Forschung erforderlich (vgl. Jackson 2014, 101).

4 Voraussetzungen auf Seiten der Eltern

In diesem Beitrag wird deutlich, dass eine interreligiöse bzw. religiös offene Erziehung ein komplexes Vorhaben ist, welches zugleich Chancen und Herausforderungen mit sich bringt. Beidem kann Potenzial zugrunde

liegen. Neben dem Fokus auf die Auswirkungen auf die Kinder sollen nun auch die Voraussetzungen auf Seiten der Eltern, welche es für das Anliegen braucht, in den Fokus gerückt werden.

4.1 Bewusste Erziehung und Vorbilder – Offenheit und Perspektivenwechsel

Insbesondere in den ersten Lebensjahren eines Kindes sind wichtige Bezugspersonen, zumeist die Eltern, ein wesentlicher Teil der Erziehung. Eltern und Erziehende spielen demnach eine entscheidende Rolle bei der Vermittlung von (religionsbezogenen) Werten und Einstellungen. Die Familie ist dabei ein Mikrokosmos, welcher Religion (eher) priorisieren oder (eher) ausgrenzen kann (vgl. Biesinger/Hiller/Stehle 2011, 25). Indem Eltern selbst religionsbezogene Offenheit und Respekt vorleben, geben sie Kindern ein positives Beispiel. Die Haltung, Einstellungen sowie Handlungen der Erziehenden sind somit von besonderer Bedeutung. Die bewusste Integration von interreligiösen Erfahrungen, wie der Besuch verschiedener Gotteshäuser oder das (Mit-)Feiern religiöser Feste unterschiedlicher Traditionen, kann diese Haltung positiv unterstützen (vgl. Götz 2009, 156). Ebenso kommt der Fähigkeit, Perspektiven wechseln zu können, in der interreligiösen oder religiös offenen Erziehung eine zentrale Relevanz hinzu. Sich in eine andere Person hineinversetzen, hineindenken zu wollen, kann dazu beitragen, das Gegenüber besser zu verstehen. Dabei ist eine günstige Voraussetzung, Wissen über andere Religionen und deren mögliche Zusammenhänge zu haben (vgl. Schweitzer 2022, 13). Es muss jedoch beachtet werden, dass Perspektivenwechsel auch ihre Grenzen haben und nicht automatisiert zur Reflexion religionsbezogener Vor- und Einstellungen führen (vgl. Meyer 2019, 320). Sie sind und bleiben Imaginationen des Eigenen (vgl. ebd., 305). Die Erkenntnis dessen ist aus unserer Sicht maßgeblich, wenn es darum geht, andere verstehen zu wollen. Gleichzeitig führt ein Perspektivenwechsel nicht nur zur Auseinandersetzung mit der möglichen Perspektive des Gegenübers, sondern auch mit der eigenen religiösen/religionsbezogenen Haltung, was wiederum die Selbstreflexion anregt (vgl. Meyer 2019, 303).

4.2 (Theologische) Selbstreflexion

Wenn es um Voraussetzungen für eine religiös offene bzw. interreligiöse Erziehung geht, dann ist es notwendig, die eigenen (ggf. auch theologischen) Überzeugungen zu Religion(en) zu erkunden sowie zu klären:

- Bin ich Religion(en) gegenüber offen, was inspiriert und was irritiert mich in bestimmten Teilaspekten einzelner Religionen?
- Gilt diese Haltung nur für mich oder auch für meine Kinder?

Ehrliches Anerkennen der eigenen Einstellungen

Hierbei geht es nicht um eine Wertung, sondern um ein ehrliches Anerkennen der eigenen gegenwärtigen Einstellungen (vgl. Knoblauch 2019, 315). Eine eher offene oder eher geschlossene Haltung zu Religion(en) oder zu Teilaspekten von Religionen kann sich maßgeblich in der Art, in Handlungsentscheidungen und in der Offenheit während der Begegnung mit Menschen anderer Religionszugehörigkeiten ausdrücken (vgl. Streib 2005, 237). Die Selbstreflexion hilft dabei, eine Meta-Ebene einzunehmen und Gründe für entsprechende Handlungsmuster zu erkennen und zu verstehen.

4.3 Wissen über Religionen und Religiosität

Bewusst unterschieden wird in diesem Beitrag einerseits zwischen Religiosität als subjektivem Empfinden und andererseits Religion als institutionalisiertem System. Beides sollte von den Erziehenden wahrgenommen, erkannt und differenziert werden sowie gleichermaßen Würdigung finden (vgl. Boehme 2023, 108). Die Unterscheidung birgt die Chance, stereotypem Denken entgegenzuwirken. Denn durch die Differenzkompetenz und das Verständnis von und für religiöse Individuen wird deutlich, dass Religiosität als individuelle Glaubenshaltung eine Facette des Menschen ist, die neben vielen weiteren Facetten das Ich umgibt und prägt. Gewiss ist religionsbezogenes Wissen sinnvoll, jedoch nicht hinreichend. Der Vermittlung des Wissens kommt eine essenzielle Relevanz zu. Katja Boehme spricht diesbezüglich von „Bausteinen“ (Boehme 2023, 111) für die primäre Religionserfahrung, welche den Kindern über verschiedene Zugänge (kreativ, auditiv, visuell, sinnlich) erlebbar gemacht werden sollen. Es kommt also nicht darauf an, „dass ein Kind versteht, was der Sonntag ist, sondern dass es ihn erfährt im anderen Geruch, im anderen Geschmack, im anderen Verhalten und am anderen Ort“ (Steffensky 2004, 9). Eltern bzw. Erziehende können damit beginnen, sich zu fragen, welche interreligiösen Erfahrungen sie selbst bereits gemacht haben und wie diese durch die verschiedenen Sinne (z. B. den Teppich in der Moschee mit den Füßen zu spüren, die feier-

liche Stimmung an Heiligabend zu erleben, ein Challa-Brot zu schmecken) angeregt wurden.

