



Leseprobe aus Liebel, Postkoloniale Kindheiten, ISBN 978-3-7799-4651-9

© 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?  
isbn=978-3-7799-4651-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4651-9)

# 1. Kindheiten aus postkolonialer Perspektive

In der unerbittlichen gelben Sonne, die alles nackt erscheinen ließ, ging ich unsere Straße herunter, vorbei an unbekleideten Kindern, an alten Männern mit erschöpften Venen, die auf verdorrten Stirnen klopfen, und dachte mit Schrecken daran, dass man den harten Dingen dieser Welt nicht entkommen konnte. Überall gab es grausame Wunden, kahle Behausungen, verrostete Blechhütten, Abfall auf den Straßen, zerlumpte Kinder, kleine Mädchen, die nackt im Sand mit verbeulten Blechdosen spielten, kleine Jungen, die unbeschnitten herumsprangen und Maschinengewehrgeräusche nachahmten, und die Luft flirtete von der zerstörerischen Hitze und dem verdunstenden Wasser aus der schmutzigen Gosse. Die Sonne deckte die Wahrheit unseres Lebens auf, und alles war so hart, dass es wie ein Wunder schien, dass wir uns verstanden und füreinander oder für überhaupt irgendetwas sorgten. (Azaro, der kleine Junge aus der Geisterwelt, in dem Roman *Die hungrige Straße* des nigerianischen Autors Ben Okri, 1994, S. 218)

Die niederländische Anthropologin Olga Nieuwenhuys (2013) begründet die Notwendigkeit kritischer postkolonialer Betrachtungsweisen in der Kindheits&forschung mit drei Argumenten: Erstens sei die Dominanz des Globalen Nordens über den Globalen Süden bisher unentwirrbar verbunden mit den im Norden gepflegten Mustern von Kindheit, an denen in problematischer Weise die Kindheiten im Süden gemessen und als unzulänglich befunden würden. Zweitens führe die normative Dominanz der Kindheit(en) des Nordens zu einer Überproduktion (und Überbewertung) von Wissen, das sich mittels der von den Wissenschaften beanspruchten Wahrheit immunisiert gegen den in diesem Wissen stillschweigend transportierten Eurozentrismus; postkoloniale Ansätze könnten diesen Prozess unterlaufen und umkehren. Drittens könne die Analyse des Handlungsvermögens und der Handlungsmöglichkeiten (*Agency*) von Kindern, wenn sie diese beiden Begrenzungen in den Blick nehme, dem Mangel an Vorstellungskraft über ihre sozialen, politischen und ethischen Implikationen entgegenwirken und Formen von *Agency* erkennbar werden lassen, die weit über die in dem dominierenden Kindheitsmuster des Globalen Nordens enthaltenen Vorstellungen hinausgingen. Im allgemeinen Sinn fordere der postkoloniale Ansatz die unhinterfragten eurozentrischen Wege heraus, die

Welt zu sehen, und könne dazu beitragen, den intellektuellen Raum für jene zu öffnen, die „Subalterne“ genannt werden.<sup>3</sup>

Die Beschreibung kolonisierter Menschen als solche, die einen niederen Rang im Vergleich zur höheren europäischen Zivilisation einnehmen, zeigt laut Nieuwenhuys bemerkenswerte Parallelen zu Theorien über die kindliche Entwicklung, die zur selben Zeit in Europa entstanden. Postkoloniale Ansätze wie &sen nicht einfach Konstrukte wie „moderne Kindheit“ oder „Kinderrechte“ zurück, sondern stellten ihre behauptete Einzigartigkeit oder Absolutheit in Frage, indem sie diese kontextualisieren (vgl. Liebel 2013, S. 120 ff.). Sie machen darauf aufmerksam, dass seit Beginn der Kolonisation die koloniale Welt Teil und sogar Voraussetzung der Moderne war. Die in Europa dominierende Vorstellung des Kindes als zu beschützendes und zu versorgendes Wesen setze die Ausbeutung der Kolonien voraus (vgl. Nieuwenhuys 2008). Indem die Idee einer modernen Kindheit als pure westliche Entdeckung oder Erfindung zurückgewiesen werde, könne die postkoloniale Perspektive einen eher positiven Ansatz inspirieren, der an die Stelle des routinierten Gegensatzes „Wir gegen sie“ den Weg frei macht für eine Konzeptualisierung von Kindheit(en) als das labile und ungewisse Ergebnis einer interkulturellen Begegnung.

