

# Zukunftsforum Politik

Broschürenreihe  
herausgegeben von der  
Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Nr. 28

Christine Henry-Huthmacher / Claudia Solzbacher (Hrsg.)

**1900 – 2000**

**„Das Jahrhundert des Kindes“  
Verheißungen, Realität, Herausforderungen**

Sankt Augustin, Juni 2001

Redaktionelle Betreuung: Christine Henry-Huthmacher  
Anita Schreiner

## Inhalt

Vorwort	5
Christine Henry-Huthmacher Grenzenlose Kindheit?	7
Claudia Solzbacher Kindheit aus pädagogischer Sicht	13
Christel Adick Der Maßstab der UN-Konventionen zu den „Rechten des Kindes“	28
Bardo Herzig / Gerhard Tulodziecki Medienerziehung im Jahrhundert des Kindes – eine systematische und historische Analyse	50
Die Autor/innen	61

---

## Download-Publikation

Der Text dieser Datei ist identisch mit der Druckversion der Veröffentlichung. Die Titelseite der Printausgabe beträgt 4 Seiten und wurde in der digitalen Version auf einer Seite zusammengefasst.

## Vorwort

Nicht selten sind es Jubiläen, die uns dazu bewegen innezuhalten, kritisch zu reflektieren, welche Position wir zu bestimmten Themen einnehmen, wie es zu diesen Positionen kam und inwieweit diese möglicherweise im Laufe der Jahre verändert wurden. In diesem Fall ist es das hundertjährige Jubiläum des Buches von Ellen Key „Das Jahrhundert des Kindes“, das 1900 einen Mythos vom Kinde verfestigte, der einer gesamten Epoche und vielleicht sogar diesem Jahrhundert als Grundlage für pädagogischen Enthusiasmus und Reformen diente. Wir stehen am Anfang eines neuen Jahrhunderts und müssen uns, besonders wenn wir politisch interessiert sind, fragen, inwieweit dieser Mythos bis heute seine Berechtigung hat, wodurch er möglicherweise abgelöst wurde, in jedem Falle aber inwieweit wir uns in Wissenschaft und Politik mit dem Thema gestaltend auseinandergesetzt haben.

Zweifellos haben sich die politischen und gesellschaftlichen Bedingungen von „Aufwachsen in Deutschland“ deutlich verbessert: Das Kindeswohl ist gesellschaftliche und juristische Norm, die ökonomische Ausbeutung von Kindern muss nicht mehr diskutiert werden, die Bildungschancen für sämtliche Schichten sind gerechter. Kinder werden als Partner anerkannt, ihren Interessen und Bedürfnissen wird weitgehend Rechnung getragen. Erziehung und Bildung besinnt sich insgesamt auf Förderung und Achtung von Individualität.

Gleichwohl wird heftig über die „Rechte des Kindes“ und deren optimale Umsetzung gestritten. Dies gilt besonders bei einem Blick über den Tellerrand Europas, wo mitunter selbst die geringsten Bedürfnisse keinen Raum haben. Dies gilt aber auch im innereuropäischen Diskurs im Hinblick auf die Ausgestaltung optimaler Familien- und Jugendpolitik und auf aktuelle Schulreformen. Dieser Band hat es sich zur Aufgabe gemacht darzustellen, welche Inhalte seit Ellen Key nichts von ihrer Aktualität eingebüßt haben, welche Anforderungen neu hinzugekommen sind und diskutiert werden müssen und wie sich die Politik diesen Erkenntnissen gegenüber verhält und verhalten hat.

Ellen Key entwickelte mit visionärem Blick aus Problemen ihrer Zeit ein Programm der Zukunft. Den Autoren dieses Bandes geht es ebenfalls nicht um Historizität, sondern um Ausblick.

**Claudia Solzbacher** stellt wichtige Eckwerte der Geschichte der Kindheit bis heute aus erziehungswissenschaftlicher Sicht dar und kennzeichnet Kindheit als Konstrukt, als Ergebnis vielfältigster Werthaltungen und gesellschaftlicher Ansprüche.