> *„Je mehr Kinder über verschiedene Lebens- und Themenwelten lernen, umso besser können sie sich ein Bild über ihre Umwelt machen. Entscheidend ist hier, dass die Vermittlungsquellen nicht nur die Brille der eigenen Umwelt aufsetzen, sondern auch die Vielfalt anderer Umwelten vermitteln.“* (Pejic 2017, 139)

Daher kann es von Vorteil sein – insbesondere für die Fähigkeit zu religionsbezogenen Perspektivenwechseln –, wenn Erziehende auf das eigene religionskundliche Wissen Bezug nehmen und dieses kindgerecht anwenden können (vgl. Schweitzer/Bräuer/Losert 2017, 25).

4.4 Förderung kritischen Denkens

Es ist wichtig, Kinder frühzeitig zu ermutigen sowie zu fördern, kritisch zu denken und Fragen zu stellen. Selbstverständlich gehört ebenfalls der Umgang mit kritischen Antworten dazu. Gerade bei religionsbezogenen Themen, die zum Teil stark individualisiert und emotionalisiert sein können, ist es sinnvoll, sich im Gespräch gemeinsam einen Raum zu schaffen, in welchem einerseits kritische Fragen gestellt und andererseits kritische Antworten zugelassen bzw. angenommen werden können.

Eine angenehme Umgebung für offene und auch kritische Fragen

Diese Gesprächsräume helfen Kindern und auch Erwachsenen, die Welt um sie herum besser zu verstehen und sich eine eigene Meinung zu bilden, anstatt unkritisch Vorurteile zu übernehmen. Erwachsene und Kinder können also gemeinsam eine angenehme Umgebung schaffen, in der Fragen und Diskussionen über Religion und Werte gefördert werden können (vgl. Aslan 2011, 235).

4.5 Offenheit für die Fragen der Kinder – die Kunst des Fragens wahrnehmen und fördern

Kinder können engagierte Zuhörende, Mitdenkende und Sprechende werden, wenn es um Gespräche über religionsbezogene Themen oder um theologische Fragen geht. So kommt dem Gesprächsraum, wie bereits erwähnt,

eine ganz wichtige Rolle zu, in welchem die Kinder erste religionsbezogene oder theologische Gedanken eröffnen und Fragen stellen können. Wichtig ist dabei, dass die Erwachsenen offen für diese Fragen sind und diese wahrnehmen, ohne die Gespräche durch eigene Meinungen vorschnell abzubrechen. Friedrich Schweitzer nennt es „unterstützendes und herausforderndes Hören“ (Schweitzer 2013, 146). Er betont dabei fünf wichtige Fragen, die Kinder stellen, bei denen Erwachsene sensibel hinhören sollen:

- die Frage nach mir selbst,
- die Frage nach dem Sinn des Ganzen,
- die Frage nach Gott,
- die Frage nach dem Grund ethischen Handelns und
- die Frage nach der Religion der anderen.

Die Gesprächsräume müssen jedoch nicht immer ausschließlich von den Kindern eröffnet werden. So können beispielsweise auch Erzählungen (aus Bibel und Qur’an) zu Gesprächsanlässen werden, mit denen Erwachsene den Gesprächsraum eröffnen. Die Geschichten beinhalten oft schon wichtige ethische und moralische Nachrichten, welche das Kind zum Nachdenken bringen, den Perspektivenwechsel fördern und Wahrnehmungen sowie Deutungen des Kindes bezüglich der Geschichte anregen (vgl. Schweitzer 2013, 145ff.). Abschließend möchten wir in diesem Zusammenhang noch einmal darauf hinweisen, dass sich dieser Prozess bei weitem nicht nur auf die Kinder beschränkt. Ebenso wichtig ist, dass auch die Fragen der Erwachsenen, die auch Lernende, Fragende und Suchende sind, in die Diskussionsräume einfließen. Nicht jede Frage der Kinder muss sofort beantwortet werden. Sowohl für Kinder als auch für Erwachsene geht es um die Entwicklung eigener Gedanken und um das immer wieder neue Nachdenken und Entdecken des Glaubens:

„Wir lernen unseren eigenen Glauben auch dadurch, dass wir ihn weitersagen. Wir lernen beten, indem wir mit unseren Kindern beten. Die Kinder bauen an unserer eigenen Sprachfähigkeit.“ (Steffensky 2004, 9)

4.6 Interreligiöse Kontakte – individuelle Religiosität im Alltag kennen(-lernen)

Wie bereits beschrieben wurde, hilft der direkte Kontakt mit Angehörigen verschiedener Gruppen, auf sie bezogene Vorurteile abzubauen oder gar

nicht erst aufzubauen. Neben einem breiten religionsbezogenen Wissen ist es daher ratsam, dass Eltern gemeinsam mit dem Kind positive Erfahrungen in direkten interreligiösen Kontakten sammeln.