Nach Ansicht von Nieuwenhuys laden postkoloniale Ansätze dazu ein, Konzepte von Kindheit immer wieder neu zu erfinden und auf das Unerwartete und Ungewisse zu achten, das sich aus solchen Begegnungen ergeben kann. Hierbei sei es wichtig, die Perspektiven und Erfahrungen der Kinder selbst, einschließlich ihrer künstlerischen, literarischen und materiellen Kultur, ins Zentrum der Analyse zu stellen. Die Kreativität und Sensibilität von Kindern hinsichtlich sozialer Ungerechtigkeit und ihre widerständige Praxis, die weitgehend aus dem Blick geraten sei, könne so wieder zu ihrem Recht kommen. Ausgehend von Nieuwenhuys' Überlegungen will ich in diesem und den folgenden Kapiteln versuchen, postkoloniale Theorien für die Untersuchung des Lebens und der Handlungsformen von Kindern im Globalen Süden nutzbar zu machen.

Zunächst werde ich einige in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung geführte Debatten nachzeichnen, wie die Frage, ob von einer oder vielen Kindheiten zu sprechen ist und ob sich im Zuge der Globalisierungsprozesse eine „globale Kindheit“ herausgebildet hat. Danach werde ich das, was ich unter

---

3 Der Begriff, der auf den italienischen Philosophen und politischen Aktivist Antonio Gramsci zurückgeht, bezeichnet gesellschaftliche Gruppen, die anderen Gruppen unterworfen sind und um ihre Emanzipation kämpfen (vgl. Becker et al. 2017). Im postkolonialen Diskurs wurde er von Gayatri Spivak in ihrem berühmt gewordenen Essay „Can the Subaltern Speak?“ (Spivak 1988) aufgegriffen (siehe dazu Kapitel 5).

postkolonialer Konstellation und postkolonialen Kindheiten verstehe, erläutern und mit einigen empirischen Daten veranschaulichen. Im letzten Abschnitt des Kapitels will ich auf die von Olga Nieuwenhuys gestellte Frage eingehen, welche Formen von Agency bei Kindern und jungen Menschen im Globalen Süden auszumachen und wie sie zu verstehen sind.

## 1.1 Eine oder viele Kindheiten?

Spätestens seit der bahnbrechenden Arbeit des französischen Historikers Philippe Ariès zur europäischen Geschichte der Kindheit seit dem Mittelalter (Ariès [1960]1975) wird in der Kindheitsforschung kontrovers diskutiert, in welcher Weise der Begriff Kindheit verwendet werden soll, insbesondere ob von *einer Kindheit* oder von *mehreren Kindheiten* gesprochen werden soll. Auf der einen Seite wird eine allgemeine Vorstellung von Kindheit (im Singular), die getrennt von Erwachsenen gedacht wird oder existiert, für unabdingbar gehalten, weil nur so die generationale Ordnung jeglicher Gesellschaft verstanden und den Besonderheiten der jungen Menschen die nötige Aufmerksamkeit zuteilwerde (z. B. in statistischen Erhebungen über Armut; vgl. Qvortrup 1994; Schweiger & Graf 2015). Auf der anderen Seite wird für die Vorstellung und Anerkennung mehrerer oder verschiedener Kindheiten plädiert, um sicherzustellen, dass auch Kindheiten, die nicht einem jeweils dominierenden Kindheitsbild entsprechen, die nötige Beachtung geschenkt und die historischen Veränderungen in den Kindheitsvorstellungen und der Lebensrealität von Kindern nicht aus dem Blick verloren werden (vgl. Prout 2005).