**Christel Adick** analysiert kritisch den Maßstab der UN-Konventionen zu den Rechten des Kindes und widmet sich besonders den sogenannten nicht-

westlichen Kulturen. Obwohl sie durchaus Fortschritte in der Umsetzung der Kinderrechte sieht, kommt sie dennoch zu dem Fazit, dass die globale Diskussion aufgrund der widerspenstigen Praxis noch lange nicht an ihr Ende gekommen ist. Gesundheit, Kinderarbeit und das Recht auf Bildung bleiben Zukunftsaufgaben.

**Bardo Herzig und Gerhard Tolodziecki** befassen sich mit dem wohl jüngsten Kapitel der Kindheitsgeschichte, das Ellen Key am Anfang des Jahrhunderts noch nicht voraussehen konnte: der Medienerziehung. Sie unterziehen die Medienerziehung einer kritischen Analyse vom Kind als unmündigem Rezipienten bis hin zu einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienerziehung – dem Kind als kompetentem Mediennutzer. Diese Medienerziehung beinhaltet sowohl Urteilsvermögen im Hinblick auf Medienprodukte, als auch Kompetenzen im Rahmen neuer Technologien ebenso wie das Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge.

Der vorliegende Band entstand als Ergebnis einer gemeinsamen Ringvorlesung des Bildungswerks der Konrad Adenauer-Stiftung Osnabrück und des Fachs Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück unter Leitung von Prof. Dr. Claudia Solzbacher.

*Christine Henry-Huthmacher*

Einleitung:

## **Grenzenlose Kindheit?**

Sie können in den ungeeignetsten Augenblicken die Wahrheit sagen, lieber Ameisen verfolgen als zum Abendessen kommen und sich schreiend gegen jedwede Art der Disziplinierung zur Wehr setzen. Sie erleben es als beglückend, durch Wasserpfützen zu springen und nehmen dabei keine Rücksicht auf den Preis der Schuhe. Gemeint sind Kinder, die ermahnungsresistent ihre Welt erforschen.

Die Idee der Kindheit ist noch relativ jung und eine Erfindung der Renaissance, die sich im 16. Jahrhundert herausgebildet und sich bis in unsere Zeit weiter entwickelt hat. Im Gegensatz zum Säuglingsalter ist die Kindheit eher ein gesellschaftliches Kunstprodukt als eine biologische Kategorie.

„Kindheit“ im allgemeinen Sinn ist kaum älter als 150 Jahre. In den 150 Jahren zivilisatorischen Fortschritts hat sich die Vorstellungen der bürgerlichen Gesellschaften durchgesetzt, dass Kinder anders zu behandeln sind als Erwachsene. Sie benötigen eine Erziehung, die ihrer jeweiligen psychischen und physischen Entwicklungsstufe angemessen ist. Aus dieser noch nicht abgeschlossenen Entwicklung wurde abgeleitet, dass Kinder nicht zu schwerer körperlicher Arbeit herangezogen werden sollten, jugendliche nicht mit erwachsenen Tätern gleich gestellt werden sollten und Kindern eigene Kleidung, eigene Bücher, Spielzeug und eigene Ärzte zugestanden werden sollten. Aber welches Bild des Kindes hat sich in dieser Zeit entwickelt?

Das Verständnis von Kindheit hat sich im Laufe dieser Zeit gewandelt und ist auch heute keineswegs einheitlich. John Locke verglich das Kind mit einem ungenügend niedergeschriebenen Buch, das zum reifen Erwachsenen heranwächst, während seine Seiten beschrieben werden. Das Kind wurde als „tabula rasa“ gesehen, dem Wissen, Fertigkeiten und wichtige kulturelle Werte vermittelt werden, da es selbst keine Basisfähigkeiten mitbringt. Kindheit wurde nach der Ansicht von Locke als eine Übergangsphase verstanden, die durch Lernen und mit Hilfe der Schule Vorbereitung für das spätere Leben bringen soll. Auch heute noch lebt die Vorstellung weiter fort, dass Kindheit die entscheidende Ausgangsbasis für das Erwachsenenleben ist, in das sich zu investieren lohnt. Das Sprichwort „was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr“, zeugt hiervon.