Positive Erfahrungen in direkten interreligiösen Kontakten

> *„Je häufiger Kinder die Möglichkeit bekommen, ihr Wissen über Andere durch direkten Kontakt oder positive Erfahrungen zu vervollständigen, umso schwächer werden bereits vorhandene Vorurteile“* (Pejic 2017, 139).

Für eine interreligiöse bzw. religiös offene Erziehung wären in diesem Fall ein religiös diverser Bekanntenkreis, ein interreligiöses Netzwerk oder Begegnungsorte religiöser Diversität (Bildungsprogramme mit dem entsprechenden Schwerpunkt[4], Projekttage oder -wochen im Kindergarten etc.) sinnvoll. Wer also seinen Kindern ein interreligiöses Umfeld ermöglichen möchte, sollte selbst interreligiöse Erfahrungen gesammelt haben, sich selbst den ambigen Spannungen ausgesetzt und interreligiöse Fähigkeiten erworben und vertieft haben. Mit diesen Worten wird ein hoher Anspruch an Eltern formuliert, der möglicherweise mit dem Gefühl der Überforderung einhergehen kann. Daher ist es aus unserer Sicht wichtig, erste und kleine Schritte (*doing step-by-step*) vorzunehmen, gemeinsam mit dem Kind Erfahrungen zu sammeln und darüber gemeinsam den Gesprächsraum zu eröffnen. Hilfreich kann zudem der Erfahrungsaustausch mit anderen Eltern(-teilen) sein.

4.7 *Ambiguitätsmanagement*

> *„Das Konzept der Ambiguitätstoleranz[5] bezeichnet die Kapazität eines Individuums oder eine [sic] Gruppe, Vieldeutigkeit, widerstreitende Perspektiven und die daraus resultierende Unsicherheit wahrzunehmen und konstruktiv zu bearbeiten.“* (Bieler 2014, 135)

Ambiguität ist komplex und im Hinblick auf verschiedene Aspekte (z. B. der Bezeichnung, Bewertung, Art oder Funktion von Ambiguität[6]) zu beachten. Der Fähigkeit, Ambiguitäten managen zu können, kommt aus unserer Sicht eine Schlüsselrolle bezüglich der Voraussetzungen einer interreligiösen bzw. religiös offenen Erziehung zu.[7] Denn interreligiöses Lernen setzt sich mit Inhalten, Statements, Beobachtungen usw. auseinander, die einem selbst bekannt und vertraut oder unbekannt und

4 Wie zum Beispiel das Kasseler universitäre Bildungsprogramm „Kinderakademie – Weltreligionen im Dialog“, nachzulesen in Gaida 2025, Kapitel 4.

5 In der Fachliteratur taucht der Begriff „Ambiguitätstoleranz“ auf. Wir verwenden bewusst den Begriff ‚Ambiguitätsmanagement‘ (vgl. Meyer 2019), weil es sich bei dem Prozess ambiger Gefühle aus unserer Sicht nicht nur um Toleranz (= Duldung), sondern um einen wesentlich komplexeren und facettenreicheren emotional-affektiven Lernprozess des Erlebens handelt.

6 Katharina Wörn entfaltet diesen komplexen Begriff grundlegend, vgl. Wörn 2022, 44–48.

7 Dieses Ergebnis zeigte sich deutlich in der qualitativ-empirischen Studie von Katharina Gaida (2025), nachzulesen in Kapitel 8 und 10.

unvertraut erscheinen und aus dieser Wahrnehmung heraus bewertet werden können. Es schließen sich zahlreiche Reaktionsmöglichkeiten an: von Freude und Motivation über Neugier bis zu Exotisierung, Irritation sowie Ablehnung. Ebenfalls gehört zu Erfahrungen in interreligiöser Begegnung dazu, dass immer etwas bleiben wird, das dem Lernenden fremd erscheint. Diese Mehrdeutigkeiten bzw. ambigen Situationen und Erlebensformen aushalten zu lernen, ist zweifelsfrei ein voraussetzungsreicher Lernprozess, der insbesondere eine ausgeprägte Fähigkeit zu Perspektivenwechsel benötigt (vgl. Gaida 2025, 448–449). Mit der Fähigkeit zu Ambiguitätsmanagement kann gelernt werden, bleibende Fremdheit, Komplexität, Spannungen sowie Unlösbares auszuhalten und diesen konstruktiv zu begegnen. Es geht hierbei um eine Anbahnung des Denkens in ‚sowohl – als auch‘ anstatt ‚entweder – oder‘, denn:

> *„Die dichotome Einteilung in Richtig und Falsch, Gut und Böse und so weiter, die hilft Fremdes schnell zu verorten und Ambiguität zu reduzieren, ist […] bei näherem Hinsehen praktisch immer unzureichend.“* (Meyer 2019, 282)

Nicht nur Kindern, sondern im Besonderen auch Erwachsenen fällt das Aushalten von Gegensätzlichkeiten oftmals schwer, weil sie schon viel mehr in dem Denken fester Dichotomien wie Gut und Böse verankert sind (vgl. Derman-Sparks 2017, 311).