Wer das Leben von Kindern in verschiedenen Lebensumständen, Gesellschaften oder Kulturen<sup>4</sup> miteinander vergleichen will, kommt gewiss nicht umhin, sich auf einen oder mehrere gemeinsame Nenner zu verständigen, um diesen Vergleich überhaupt erst möglich zu machen. Hierfür mag der Begriff Kindheit (im Singular) herangezogen werden. Aber dieses Verständnis von Kindheit darf nicht mit der tatsächlich gelebten Realität vermischt werden. Die Rede von Kindheit ist auch immer mit dem Risiko verbunden, dass damit eine

---

4 Da ich in diesem Buch häufig auf den Begriff der Kultur zurückgreife, sei darauf hingewiesen, dass ich ihn nicht in einem essenzialistischen Sinn als gegebene, unveränderbare Einheit, sondern als „selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe“ (Geertz 1987, S. 9) verstehe, in dem sich verschiedene kulturelle Einflüsse mischen und das sich permanent verändert. Dieses Bedeutungsgewebe ist allerdings unverzichtbar für die eigene Orientierung. Ohne es wäre der Mensch „eine Art formloses Monster ohne Richtungssinn und ohne Befähigung zur Selbstkontrolle, ein Chaos sprunghafter Impulse und unbestimmter Emotionen“ (a. a. O., S. 60).

grundlegende Unterscheidung zwischen verschiedenen gedachten Altersgruppen gemacht wird, die dazu führen kann, sich Kindheit als eine soziale Erscheinung vorzustellen, die für sich existiert oder gedacht werden kann, sozusagen als Kindheit „an sich“. In diesem Fall läge ein epistemischer Kurzschluss vor, der die Vorstellung oder Repräsentation eines sozialen Faktums mit diesem Faktum selbst verwechselt (vgl. Alderson 2013). Eingedenk solcher Risiken im Gebrauch des Begriffs Kindheit, plädiere ich dafür, den Begriff der Kindheit immer in heuristischer Weise zu verwenden, d. h. als methodisches Vehikel, das allein der Kommunikation und dem Vergleich dient. Wenn von dem tatsächlich gelebten Leben von Kindern gesprochen wird, kommen wir zwar auch nicht umhin, dafür bestimmte Begriffe zu verwenden, aber diese sollten möglichst für Differenzierungen offen sein und auf konkrete Kontexte bezogen sein. Dies läuft darauf hinaus, eher von verschiedenen Kindheiten, als von einer einzigen Kindheit zu sprechen. Auch dabei ist freilich immer zu bedenken, dass es sich weiterhin um ein Abstraktum handelt, welches individuell verschiedene Kinder unter einem einzigen Begriff zusammenfasst und abbildet („repräsentiert“).

Immer wieder wird auf Eigenschaften verwiesen, von denen angenommen wird, dass sie als anthropologische Grundtatsache allen Kindern der Welt gemeinsam sind und zu allen Zeiten existiert haben. Demnach gibt es jenseits kultureller und sozialer Prägungen, die mit den Lebensumständen und den Aufwuchsbedingungen variieren, einen naturgegebenen Grundbestand menschlicher Existenz, der es nahelegt, den Begriff Kindheit im Sinne einer spezifischen Seinsform zu verwenden. So hat die Kindheitsforscherin Karen Wells (2009, S. 2) auf grundlegende Bedürfnisse hingewiesen, auf deren Erfüllung alle heranwachsenden Menschen in einem bestimmten Lebensalter angewiesen sind, um ein befriedigendes Leben erreichen zu können. Dies gelte vor allem für jüngere Kinder.

Kleinkinder sind für ihr physisches Dasein auf andere angewiesen: sie benötigen Essen, Obdach, Hygiene und Sicherheit. Ein sich selbst überlassenes Kind kann nicht lange überleben. Kinder brauchen auch emotionale Zuwendung. Wie bei der physischen Versorgung kann auch die emotionale Zuwendung große Unterschiede aufweisen und von verschiedenen Menschen wahrgenommen werden, aber starke emotionale Bindungen zu nahen Sorgepersonen sind offensichtlich ein universelles Charakteristikum jeder menschlichen Gesellschaft. Natürlich endet das Bedürfnis nach emotionaler Anbindung nicht mit dem Ende der Kindheit, aber eine sichere Bindung scheint kulturübergreifend für das Wohlbefinden des Kindes sehr wichtig zu sein. Ebenso wie die biologische Unreife das Kleinkind für sein physisches Dasein von anderen abhängig macht, kann das Kind auch sozial und kulturell als unreif gelten. Kinder mögen nicht als leere Tafeln geboren werden, aber

jungen Menschen die ganze Breite kultureller Praktiken von der Art des Essens bis zu ethischen oder moralischen Lebensweisen zu vermitteln ist ein allen menschlichen Gesellschaften gemeinsames Anliegen.