Das Kind – nach Jean Jacques Rousseau – ist ein unschuldiges Wesen mit angeborenem Willen, das prinzipiell gutartig ist und durch die Gesellschaft gefährdet und negativ beeinflusst wird. Daher bedürfen Kinder eines besonderen Schutz- und Schonraums, in dem sie sich vor der Welt der Erwachsenen geschützt voll entfalten können. Zentraler Inhalt dieses Menschenbildes ist es, sich selbst kennen zu lernen. Auch in diesem Kindheitsverständnis finden sich Elemente, die sich in der gegenwärtigen Vorstellung über Bildung und Erziehung von Kindern widerspiegeln.

Dem Kind bei Jean Piaget liegt die Annahme zugrunde, dass die Entwicklung des Kindes einer Standardsequenz biologischer Stadien hin zu fortschreitender Reife folge. Weniger das konkrete soziale Umfeld des Kindes findet hier Berücksichtigung, als vielmehr die Reduzierung des Kindes auf abstrakte messbare Kategorien und Phasen.

Diesen pädagogischen und psychologischen Ansätzen, in denen Kindheit als Stadium der Nicht-Kompetenz aufgefasst wird, steht die Auffassung von Kindheit der Postmoderne gegenüber. Danach wird das Kind wie auch die Kindheit sozial strukturiert. Aber: Auch Kinder sind kompetente Mit-Gestalter von Wissen, Kultur und eigener Identität. Das Kind ist kein reduzierbares Objekt, sondern ein einzigartiges komplexes und individuelles Subjekt (Fthenakis 2000, S. 5). Kinder sind gemäß dem postmodernen Bild eine eigenständige soziale Gruppe mit eigenen Interessen. Kindheit ist keine vorbereitende Stufe zum Erwachsenenleben, sondern eine Stufe im Lebenszyklus, die nicht weniger Bedeutung hat als andere Stufen. Kinder gestalten, beeinflusst von der Kultur und ihrer konkreten Umgebung, ihr Leben und das Leben um sie herum mit.

Was bedeutet dies konkret für die Kinder, die heute in Deutschland leben?

Kinder wachsen heute unter anderen Bedingungen auf als noch vor 10 oder 20 Jahren. Die heutige Kindheit unterscheidet sich von der Kindheit der 70er oder 80er Jahre sowohl durch veränderte Rahmenbedingungen der Sozialisation, die sehr stark durch eine Expertisierung der Erziehung, eine zunehmende Erfahrung aus zweiter Hand durch eine medialisierte Aneignung symbolischer Kultur, ein Zurückdrängen von Eigenständigkeit durch konsumierende Aneignung der materiellen Kultur als auch durch ein verändertes Zeiterleben, das durch die beschleunigte Arbeits- und Lebenswelt der Eltern sowie das organisierte Freizeitverhalten der Kinder geprägt ist. Hinzu kommt, dass der Anteil der Kinder von 1/3 der Bevölkerung in den 50er Jahren auf 1/5 der Bevölkerung in den 90er Jahren zurückgegangen ist und auch weiterhin zurückgehen wird. Diese ungleiche Verteilung von Jung und Alt hat dazu geführt, dass die Kindergeneration heute beziehungsreicher in die Welt der Erwachsenen eingebunden wird. Dies hat zur Folge, dass sich die Kinder auch diese Welt zu ihrer eigenen Welt machen. Immer fließender werden die Grenzen zwischen

Kindern und Erwachsenen, immer stärker scheinen sich Geschmack, Stil und Kleidung zwischen Kindern und Erwachsenen anzugleichen. So ist es heute keine Seltenheit mehr, wenn ein 40-jähriger und ein 12-jähriger die gleichen Filme sehen, dieselbe Werbung, den gleichen CD-Geschmack haben oder sich dieselben Informationen aus dem Internet holen. Umgekehrt hat sich das traditionelle Spielverhalten der Kinder verändert. Da die Straße heute angesichts des Verkehrs „unbespielbar“ geworden ist und Kinder an den Stadträndern aufwachsen, wo sie vielfach unzureichende Spielmöglichkeiten im Wohnumfeld vorfinden, haben es Kinder schwer, überhaupt noch Orte oder Nischen zu finden, die sie sich aktiv und selbstbestimmt aneignen können.