5 Resümee einer ersten Bestandsaufnahme von ‚interreligiöser‘ bzw. ‚religiös offener‘ Erziehung

Das Vorhaben, Kinder interreligiös oder religiös offen zu erziehen, kann – so zeigen die Ausführungen in diesem Beitrag – mit sehr hohen Ansprüchen verbunden sein. Wird eine möglichst breite Information über viele Religionen oder sogar ein (Mit-)Erleben verschiedener religiöser Traditionen angestrebt, womit zudem die Entwicklung einer offenen, wertschätzenden Haltung erreicht werden soll, werden die Kinder dabei sowohl auf kognitiver (Aufbau von religionsbezogenem Wissen) als auch auf sozialer Ebene (Entwicklung von Empathie, Perspektivenübernahme etc.) stark gefordert. Wird das gewünschte Ziel erreicht, stellt dieser Zugang die Möglichkeit dar, Kinder dadurch gut darauf vorzubereiten, in einer (religiös) pluralen Gesellschaft zu leben und zu agieren (vgl. Luchtenberg 2008, 242). Zu be-

denken ist dabei, dass Kinder immer in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext leben, der neben den bewussten, erzieherischen Handlungen ebenfalls einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf sie hat (Sozialisation, Peer-Groups etc.). Prinzipiell, aber auch gerade dann, wenn Kinder sehr früh in außerfamiliärer Betreuung sind, tragen natürlich auch diese Einrichtungen zur (inter-)religiösen Erziehung bei – das kann eine Chance sein, wenn Kinder dort z. B. mit unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten konfrontiert werden. Das kann aber auch eine Herausforderung sein, wenn Religion in der Kinderkrippe oder dem Kindergarten/der Kita ganz anders (vielleicht sogar abwertend) thematisiert wird.[8] Zudem sollte, gerade in einer Zeit, in der Kinder schon sehr früh Zugang zu digitalen Endgeräten haben und diese auch schon zum Teil selbstständig nutzen, auch die mediale Darstellung von Religionen und Religiosität nicht übersehen, sondern im Gespräch mit Kindern thematisiert werden.

Das Recht der Kinder, die Welt zu entdecken und religiöse Fragen zu stellen

Ebenso sollte berücksichtigt werden, dass die religiöse Erziehung kein Recht der Erwachsenen ist, sondern dass es das Recht der Kinder ist, die Welt zu entdecken und religiöse Fragen stellen zu dürfen (vgl. Schweitzer 2013, 134). Die Konsequenz daraus ist, dass sich Kinder auch dazu entscheiden können, sich diesen religiösen Fragen nicht zuzuwenden, was respektiert werden muss – auch wenn es die Erziehenden in einen inneren Konflikt führen kann.

Gleichzeitig verdeutlicht der Einblick in verschiedene Voraussetzungen auf Seiten der Eltern: Es handelt sich um ein hoch anspruchsvolles Vorhaben. Erziehende brauchen religionskundliches Wissen und sollen dieses elementarisiert für die Kinder erlebbar machen. Sie sollen Perspektiven wechseln und die eigenen religiösen Überzeugungen und Positionen erkunden, hinterfragen und klären. Das erfordert nicht nur eine große Offenheit gegenüber Menschen mit anderen Religionszugehörigkeiten, sondern rüttelt möglicherweise auch am eigenen Gerüst der religiösen Beheimatung, was zu Irritationen oder zu einem tieferen Verständnis der eigenen Religiosität führen kann. Dieses Erkennen und Aushalten von Mehrdeutigkeiten, das Ambiguitätsmanagement, ist ein höchst anspruchsvolles Unterfangen. Einerseits stellen die aufgeführten Voraussetzungsaspekte die Anforderungsebene dar, anderseits sollte daraus nicht die Schlussfolgerung gezogen werden, die eigenen Kinder nicht interreligiös bzw. religiös offen

8 Vgl. dazu beispielsweise die Ausführungen zum Umgang mit Religion in elementarpädagogischen Einrichtungen in Dommel 2017, 210–214.

erziehen zu wollen. Es ist lohnend, bereits einzelne Voraussetzungen, wie z. B. gemeinsam ein Gotteshaus zu besuchen, gemeinsam ein religiöses Fest zu feiern und weitere Aspekte, welche in dem Beitrag genannt werden, in den Blick zu nehmen.

Zu hinterfragen bleibt, ob eine religiös offene oder interreligiöse Erziehung nur mit dem guten Willen von Eltern, die keiner oder maximal zwei verschiedenen Religionen angehören, so umsetzbar ist, dass sie den Religionen und Konfessionen und ihren theologischen Zugängen gerecht wird. Ein Fokus auf den direkten Kontakt mit Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten scheint eine Grundvoraussetzung zu sein, um diesem Anspruch tatsächlich nahe zu kommen.

Da der Ansatz – so zeigen beispielsweise die entwicklungspsychologischen Begründungen – trotz einiger wahrzunehmender Herausforderungen jedenfalls seine Berechtigung hat, lohnt sich die weitere Erforschung bestimmter Aspekte. So wäre zur konkreteren Einschätzung der Folgen einer interreligiösen oder religiös offenen Erziehung die empirische Erforschung von Kindern, die auf eine solche Art erzogen wurden, von Interesse. Zudem könnten Materialien wie Spielzeug oder Kinderbücher in Bezug auf ihre Repräsentation von Religionen und eventuelle stereotype Darstellungen analysiert werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass eine interreligiöse oder religiös offene Erziehung zahlreiche Chancen bietet, jedoch auch mannigfache Herausforderungen birgt. Während die Autonomie und der Respekt der Kinder gefördert und ihnen ein breites Wissen über verschiedene Religionen vermittelt wird, besteht das Risiko, dass die Tiefe der religiösen Erfahrung verloren geht und eine klare religiöse Identität schwer zu entwickeln ist. Daher ist es erforderlich, dass Eltern und Erziehende eine sorgfältige Balance finden und die individuellen Bedürfnisse und Kontexte ihrer Kinder berücksichtigen, um eine förderliche und respektvolle Erziehungsumgebung zu schaffen.