Der Verweis auf die physische, soziale oder kulturelle Unreife oder mangelnde Erfahrung von Kindern kann leicht dazu benutzt werden und wird immer wieder dazu benutzt, deren Fähigkeiten gegenüber denen von Erwachsenen abzuwerten. Aber so wie das in der UN-Kinderrechtskonvention (UN 1989) niedergelegte Prinzip der „sich entwickelnden Fähigkeiten“ in defizitorientierter oder emanzipatorischer Weise verstanden werden kann (vgl. Liebel 2015a, S. 118 ff.), kommt es auch bei den als universell verstandenen Unterschieden zwischen Menschen verschiedenen Alters darauf an, diese in nicht-hierarchischer sowie kulturell und sozial variabler Weise zu verstehen. In diesem Sinn hat etwa der Anthropologe und Psychoanalytiker Gérard Mendel (1973, S. 190 f.) allgemeine Charakteristika der Kindheit in ihrer engen „Beziehung zum Phantasmatischen“ gesehen, die auf verschiedene Weise in Erscheinung treten:

[...] als reine Phantasievorstellung; als handelnd dargestellte Phantasie, d. h. als Spiel; als Altersgruppen-Bindung, die in einer fast völligen Verschmelzung bestehen kann (alle empfinden sich als ein einziges lebendiges Ganzes) oder bei der gerade das Spiel für eine gewisse Distanz, für ‚Spielraum‘ zwischen den Teilnehmern sorgt; als Kreativität, die sich in der imaginären Erforschung aller in einer bestimmten Situation noch nicht realisierten Möglichkeiten bestätigt.

Ich denke, dass solche Grundannahmen bis zu einem gewissen Grade berechtigt, sogar notwendig sind, wenn wir Kindern und ihren spezifischen Bedürfnissen und Fähigkeiten gerecht werden wollen. Die beschriebenen und andere denkbaren Eigenschaften und Grundbedürfnisse können sogar zu einer Kraft werden, die zur Veränderung von Lebensumständen und Gesellschaften beiträgt. Doch es ist zu bedenken, dass es hierzu bestimmter Voraussetzungen bedarf, die sich nicht aus der Natur ableiten lassen, sondern immer auch das Ergebnis menschlichen Handelns sind. Hierzu zähle ich, dass Kinder in der Gesellschaft, in der sie aufwachsen, die nötige Anerkennung und den Spielraum finden, der ihnen die Entfaltung ihrer naturgegebenen Eigenschaften ermöglicht (vgl. Hüther 2011). Dies erfordert wiederum, den sozialen Status der Kindheit aus seiner Inferiorität zu befreien. Es sollte dabei aber auch nicht übersehen werden, dass Kinder, insofern sie diesen Spielraum vorfinden, zu Tätigkeiten gelangen (wollen), die sich zumindest mit dem eurozentrischen Kindheitsmuster nicht vertragen.

## 1.2 Beschränkungen des eurozentrischen Kindheitsmusters

Das heute in der Welt vorherrschende, im neuzeitlichen Europa entstandene Kindheitsmuster gesteht Kindern eine gewisse Autonomie zu, dies allerdings unter der Voraussetzung, dass sie sich auf Tätigkeiten beschränken, die keine nennenswerte aktuelle Relevanz für die Gestaltung der Gesellschaft haben. Dies sind zum einen Tätigkeiten, die als zweckfrei vorgestellt werden und keine unmittelbaren Auswirkungen auf das gesellschaftliche Leben haben (verstanden als Spiel) und zum anderen Tätigkeiten, die der Vorbereitung auf das spätere Leben und die Ausübung lebenswichtiger Tätigkeiten dienen (verstanden als Herstellung von Humankapital). Diese Einhegung kindlicher Tätigkeitsräume geht mit einer strikten Trennung der Kindheit vom Erwachsensein und jeweils zugeordneten Eigenschaften und Handlungssphären einher. Dabei wird unterstellt, dass Kinder gleichsam naturbedingt den Erwachsenen unterlegen und von ihnen abhängig sind.