Die im städtischen Bereich zur Verfügung stehenden Spielplätze sind relativ einseitig an den Bedürfnissen der bis zu 7-jährigen Kinder orientiert. Da die Industrie immer neue Freizeitsportgeräte entwickelt, suchen sich Kinder und Jugendliche selbst Plätze, damit sie ihre Kickboards, Inliner, Bikes etc. nutzen können.

Angesichts des geringen freien Raumes für Kinder in den Städten und des beschleunigten Lebensrhythmus der Familie erhält das Fernsehen eine ausgeprägte „Ersatzerzieher“- und Babysitterfunktion. Die größte Zeit der Freizeitaktivitäten nimmt heute der Fernseher ein. 61 % der 3 bis 13-jährigen schalten täglich einmal den Fernseher ein, jedes zweite Kind verbringt 1 bis 3 Stunden vor dem Bildschirm. Etwa eine halbe Million Kinder halten es sogar länger als 5 Stunden pro Tag dort aus. Das Fernsehleben von Kindern beginnt schon im frühesten Alter mit Sehgewohnheiten, die nicht bei Kindersendungen stehen bleiben, sondern auch das Erwachsenenprogramm mit Krimi- und Talksendungen streifen. Schätzungen, wie viele Morde und Gewaltszenen Kinder im Laufe ihrer Fernsehbiografie zu sehen bekommen, belaufen sich in Deutschland auf bis zu 600 in einer normalen Fernsehwoche.

Während das Süchtigwerden nach Fernsehsendungen ein Problem des Fernsehkonsums von Kindern ist, besteht ein anderes Problem in dem von Neil Postman beschriebenen Enthüllungsprozess. Dank zahlreicher Fernsehkanäle kann ein Kind heute alle „Geheimnisse“ der Erwachsenen in jeder beliebigen Talkshow erfahren. Das Ideal von Rousseau, einen Schutz- und Schonraum für Kinder zu bilden, der fern der Gefahren der Erwachsenenwelt ist, wird heute bereits durch den Fernsehkonsum konterkariert. Tabus, im Sinne des Schutzes vor psychischen Verletzungen, sind immer schwerer aufrecht zu erhalten. Auch wenn Einflüsse der Medien auf das Denken, Fühlen und die allgemeinen Weltbilder der Kinder schwer zu erfassen sind, so ist unbestreitbar, dass reale und fiktive Inhalte der Sendungen längerfristig die Einschätzung über die Welt prägen.

Bevorzugt werden von Kindern Sendungen privater Rundfunkveranstalter, die in einer Woche von 10.000 bis 15.000 Werbespots unterbrochen werden. Somit wachsen Kinder schon früh mit Konsumansprüchen heran. Mit dem Sieg der Bild- über Schriftkultur und dem Verlust der Mühen, sich Wissen aus einem Buch anzueignen, wird der Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen nivelliert. „Das Kind wird nämlich dadurch erwachsen, dass es jene Art von Verstand ausbildet, die wir von einem guten Leser erwarten, dazu gehören ein kräftiger Individualismus, die Fähigkeit, die unmittelbare Befriedigung von Bedürfnissen aufzuschieben“ (Neil Postman). Aber gerade das Leben des „just in time“ das sofortige Erfüllen von Wünschen wird durch die Konsumansprüche der Werbung permanent geschürt. Die zunehmende Ökonomisierung der Kindheit wird dadurch forciert, dass Kinder selbst von der Werbeindustrie gezielt als Käufergruppe angesprochen werden. Durch die Konsumgüter, die sie ihren Eltern abringen oder von ihrem Taschengeld erwerben, bringen sie es in Deutschland auf eine Kaufkraft von 30 Millionen DM jährlich.

Kinder wachsen in eine Umwelt hinein, die sie aktiv wahrnehmen und die sie mit gestalten. Diese aktive Auseinandersetzung ist auch das Ergebnis eines veränderten Erziehungsstils.