Literatur

Allport, Gordon (1954), The Nature of Prejudice, Cambridge: Addison-Wesley.

Aschauer, Wolfgang / Reiter, Laura-Maria (2021), Aktuelle Trends in Bezug auf fremdenfeindliche und antiegalitäre Einstellungen in Österreich. Sozialer Survey 2021 – Datenreport 07, Zenodo, DOI: 10.5281/zenodo.5978871.

Aslan, Ednan (2011), Islamische Erziehung in Europa. Perspektiven und Herausforderungen, Wiesbaden: Springer VS.

Baudler, Georg (1979), Religiöse Erziehung heute. Grundelemente einer Didaktik religiösen Lernens in der weltanschaulich pluralen Gesellschaft, Paderborn et al.: Schöningh.

Bieler, Andrea (2014), Ambiguitätstoleranz und empathische Imagination. Praktisch-theologische Erkundungen, in: Bieler, Andrea / Wrogemann, Henning (Hg.), Was heißt hier Toleranz? Interdisziplinäre Zugänge, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 131–145.

Biesinger, Albert / Hiller, Simone / Stehle, Andreas (2011), Forschungsstand zur christlichen Erziehung in der Familie, in: Biesinger, Albert / Edelbrock, Anke / Schweitzer, Friedrich (Hg.), Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita, Münster et al.: Waxmann, 17–28.

Boehme, Katja (2023), Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik von Weltsichten, Freiburg i. Br. et al.: Herder.

Brandstetter, Bettina (2018), Wie hast du’s mit Religion? Umgangsweisen mit religiöser Vielfalt in der Praxis, Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit 1/2018, 18–20.

Brüß, Joachim (2002), Akzeptanz oder Ablehnung? Vorurteile und soziale Distanz bei Jugendlichen türkischer und deutscher Herkunft, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus (2016), Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Derman-Sparks, Luise (2017), Anti-Bias Education for Everyone – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle, in: Wagner, Petra (Hg.), Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, Freiburg i. Br.: Herder, 299–314.

Dommel, Christa (2017), Religion – Diskriminierungsgrund oder kulturelle Ressource für Kinder?, in: Wagner, Petra (Hg.), Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, Freiburg i. Br.: Herder, 206–217.

Domsgen, Michael (2019), Religionspädagogik, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

European Union Agency for fundamental rights (2024), Being Muslim in the EU. Experiences of Muslims, Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Fend, Helmut (2009), Was die Eltern ihren Kindern mitgeben. Generationen aus Sicht der Erziehungswissenschaft, in: Künemund, Harald / Szydlik, Marc (Hg.), Generationen. Multidisziplinäre Perspektiven, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81–104.

Fermor, Gotthard / Knauth, Thorsten / Möller, Rainer / Obermann, Andreas (2022), Motive für eine pluralistische Religionspädagogik, in: dies. (Hg.), Dialog und Transformation. Pluralistische Religionspädagogik im Diskurs, Münster: Waxmann, 11–20.

Froese, Regine (2000), „Für mich sind Muslime und Christen dasselbe …“. Junge Erwachsene aus christlich-muslimischen Familien, Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 52, 2, 171–186. DOI: 10.1515/zpt-2000-520207.

Funk, Christine (2022), Religionssensibilität in pädagogischen Handlungsfeldern, in: Konz, Britta / Schröter, Anne (Hg.), DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 259–270.

Gaida, Katharina (2025), Empathie und Perspektivenwechsel in interreligiösen Begegnungen. Eine qualitativ-empirische Studie des universitären Bildungsprogramms „Kinderakademie – Weltreligionen im Dialog“, Paderborn: Brill/Schöningh.

Gennerich, Carsten (2012), Patchwork-Religion bei Kindern und Jugendlichen zulassen – Pro, Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 1/12, 18.

Götz, Margarete (2009), Vielfalt leben lernen. Ansätze interkultureller Pädagogik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Hoffman, Martin L. (2000), Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice, Cambridge: Cambridge University Press.

Jackson, Robert (2014), Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education, Council of Europe.

Knoblauch, Christoph (2019), Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung in der frühkindlichen Bildung. Konstruktion von Wertorientierung und Reflexion existentieller Erfahrungen in einem religiös pluralen Erziehungs- und Bildungsumfeld, Münster/New York: Waxmann.

Koch, Anne (2021), Dringender Nachholbedarf. Der Anachronismus ‚Weltreligionen‘ in der Didaktik religiösen Pluralismus, Österreichisches Religionspädagogisches Forum 29, 1, 275–291. DOI: 10.25364/10.29:2021.1.17.

Leimgruber, Stephan (2007), Interreligiöses Lernen, München: Kösel.

Löw, Martina / Geier, Thomas (2014), Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung, Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Luchtenberg, Sigrid (2008), Ethnic Diversity and Citizenship Education in Germany, in: Banks, James A. (Hg.), Diversity and Citizenship Education. Global Perspectives, San Francisco: Jossey-Bass, 221–245.

Mayer-Blanck, Michael (2012), Patchwork-Religion bei Kindern und Jugendlichen zulassen – Contra, Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 1/12, 17.