Diese oft als „modern“ bezeichnete Vorstellung von Kindheit kommt mit dem Anspruch daher, sie sei der Höhepunkt einer Entwicklung zu einer besseren Gesellschaft und könne als Maßstab für eine *gute Kindheit* gelten. Der britische Kindheits- und Kinderrechtsforscher Bob Franklin (2002b, S. 17 f.) merkt dazu kritisch an:

Die moderne Konzeption von Kindheit – die auf das 16. Jahrhundert zurückgeht und die Unschuld und Schwäche von Kindern betont – vertrieb die Kinder energisch aus der Welt der Arbeit, der Sexualität und der Politik und bestimmte das Klassenzimmer zum Hauptbereich des kindlichen Lebens. Kindern wurde nicht länger erlaubt, Geld zu verdienen oder zu entscheiden, wie sie ihre Zeit verbringen; sie wurden in die Abhängigkeit von Erwachsenen gezwungen und verpflichtet, zu lernen oder zu spielen. [...] Niedlich, glücklich und abhängig, aber ohne Autonomie für wichtige Entscheidungen, die ihr Leben betreffen, sollten Kinder ‚gesehen und nicht gehört‘ werden.

Die hier skizzierte Vorgeschichte der modernen Konzeption von Kindheit ist gewiss nicht frei von Romantisierung, indem sie den Eindruck nahelegt, Kinder wie Erwachsene hätten über Arbeit, Sexualität und Politik frei verfügen können, aber sie macht zu Recht darauf aufmerksam, dass die vermeintlichen Privilegien moderner Kindheit mit einem hohen Preis bezahlt werden mussten.

Der ebenfalls in Großbritannien beheimatete Kindheitsforscher Alan Prout, der große Verdienste um die Entstehung der sog. *New Childhood Studies* hat, veranschaulicht die zentralen Elemente dieses Kindheitskonzepts auf gewiss vereinfachte, aber prägnante Weise in einer Tabelle (Prout 2005, S. 10):

Abbildung: Kindheit und Erwachsensein in der Moderne

Kindheit	:	Erwachsensein
Privat	:	Öffentlich
Natur	:	Kultur
Irrational	:	Rational
Abhängig	:	Unabhängig
Passiv	:	Aktiv
Inkompetent	:	Kompetent
Spiel	:	Arbeit

Zwar wird heute durchaus anerkannt, dass Kindheit verschieden vorgestellt und konstruiert sein kann und dass Kindern auch „zugehört“ werden muss (so Art. 12 der UN-Kinderrechtskonvention), aber es wird am Grundmuster von Trennung und Abhängigkeit festgehalten. Dies sei an einem Zitat aus einer UNICEF-Veröffentlichung (UNICEF 2005, S. 3) veranschaulicht:

Was verstehen wir also unter Kindheit? Die Qualität des Lebens von Kindern kann am selben Wohnort radikal verschieden sein, zwischen zwei Häusern in derselben Straße, zwischen Regionen und zwischen industrialisierten und Entwicklungsländern. Je näher die Kinder dem vollen Erwachsenenalter kommen, je mehr unterscheiden sich die Sichtweisen der Kulturen, Länder und sogar der Menschen im selben Land in dem, was von den Kindern erwartet wird, und dem, was sie an Schutz durch Erwachsene und Gesetze benötigen. Doch trotz intellektueller Debatten über die Definition von Kindheit und kultureller Differenzen über das, was für und von Kindern erwartet wird, hat es immer ein substanzielles Maß gemeinsamen Verständnisses gegeben, dass Kindheit einen separaten und sicheren Raum umfasst, der vom Erwachsensein abgegrenzt ist und in dem Kinder wachsen, spielen und sich entwickeln können.

Es soll hier nicht bestritten werden, dass die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen nicht auf das in Europa entstandene, „westliche“ Kindheitskonzept beschränkt ist. Doch spezifisch westlich ist, wenn diese Unterscheidung als strikte Trennung konzipiert und die Qualität der Kindheit daran gemessen wird, ob die Kinder von Erwachsenenrollen ferngehalten werden. Dies sei an einer anderen Veröffentlichung von UNICEF veranschaulicht, in der es unter der Überschrift „Kinder in Erwachsenenrollen“ heißt (UNICEF 2006, S. 62):

Kindheit sollte eine eigenständige von der Welt der Erwachsenen deutlich abgegrenzte Lebensphase sein. Kinder sollten geschützt heranwachsen, spielen, sich ausruhen und lernen können. [...] Wenn Kinder die Rolle von Erwachsenen übernehmen müssen, werden sie ihrer Kindheit beraubt.