So hat sich in der Erziehung ein grundlegender Wandel von Gehorsam und Ordnung zur Selbständigkeit des Kindes hin vollzogen. Mehr als noch vor 50 Jahren haben Kinder heute in Industrieländern eine psychologische, sinnstiftende Bedeutung. Mit der Betonung und Anerkennung kindlicher Selbständigkeit veränderte sich auch die Eltern-Kind-Beziehung mehr und mehr zu einem partnerschaftlichen Zusammenleben. Dadurch erleben Kinder heute mehr Handlungs- und Freiheitsmöglichkeiten einerseits, die aber andererseits durch erneute Standardisierung der kindlichen Lebensbedingungen in Form von Massenkonsum, Medien und Spielzeug wieder eingeschränkt bzw. vorgegeben werden.

Kinder wachsen heute in einer Welt von immer größerer Vielfalt von Möglichkeiten auf. Sie haben immer häufiger mit Menschen Kontakt, die andere Lebensformen leben. Während die Milieus, in denen Kinder noch vor 30 Jahren ihre Kindheit verbrachten, geschlossen und abgegrenzt waren und durch die Selektion der Kontakte durch die Eltern eine gewisse Einheitlichkeit gewahrt werden konnte, erleben heute viele Kinder eine Vielfalt in Bezug auf Aussehen, Sprache, Kultur und Religion. Sie erfahren eine Ausdifferenzierung in sozialen Lagen und in Lebensstilen, wenn auch nach Region und Lebenssituation unterschiedlich stark. Kinder müssen z. T. früh lernen, mit Brüchen, Verlusten und neuen Familienkonstellationen zurecht zu kommen, die vor allem durch Scheidung der Eltern bedingt sind. 30 Prozent der in den 80er Jahren Geborenen werden eine Zeit lang ohne Mutter oder Vater leben.

Kinder wachsen in eine plurale Gesellschaft hinein, in der nicht nur die Bindungskraft traditioneller soziokultureller Milieus abgenommen hat, sondern die auch ein höheres Maß an Mehrdeutigkeiten bereit hält und ihnen damit auch eine Auseinandersetzung abverlangt. In einer pluralen Gesellschaft zu leben, bedeutet für Kinder wie auch für Erwachsene, mit diesen Mehrdeutigkeiten zurecht zu kommen. Einerseits bedeuten die zunehmenden individuellen Freiheiten mehr Unabhängigkeit und eine große Palette individueller Möglichkeiten, andererseits bedeuten sie auch weniger Halt, weil fehlende verbindliche gesellschaftliche Leitbilder größere Unsicherheiten erzeugen können.

Hinzu kommt, dass grundsätzlich mögliche Entscheidungsspielräume zunehmend durch Armut eingeschränkt werden. Dann schaffen objektive Lebensbedingungen unüberwindbare Barrieren. Die Ausgangsbedingungen von Kindern sind sehr unterschiedlich. Nach einer Studie der Arbeiterwohlfahrt sind zunehmend Kinder von Armut betroffen, kommen morgens etwa zwei Millionen Kinder und Jugendliche oft ohne Frühstück in den Kindergarten und die Schule, sind wegen Fehl- und Mangelernährung häufig krank, können nicht an Ausflügen und Klassenfahrten teilnehmen und haben insgesamt deutlich eingeschränkte Zukunftschancen.

So hat die heutige Kindheit viele Facetten. Die Annäherung zwischen Kindern und Erwachsenen ist dabei nicht zu übersehen.

In einer Gesellschaft, in der Jugendlichkeit als Leitbild für die Erwachsenen fungiert, ist es für Kinder trotz ihrer vielfältigen Möglichkeiten nicht leicht, sich von den Erwachsenen abzugrenzen und einfach Kind zu sein. Dieser Umstand erschwert es oft, die eigenen Bedürfnisse zu erkennen und zu steuern. Die kindlichen Bedürfnisse ernst zu nehmen, den Kindern Zuwendung, Anerkennung und Zeit zu schenken, sie also zu unterstützen, ist die vornehmste Aufgabe aller, die Kinder begleiten und erziehen.