Meyer, Karlo (2019), Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Morgan, Miriam (2022), Migrationsbedingte Vielfalt in der Kita. Pädagogische Arbeit mit Eltern, Kindern und im Team, Stuttgart: Kohlhammer.

Pejic, Lena (2017), „Will nicht mit ihr spielen!“ Haben Kinder etwa Vorurteile?, in: Lamm, Bettina (Hg.), Handbuch interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita, Wien: Herder.

Richter, Sandra (2014), Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten, https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richterII_2014-End.pdf [24.09.2024].

Roggenkamp, Antje (2020), Religiöse Erziehung, socialnet Lexikon, Bonn, 29.06.2020, https://www.socialnet.de/lexikon/7853 [10.09.2024].

Schweitzer, Friedrich (2003), Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie, Gütersloh: Chr. Kaiser/Gütersloher Verlagshaus.

Schweitzer, Friedrich (2013), Das Recht des Kindes auf Religion, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Schweitzer, Friedrich (2014), Religion in pluraler Gesellschaft – religionspädagogisch betrachtet, Österreichisches Religionspädagogisches Forum 22, 45–53. DOI: 10.25364/10.22:2014.1.6.

Schweitzer, Friedrich / Bräuer, Magda / Losert, Martin (2017), Einführung und zusammenfassende Darstellung des Forschungsprojekts, in: Schweitzer, Friedrich / Boschki, Reinhold / Bräuer, Magda (Hg.), Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, Münster: Waxmann (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 10), 11–32.

Schweitzer, Friedrich (2022), Von der religiösen zur interreligiösen Bildung? Einwände, theoretische Klärungen und empirische Befunde zur Wirksamkeit, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 25, 5–23.

Steffensky, Fulbert (2004), Bedeutsame Orte, bedeutsame Zeiten. Der Glaube wächst von außen nach innen, Publik-Forum Extra. Gepflanzt am Wasser des Lebens. Kinder brauchen Religion, 7–9.

Streib, Heinz (2005), Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, in: Schreiner, Peter / Sieg, Ursula / Elsenbast, Volker (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 230–243.

Ueffing, Claudia M. (2020), Konzepte interkultureller Bildung, in: Gogolin, Ingrid / Georgi, Viola B. / Krüger-Potratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Sandfuchs, Uwe (Hg.), Handbuch Interkulturelle Pädagogik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 461–464.

Ulfat, Fahima (2022), Zur Bedeutung religiöser Pluralität in der Frühen Kindheit, in: Georgi, Viola B. / Karakaşoğlu, Yasemin (Hg.), Bildung in früher Kindheit. Diversitäts- und migrationssensible Perspektiven auf Familie und Kita, Stuttgart: Kohlhammer, 80–96.

Wertfein, Monika (2006), Emotionale Entwicklung im Vor- und Grundschulalter im Spiegel der Eltern-Kind-Interaktion, Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München.

Wiater, Werner (2012), Bildung und Erziehung, in: Sandfuchs, Uwe / Melzer, Wolfgang / Dühlmeier, Bernd / Rausch, Adly (Hg.), Handbuch Erziehung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 18–21.

Wörn, Katharina (2022), Ambiguität. Paul Tillichs Begriff der Zweideutigkeit im Kontext interdisziplinärer Debatten, Tübingen: Mohr Siebeck.

York, Stacey (2003), Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen, Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/York2003_Unterschiede_wahrnehmen.pdf [24.09.2024].

Authors retain copyright.

Call for Papers - LIMINA 9:1 (Frühjahr 2026)

Orientierung

DEUTSCH

Seit Jürgen Habermas 1985 die „neue Unübersichtlichkeit“ diagnostizierte, hat die gesellschaftliche Komplexität weiter zugenommen. Individuen und Institutionen stehen vor der Herausforderung, sich in einem zunehmend fragmentierten und von Unsicherheiten geprägten Umfeld zurechtzufinden. Ein Aspekt dieser Entwicklung ist dabei der Bedeutungsverlust allgemein akzeptierter Normen- und Sinnsysteme zugunsten einer Pluralisierung und Individualisierung von Orientierungs- und Sinnstiftungsmustern.

Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass gerade auch eine plurale und individualistische Gesellschaft auf Normen und Orientierung angewiesen ist, um Zusammenleben zu ermöglichen. Darüber hinaus sind Menschen auch als Individuen auf Orientierung angewiesen und suchen Sicherheit entlang unterschiedlichster Normangebote. Auf diese Weise haben sich in den letzten Jahren neue normative Diskurse und Angebote etabliert: Auf gesellschaftlicher Ebene werden unterschiedliche Vorstellungen von „Ethik“ und „europäischen Werten“ verstärkt öffentlich diskutiert, was nicht zuletzt ein Ringen um Gemeinsinn, Verbindlichkeit und soziale Identität darstellt. Fragen nach den normativen Grundlagen des gesellschaftlichen Zusammenhalts und der eine Gemeinschaft verbindenden Werteordnung bringen das zum Ausdruck. Auch die gesellschaftlichen Subsysteme von Politik, Wirtschaft, Kultur, Bildung und Medien suchen nach Orientierung und den sie prägenden normativen Maßstäben.