Solche Aussagen werden zwar gemacht, um Kinder davor zu bewahren, überfordert, ausgebeutet oder missbraucht zu werden, aber in ihrer Pauschalität schreiben sie die Passivität und ein einseitiges Abhängigkeitsverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen fest. Sie lassen keinen Raum für die Vorstellung von Kindheiten oder Lebensformen von Kindern, die mit der selbst gewählten Übernahme von Aufgaben im Sinne geteilter Verantwortung oder gegenseitiger Unterstützung (Reziprozität) einhergehen. Damit tragen sie nicht nur dazu bei, das in solchen Zusammenhängen erfolgende Handeln von Kindern als „unkindlich“ oder „frühreif“ zu verdammen und zu stigmatisieren, sondern auch das westliche Bild einer unselbständigen und rundum versorgten Kindheit als Maßstab den Gesellschaften des Globalen Südens aufzudrängen, haben also eine paternalistische und kolonisierende Funktion.

Oft wird die Entstehung des westlichen Kindheitsmusters und seine Institutionalisierung in den „entwickelten“ Gesellschaften darauf zurückgeführt, dass aufgrund des höheren Stands der Produktivkräfte die Arbeitskraft der Kinder entbehrlich und eine besondere Lernphase erforderlich geworden sei, in der junge Menschen auf ihre produktiven Aufgaben vorbereitet werden. Eine solche Erklärung unterstellt, dass das Erlernen von Fähigkeiten prinzipiell nur jenseits produktiver Arbeit möglich sei. Dabei wird ausgeblendet, dass die Arbeit, um die es hier geht, eine Arbeit ist, die den Maximen wirtschaftlicher Verwertung unterliegt und in Strukturen eingebettet ist, welche die Entwicklung von Fähigkeiten eher behindern. Die Trennung einer Lebensphase der Kindheit von der des Erwachsenen ist auch deshalb „notwendig“ geworden, da der „Ernst des Lebens“, der sprichwörtlich auf die Kindheit folgt, auf der Ausbeutung der menschlichen Arbeitskraft basiert, ein Zustand, der zwar sein Gesicht verändert hat, aber unvermindert andauert.

Schon vor fast einem halben Jahrhundert hatte die US-amerikanische Frauenrechtlerin Shulamith Firestone in einem für die Frauenbewegung einflussreichen Text (Firestone 1970, dt. 1975) die von ihr angeprangerte „Unterdrückung der Kinder“ vor allem „in der ökonomischen Abhängigkeit verwurzelt“ (Firestone 1975, S. 91) gesehen: „Jeder, der einmal ein Kind beobachtete, wie es bei seiner Mutter um einen Groschen quengelte, weiß, dass die wirtschaftliche Abhängigkeit der Grund für die Scham der Kinder ist.“ Firestone wendet sich explizit gegen die verbreitete Auffassung, dass sich das Los der Kinder verbessert habe und die Ausbeutung der Kinder überwunden sei, wenn sie statt zu arbeiten die Schule besuchten. Gerade die mit der Schule einhergehende Segregation von der Welt der Erwachsenen sei es, „die die Unterdrückung der Kinder als Klasse absichert“ (a. a. O., S. 80) und die „Missachtung“ und „Untererschätzung der Fähigkeiten des Kindes“ zur Folge habe. Mit Blick auf die sog. Kinderarbeit sollten wir uns, so Firestone (a. a. O., S. 92),

[...] weniger darüber aufhalten, dass Kinder genau wie Erwachsene ausgebeutet werden, sondern darüber nachdenken, warum Erwachsene sich so sehr ausbeuten lassen. Wir sollten nicht darüber sprechen, wie die Kinder für ein paar Jahre vor dem Schrecken des Erwachsenenlebens zu bewahren sind, sondern darüber, wie diese Schrecken beseitigt werden können. In einer Gesellschaft ohne Ausbeutung könnten Kinder wie Erwachsene leben, ohne ausgebeutet zu werden, und Erwachsene könnten wie Kinder sein, ohne ausgebeutet zu werden.