## **Literatur**

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Zehnter Kinder- und Jugendbericht – Bericht über die Lebenssituation von Kindern und Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland, Bonn 1998.

Hock, Beate/Holz, Gerda/Semmedinger, Renate/Wüstendörfer, Werner: Gute Kindheit – schlechte Kindheit – Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, Abschlussbericht zur Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt, Frankfurt 2000.

Fthenakis, Wassilios: Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität, Vortrag gehalten am 17.10.2000 im Rahmen einer Fachtagung.

Postman, Neil: Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt 1983.

*Claudia Solzbacher*

## **Das Jahrhundert des Kindes aus pädagogischer Sicht**

Die Überschrift dieses Beitrages scheint vermessen. Es ist aussichtslos, das Thema Kindheit aus pädagogischer Sicht auch nur annähernd angemessen darzustellen. Man könnte die gebräuchlichen Institutionen (sozusagen in einem Parforceritt) historisch-systematisch darstellen: die Familie, den Kindergarten, die Schule, die Universität, die berufliche Ausbildung etc. Doch wie sollte dies angemessen gelingen, sind doch hier so viele gesellschaftspolitische, kulturgeschichtliche und soziologische Fragen mitzubedenken? Man könnte auch wichtige Zeitzeugen zu Wort kommen lassen: Schriftsteller, Philosophen oder Politiker. Waren diese nicht schon häufig Seismografen für Umbrüche und wichtige Fragestellungen? Möglicherweise hätte es ohne diese kritischen Zeitzeugen niemals so etwas wie die Bewegung der Reformpädagogik gegeben.

### **1. Kindheit in der schöngeistigen Literatur**

Wir erinnern uns an Stefan Zweigs „Die Welt von gestern“, Thomas und Heinrich Manns ätzende Schulkritik oder Ernst Blochs Beschreibung seiner Erziehung. Liest man sich in diese schöngeistige Literatur ein, so erhebt sich die Frage angesichts der sehr unterschiedlichen Schicksale ihrer Protagonisten: Gibt es sie überhaupt – die Kindheit? Ist Kindheit mehr als nur ein Stichwort, das unterschiedliche Assoziationen weckt, je nach eigenem biographischen Hintergrund? Oder ist Kindheit tatsächlich lediglich dieser Sesam-Schlüssel für poetische Klischees von den unbekümmerten Jahren des Glücks?

Jahrelang bestimmten diese Klischees nicht nur die schöngeistige Literatur. Als Prototyp galt Goethes „Wilhelm Meister“: Wie er in glücklicher Dämmerung in das Leben eintritt, nach verwandten Seelen sucht, der Freundschaft begegnet und der Liebe, wie er dann nach den glücklichen Knabenjahren mit den harten Realitäten in Kampf gerät und so unter mannigfachen Lebenserfahrungen heranreift, sich selbst findet und seiner Aufgabe in der Welt gewiss wird. Diese psychische Befindlichkeit ist Folie für fast sämtliche Erziehungs- und Bildungsromane bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. Ein solches Vollkommenheitsideal für Kindheit und Jugend wird für die Zeit nach der Jahrhundertwende nicht mehr aufrechterhalten. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts zeigen die schöngeistigen Werke eine deutlich veränderte Sicht des Kindes. Das lässt auf

ein großes Interesse an den herrschenden pädagogischen Strömungen der Zeit schließen. Die sich rasch ausbreitende Kulturkritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts und die sich daran anschließende Reformpädagogik mit ihren vielfältigen Ausformungen gehörte offensichtlich schon in ihrem Entstehen zum beständigen Erfahrungs- und Diskussionsbereich der Schriftsteller zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Eine besonders deutliche Wechselwirkung von Literatur und Zeitgeist wird in der Person und dem Werk Hermann Hesses offenkundig. Er sprach Zeit seines Lebens von seiner Kinder- und Schulzeit mit Abscheu. Damit war von Beginn seines Schaffens an „Jugend“ für Hermann Hesse auch eine Art Leitmotiv seines Werks. Er beschreibt Kindheit und Jugend, die unter einer vorgegebenen, festgefügtten Ordnung – wie der eines pietistisch geprägten Tagesablaufs – zu zerbrechen droht und zeichnet daneben immer wieder die innere Welt kindlicher Vorstellungen, die sich stetig weiter entfalten würde, gäbe es nicht die steuernden bzw. behindernden Einflüsse der Gesellschaft (vgl. Solzbacher 1993).