Auf individueller Ebene haben, verstärkt durch Soziale Medien, Influencer:innen oder charismatische religiöse Prediger:innen und öffentliche Figuren die Rolle von Stifter:innen von Normen und Orientierung eingenommen. Dabei werden nicht nur neue und alternative Norm- und Orientierungsmodelle entwickelt; vielmehr erscheint sowohl in öffentlichen wie

auch privaten Kontexten eine Rückkehr zu traditionellen Normen, Rollenbildern oder vermeintlich bewährten politischen und religiösen Konzepten als Antwort auf Desorientierung und Normenschwäche in der Gesellschaft wieder attraktiv. Dies wird nicht selten auch als rebellischer Akt und Protest gegen neue, liberale Normen wie Toleranz oder Diversität inszeniert. Religion nimmt traditionell eine zentrale Rolle in der Sinn- und Orientierungsstiftung ein – sowohl für Individuen als auch für Gemeinschaften. Die Bibel und andere religiöse Schriften geben immer wieder Hinweise darauf, wie Menschen in einer Welt der Unsicherheit und des Wandels ihren Platz finden können. Religiöse Traditionen und Praktiken bieten eine Basis für eine Orientierung, die auf einem übergeordneten Sinn gründet. Doch wie steht es heute um diese Funktion? Während neue religiöse Bewegungen alternative Formen der Sinnsuche anbieten, ringen etablierte Kirchen mit ihrer Rolle in einer pluralistischen Gesellschaft. Parallel dazu erschwert es die digitale Informationsflut, verlässliche Orientierungspunkte zu identifizieren, und fördert Skepsis gegenüber traditionellen Wissensautoritäten. Die kommende Ausgabe von LIMINA widmet sich daher dem Thema *Orientierung* und fragt nach Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Navigation in einer sich rasant wandelnden Welt.

Mögliche Fragestellungen

- Welche Rolle spielen Religionen und Glaubensgemeinschaften heute bei der individuellen, aber auch der politischen, rechtlichen, pädagogischen, medialen und gesamtgesellschaftlichen Suche nach Orientierung und Sinn? Sind traditionelle religiöse Institutionen und deren Semantiken noch tragfähige Orientierungspunkte? Welche Impulse kann eine theologische Reflexion auf den Begriff der Orientierung für Kirche und Gesellschaft setzen?
- Worin gründet das Bedürfnis nach Orientierung und was wird da eigentlich gesucht? Wie hat sich dessen Gestalt im Kontext aktueller Transformationsprozesse verändert?
- Was verbindet und was unterscheidet religiöse Sinn- und Orientierungsangebote von säkularer ethischer Normativität? Wie werden diese jeweils verbindlich?
- Wie wird Orientierung im biblischen Kontext verstanden und in der religiösen Praxis vermittelt? Welche Bedeutung haben Nar-

rative als Sinnstiftung in Zeiten gesellschaftlicher Unsicherheit?
- Wie gehen Kirchen und Religionsgemeinschaften bzw. Theologien mit der Spannung von Autonomie und Bindung bei der Suche nach Orientierung und Normen um?
- Welche Herausforderungen ergeben sich durch die Informationsflut und die Verbreitung von Fake News für traditionelle und moderne Orientierungsangebote?
- Inwiefern bieten Konzepte wie Resonanz oder Lebensqualität neue Perspektiven für die Orientierung(slosigkeit) in einer komplexen Welt?
- Welche expliziten und impliziten neuen Normen und Orientierungssysteme haben die letzten Jahre hervorgebracht? Was hat sie entstehen lassen und worin sind sie begründet? Wie werden sie wirksam?
- Inwiefern ist die Rückkehr zu traditionellen Normenkonzepten (etwa mit Blick auf traditionalistische oder fundamentalistische Religion, traditionelle Geschlechterrollen, Nationalismus oder Ehre) als Reaktion auf die Suche nach Orientierung zu verstehen?

Wenn Sie einen aktuellen, noch nicht publizierten, innovativen wissenschaftlichen Beitrag in deutscher oder englischer Sprache, der auch gern interdisziplinär angelegt sowie methodisch unkonventionell sein kann, zu diesem Schwerpunktthema in der Zeitschrift LIMINA – Grazer theologische Perspektiven publizieren möchten, dann senden Sie bitte das Konzept Ihres Beitrags (max. 4.000 Zeichen) an limina(at)uni-graz.at.
Der vollständige Beitrag sollte nicht mehr als 40.000 Zeichen umfassen. Informationen zur Zeitschrift, zum Peer-Review-Verfahren und zu den Publikationsrichtlinien finden Sie auf: http://unipub.uni-graz.at/limina.

Einsendeschluss für Beitragskonzepte:	**30. 06. 2025**
Entscheidung über die Annahme der Beitragskonzepte:	**07. 07. 2025**
Einsendeschluss für die ausgearbeiteten Beiträge:	**15. 10. 2025**
Erscheinungstermin:	**Mai 2026**

Herausgeber dieser Ausgabe:
Christian Feichtinger und Ralf Lutz

Schriftleitung:
Peter Ebenbauer

Call for Papers – LIMINA 9:1 (Spring 2026)

Orientation

ENGLISH

Since Jürgen Habermas proclaimed a "new obscurity" in 1985, social and societal complexities have only increased. People and organisations alike face challenges in navigating evermore fragmented environments dominated by uncertainty. As a consequence of this continued trajectory, commonly accepted norms and value systems are losing meaning, while pluralisation and individualisation emerge as guiding structures for orientation and purpose-finding.