Solche Überlegungen sind heute aktueller denn je. Weltweit lässt sich beobachten, dass Kinder nicht mehr nur in den separaten Welten leben, die das bürgerliche Kindheitskonzept für sie vorsieht. Zwar dehnt sich weltweit die Zeit aus, die Kinder vor allem in der Schule verbringen, aber zugleich haben sie vermehrt teil an Prozessen und Aktivitäten, die bislang Erwachsenen vorbehalten waren. Dies gilt namentlich für den Gebrauch der neuen elektronischen Kommunikationstechnologien, denen bereits Kinder in einem immer früheren Alter konfrontiert sind und die sie meist kompetent für sich nutzen, oder für den Bereich der Warenwelt, an denen Kinder als Konsumenten, aber auch als innovative Konstrukteure teilhaben (vgl. Hengst 2003). Ebenso lässt sich beobachten, dass Kinder in wachsendem Maße Mitverantwortung für das tägliche Leben übernehmen, sei es dass sie aufgrund materieller Not dazu genötigt sind, sei es dass sie neue Erfahrungen jenseits der für sie vorgesehenen pädagogischen Räume machen und sich in die Welt der Erwachsenen einmischen wollen (vgl. Hengst & Zeiher 2000; Liebel 2005).

Solche Tendenzen haben Sozialforscher in den letzten Jahrzehnten immer wieder veranlasst, von einer Auflösung der strikten Trennung der Handlungsbereiche von Erwachsenen und Kindern zu sprechen. Manche, wie der US-amerikanische Soziologe Neil Postman (1987), sahen darin mit Bedauern das „Verschwinden der Kindheit“ sich abzeichnen, andere, wie der britische Medienforscher David Buckingham (2003) oder der deutsche Kulturforscher Heinz Hengst (2013), deuteten diese Tendenzen dagegen als eine Emanzipation der Kinder aus den Beschränkungen des bürgerlichen Kindheitskonzepts und eine neue Art von Generationenverhältnissen („differenzielle Zeitgenossenschaft“).<sup>5</sup> Alan Prout (2005, S. 7) bringt diese Tendenzen auf folgende Weise zum Ausdruck:

---

5 Sharon Stephens (1995; 2012, S. 378 ff.) erinnert daran, dass sich seit den 1980er Jahren im Globalen Norden Publikationen häufen, die sich um „Kinder ohne Kindheit“ (Winn 1984), „Gestohlene Kindheit“ (Vittachi 1989), Kinder als „unschuldige Opfer“ (Gilmore 1988) oder „Aufstieg und Fall der Kindheit“ (Gilmour 1982) drehen. Sie sieht darin Anzeichen, dass die bis dahin als selbstverständlich geltenden Vorstellungen von Kindheit in die Krise geraten sind. Dies drücke sich auch in den Ängsten aus, dass die Gefahren für Kinder zuge-

Die Unterscheidung zwischen Erwachsenen und Kindern, die einmal fest als Charakteristikum von Modernität etabliert worden war, scheint sich zu verwischen. Traditionelle Weisen, in denen Kindheit sprachlich und bildlich dargestellt wurde, scheinen den entstehenden Formen nicht länger zu entsprechen. Neue Weisen, über Kinder zu sprechen, zu schreiben oder sie abzubilden, ermöglichen, sie auf neue Weise wahrzunehmen und zu erkennen, dass sich diese Kinder von den unschuldigen und abhängigen Kreaturen unterscheiden, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gang und gäbe waren. Die neuen Darstellungen konstruieren Kinder als aktiver, wissender und sozial partizipativer, als ältere Diskurse erlaubt haben. Sie sind schwieriger zu handhaben, weniger fügsam und folglich lästiger und störender.

In solchen Beobachtungen ist nicht immer klar, ob sie sich auf das reale Leben der Kinder oder eher auf Kindheitsbilder und die sich darin spiegelnden Hoffnungen und Befürchtungen der Erwachsenen beziehen. Auch stellt sich die Frage, ob tatsächlich von einer weltweiten Angleichung der Kindheiten gesprochen werden kann, wie sie etwa in der verbreiteten Rede von einer „globalen Kindheit“ zum Ausdruck kommt (vgl. Lenhart & Lohrenscheit 2008).