In dieser Beschreibung Hesses zu Beginn des 20. Jahrhunderts wird das Gedankengut deutlich, das dem Jahrhundert seinen Namen (zumindest aus Sicht der Pädagogen) gegeben hat: Das Jahrhundert des Kindes, wie es Ellen Key 1900 in ihrem gleichnamigen Buch entworfen hat. Ihre gesellschaftskritischen und daraus folgenden pädagogischen Überlegungen sind bis heute aktuell, vielfach noch uneingelöst – vielfach jedoch auch problematisch und ambivalent. Es erscheint deshalb sinnvoll, als Einführung für die nachfolgenden Abhandlungen von den Überlegungen Ellen Keys auszugehen.

## **2. Kindheit als Konstrukt**

Ausgangspunkt der weiteren Überlegungen ist die These, dass Kindheit immer schon vorhanden ist, bevor wir uns mit ihr beschäftigen. Damit ist Kindheit ebenso eine Rekonstruktion wie eine Konstruktion. Daraus ergibt sich für die Wissenschaft die Frage, inwieweit sie über derartig ungefähre Zuschreibungen hinauslangen kann. Das heißt: Ist Kindheit als Re-Konstrukt für alle gleich? Gibt es die Kindheit als Realität, die in bestimmten Punkten für alle Menschen gleichermaßen gilt? Oder ist Kindheit, wie häufig definiert, gar eine Fiktion oder ein Mythos?

Pädagogen haben sich früher bei der Beantwortung dieser Fragen meist damit zufrieden gegeben, auf die „Natur“ des Kindes zu verweisen: Wenn wir unter Absehung aller Beimengung durch die Umwelt, durch Erziehung, Bildung oder Sozialisation auf das Kind selbst schauen könnten, auf seine ursprüngliche Natur, wenn wir daraus ableiten könnten, was das Kind eigentlich ist, dann wären wir pädagogisch in der Lage, angemessen für diese Natur zu handeln. Eine derartige „naturalisierte“ Erkenntnisbegründung könnte uns leiten, richtige von

falscher Pädagogik zu unterscheiden. Dieses Rekurrieren auf die weitestgehend undefinierte und undefinierbare „Natur“ des Kindes ist im 20. Jahrhundert nicht mehr aufrecht zu erhalten und weicht weitaus nüchterneren Anthropologien. Kritische Erkenntnistheorien des 20. Jahrhunderts belehren uns eindringlich darüber, dass wir jede Naivität einer eindeutigen Abbildung oder klaren Widerspiegelung verlieren müssen. Auf der anderen Seite ergibt sich daraus ein Bild großer Heterogenität, das die Erforschung von Kindheit zunehmend schwierig erscheinen lässt.

Das hat wiederum zur Folge, dass das Kind als Abstraktum Möglichkeiten für vielfältige Projektionen liefert. Rousseaus „Emil“ baut auf einer derartigen, sehr einfachen Fiktion auf. Konfrontiert man eine darauf aufbauende Pädagogik aber mit der Realität, mit den tatsächlichen Lebenswelten von Kindern, so fällt dem praktischen Pädagogen sehr schnell der Widerspruch zwischen Theorie und Praxis auf. Denn trotz aller Unmöglichkeiten Kindheit zu beschreiben, ist Kindheit ein gesellschaftliches, ein kulturelles und soziales Phänomen, das mit klaren Erwartungen an Pädagogen verbunden wird. Diese Erwartungen formulieren sich in zeitbezogenen Aussagen von Fachdisziplinen, z. B. Schulpädagogik, Sozialpädagogik etc. Damit liegt es auf der Hand, dass Kindheit und daraus auf sie orientierte pädagogische Handlungen immer variable Konstrukte sein müssen, nach dem Zeitgeist geschaffen, um daraus eine mehr oder weniger stimmige Pädagogik abzuleiten. Wichtig ist, dass sich eine solche Pädagogik ihres normativen Gehalts stets bewusst bleibt (vgl. Reich 1999).