Yet, even plural and individualistic societies depend on norms and orientation to facilitate co-existence, perhaps especially so. Furthermore, people need orientation as individuals and turn to norms in search of safety and security. This has given rise to new normative discourses and offerings in recent years: On a societal level, "ethics" and "European values" have become a fervently and publicly discussed topic, revealing a quest for community spirit, accountability and social identity. We can see this quest reflected in the questioning of what underpins social cohesion, and what constitutes a cohesive value system. Politics, science, culture, education and the media – subsystems of society – equally seek orientation through normative parameters to follow.

On an individual level, influencers, charismatic religious preachers and public figures have taken over the mantle of providing guidance and goals, not least accelerated by social media. These figures and platforms not only herald new and alternative norms and models for orientation, they also – or predominantly – shepherd a return to traditional views and roles rooted in allegedly proven political and religious concepts. They promise an antidote to the disorientation and perceived lack of social values in people's personal and public life. Often, these solutions are presented as a rebellious act and protest against new, liberal norms such as tolerance and diversity.

Traditionally, religion serves as a central guidepost for meaning and orientation – both on a personal and societal level. The Bible and other scriptures provide guidance for navigating uncertainties and change, and for finding one's place in the world. Religious traditions and practices offer grounding for orientation and (re)alignment with a higher purpose. What do these guideposts look like today? New religious movements offer alternative ways for meaning-finding, whereas established Churches struggle to adapt in a pluralistic society. Additionally and compoundingly, the digital flood of information obscures reliable (re)sources for orientation and encourages scepticism towards traditional authorities of knowledge.
The forthcoming edition of Limina thus puts orientation into focus and aims to highlight possibilities and challenges in navigating a rapidly changing world.

Suggested questions

- What role do religions and faith communities play for individuals, as well as politics, judiciary, pedagogy, the media and society at large in their search for orientation and meaning? Do traditional religious institutions and their semantics still serve as relevant guides for orientation? How can a theological reflection on the concept of orientation contribute towards new impulses for the Church and for society?
- What underpins the need for orientation and what are we actually searching for? How has this changed in the context of current processes of transformation?
- What are the differences and what is the common ground between religious guidance for finding meaning and orientation, and secular ethical norms? In what way do they encourage or demand commitment?
- What interpretations of 'orientation' can be gleaned from the Bible? How is this communicated in religious practices? What role do narratives play in creating meaning during times of social insecurity?
- How do Churches, faith communities and theology bridge the tension between autonomy and commitment in the search for orientation and norms?

- What are the challenges arising from the flood of information and the dissemination of fake news for traditional and modern offerings for orientation?
- Do concepts such as resonance or quality of life open up new perspectives for (dis)orientation in a complex world?
- Which explicit and implicit norms and systems for orientation have emerged in recent years? What gave rise to them and what are they based in? How and what do they effect/affect?
- What underlies and how can we understand the return to traditional normative concepts (e. g. traditionalist or fundamentalist religion, traditional gender roles, nationalism and marriage) in the search for orientation?

The Journal LIMINA – Theological perspectives from Graz is looking for academic papers in the above-outlined scope. Articles may be in German or English and interdisciplinary or methodologically unconventional. Please submit the concept of your paper (max. 4,000 characters) to limina(at)uni-graz.at.
We welcome articles in German and in English. Please note that articles submitted must not yet be published elsewhere.
The final article should not exceed 40,000 characters. For more information about the journal, the peer review process and publication guidelines please visit: http://unipub.uni-graz.at/limina.

Deadline for outline submission:	**June 30, 2025**
Approval of outline submissions:	**July 07, 2025**
Deadline for article submission:	**October 15, 2025**
Publication:	**May 2026**

Issue editors:
Christian Feichtinger and Ralf Lutz

Editorship:
Peter Ebenbauer

LIMINA – Grazer theologische Perspektiven

Ausgabe 2025 | 8:1
WAS HEISST KINDHEIT?
Philosophische, kulturwissenschaftliche und theologische Perspektiven

Medieninhaber
Universität Graz
Universitätsplatz 3
8010 Graz
Austria
Telefon: +43 (0) 316 380-0
E-Mail: info@uni-graz.at

Herausgeber
Peter Ebenbauer
Institut für Systematische Theologie
und Liturgiewissenschaft
Universität Graz
Heinrichstraße 78
8010 Graz

Herausgeber:innen dieser Ausgabe
Isabella Guanzini
David Novakovits
Wolfgang Weirer

Redaktion
Ingrid Hable
Institut für Systematische Theologie
und Liturgiewissenschaft
Universität Graz
Heinrichstraße 78
8010 Graz

Editorial Board
Peter Ebenbauer
Reinhold Esterbauer
Christian Feichtinger
Isabella Guanzini
Maximilian Lakitsch
Andrea Taschl-Erber
Wolfgang Weirer

Übersetzungen
Dagmar Astleitner
Isabella Guanzini und Andreas Telser

Editorial design
Rainer Pammer, *cubaliebtdich.at*

Herstellungsort
Graz

Aufsichtsbehörde der Universität Graz
Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer(UID) der Universität Graz
ATU 57511277

© 2025
ISSN 2617-1953

Unterstützt durch:
UNIVERSITÄT GRAZ
Universitätsbibliothek
Publikationsservices

UNIVERSITÄT GRAZ
Katholisch-Theologische Fakultät

ISSN 2617-1953 limina-graz.eu LIMINA GRAZER THEOLOGISCHE PERSPEKTIVEN