### 1.3 Ungleiche globale Kindheiten

Ein Blick auf die Geschichte und in verschiedene Teile der Welt lässt die Vorstellung absurd erscheinen, dass es eine einzige globale Form von Kindheit gebe. Aber es ist auch zu bedenken, dass die raumzeitliche Verdichtung der Welt durch wirtschaftliche und technologische Prozesse sowie durch internationale rechtliche Normierungen auch die Vorstellungen von „guter Kindheit“ und das Leben der Kinder beeinflusst, sie einander näher bringt und vielleicht sogar ähnlicher werden lässt, also in gewisser Weise „globalisiert“. Karen Wells (2009, S. 3 f.) beschreibt diesen Tatbestand so:

Es gibt nun Gesetzeswerke und eine Gruppe internationaler – zwischenstaatlicher, außerstaatlicher und privater – Akteure, die auf der Annahme gründen, dass Kindheit auf einer globalen Ebene gehandhabt werden kann. Eine Weise, die Frage zu beantworten, ob es eine globale Form von Kindheit geben kann, besteht darin, auf globaler Ebene zu denken, sei es mittels des internationalen Rechts und internationaler Akteure, sei es mittels global agierender Medien, wirtschaftlicher Bewegungen, Krieg und Politik. All dies bildet eine Struktur, die Kindheit auf der lokalen

---

nommen hätten („*children at risk*“) oder dass Kinder für die Gesellschaften zum Risiko ge& worden seien („*children as risk*“).

Ebene betrifft. Von dieser Seite bedacht, wird das Globale zu einer von mehreren Strukturen – andere umfassen die Familie, Schule und Arbeit –, die das Leben von Kindern und Konzepte von Kindheit in jeglichem spezifischen soziokulturellen Setting berührt.

Eine Frage ist, wie wir die Kindheiten benennen können, die sich mit ihrer „Globalisierung“ ergeben. Wäre es vertretbar, sie als stärker verwestlicht, modernisiert, säkularisiert, verrechtlicht, verschult oder konsumorientiert zu bezeichnen? In seinem Versuch, eine Globalgeschichte der Kindheit zu konzipieren, spricht Peter Stearns (2005; 2006; 2007) davon, die Kindheiten außerhalb Europas hätten sich zwar nicht verwestlicht, aber „*entlang* des westlichen Modells“ verändert. Gewiss lässt sich kaum bestreiten, dass in der Folge der Kolonialisierung z. B. die Schule nach westlichem Vorbild immer mehr Raum im Leben von Kindern einnimmt und größere Bedeutung für ihr weiteres Leben erhält. Aber hierbei ist ebenso wie mit Blick auf andere Aspekte der Globalisierung der Kindheiten zu bedenken, dass sie nicht für alle Kinder in der gleichen Weise verlaufen, nicht dieselbe Bedeutung erlangen und sogar umkehrbar sind. Schulisches Lernen kann ebenso wie die Verrechtlichung sozialer Beziehungen oder die Nutzung digitaler Technologien sehr verschieden konzipiert sein und praktiziert werden. Jeder Versuch, für die Globalisierung der Kindheiten bestimmte Begriffe zu verwenden, ist mit dem Risiko behaftet, eine bestimmte (in der Regel die dominierende westliche) Sichtweise absolut zu setzen und festzuschreiben.<sup>6</sup>

In einem Beitrag, der mit Blick auf Kindheiten globale Einflüsse und lokale Traditionen aufeinander bezieht (Bühler & Niederberger & van Krieken 2008), werden folgende Tendenzen betont. Der internationale Kinderrechtsdiskurs und namentlich die UN-Kinderrechtskonvention hätten die Tendenz verstärkt, die Qualität von Kindheit an universellen Maßstäben zu messen, die ihrerseits stark am westlichen Kindheitsmuster orientiert seien. Die Kinder seien heute weltweit stärker mit der Verbreitung und Propaganda für Konsumgüter konfrontiert, die neue Präferenzen im Konsumverhalten hervorgebracht hätten.

---

6 In einer historischen Studie über die mit der Kolonialisierung einhergehenden Veränderungen von Kindheit in Ägypten versucht Heidi Morrison (2015, S. 17), diese Prozesse differenziert und ohne westlichen Bias zu erfassen. So weist sie etwa auf Versuche ägyptischer Autoren hin, den westlichen Einfluss umzudeuten: „The model of childhood that developed in Egypt had its roots in colonial resistance and Islamic heritage. For example, Egyptian intellectual Muhammad ‘Abduh justified his claims for western-style education by saying that western ideas about childhood were Eastern in origin as the East used to be the center of the Enlightenment.“ Gleichwohl greift Morrison bei der Diskussion der kolonialen Einflüsse in m. E. problematischer Weise auf den Begriff der „kolonialen Modernität“ zurück.