Kindheit wird heute höchst differenziert als sozio-kulturelles Konstrukt interpretiert. Seit den 60er Jahren entwickelte sich eine historische Kindheitsforschung, die insbesondere durch Philipp Aries und Lloyd de Mause bekannt wurde. Beide versuchten mittels Interpretation von Quellen zu entschlüsseln, wie sich Kindheit als Erfindung in der Moderne entwickelt hat. Unterschiedliche Ableitungen der Kindheit werden bis heute diskutiert: So die Ableitung der Kindheit als ein Problem der Nachkommenschaft. Lohnarbeit und Kapital, so die Ausgangsargumentation, schafften die Voraussetzungen, um die Einstellung zu Kindern zu verändern. Das Interesse der Eltern an ihren Kindern sei zu der Zeit gestiegen, als die Nachfolge nicht mehr nur blutsverwandtschaftlich zu regeln war, sondern Leistung und Mündigkeit zu neuen Zielformeln wurden. Diese Argumentationskette scheint nahezu als Geburtsstunde der Pädagogik, die Mündigkeit als einen ihrer Zielbegriffe führt. In diesem Zusammenhang wird auch die Erfindung der Pille oder der Geburtenregelung diskutiert, die die Einstellung zu Kindern, d. h. das Prinzip der Freiwilligkeit und des Angenommenseins noch deutlicher hervorhebt. Doch hat sich dadurch Kindheit wirklich verändert? Oder ist sie nicht immer noch genauso differenziert und individualistisch zu bewerten wie in den Jahrhunderten davor?

Die Diskussion über „postmoderne“ Theorien zur Gesellschaft macht die Problematik derartiger Konstrukte von Kindheit noch einmal besonders deutlich. Welche Konsequenzen hat der Pluralismus für die Entwicklung von Kindheit bzw. ihrer Konstrukte? Derartige Problematiken der wissenschaftlichen Zugangsweise zum Konstrukt der Kindheit haben dazu geführt, dass Kindheit in der Pädagogik ein randständiges Gebiet geworden ist. Wir finden interessante Forschungsergebnisse zum Thema Kindheit heute eher in anderen Wissenschaften, als in der Pädagogik. Besonders die Soziologie widmet sich in differenzierten Forschungen den Themen Kindheitsbilder, Kindheitswelten, Kindheitswandlungen. „... Nicht unbeeinflusst durch historische Studien über Modernisierungs- und Individualisierungstendenzen im Blick vor allem auf Familie und Kindheit werden sehr unterschiedliche Beobachterstandorte ausgemacht, die sich stärker auf strukturell-gesellschaftliche Faktoren (z. B. ökonomische, soziale, demographische Veränderungen, neue Wohn- und Lebensräume, Zeitmanagement, Verlängerung der Lernzeiten, Verhäuslichungstendenzen), auf institutionelle Formen (z. B. Kindergarten, Schule), auf die Beziehungsseite in Familien (Kommunikationsstrukturen, Individualisierungs- und Emotionalisierungstendenzen, Entfremdungen und Vereinzelungen, Delegationsmodi, Symptomkinder, Missbrauch), auf das veränderte Verhältnis von Erwachsenen zu Kindern (Egalisierungstendenzen und veränderte Autorität, Sinn- und Normverluste, Wertewandel und Erwartungshaltungen, typische Verhaltensweisen, Kinderschutz) ... beziehen.“ (Reich 1999, S. 8)

Einen interessanten Bereich der Kindheitsforschung finden wir heute in den Untersuchungskontexten der Massenmedien. Kinder als Konsumenten von Firmen und Werbung etc. werden in ihrem Verhalten vornehmlich als „potentieller Markt“ untersucht. Hier gibt es eine Reihe interessanter Untersuchungsergebnisse, die von der Pädagogik noch nicht hinreichend aufgearbeitet worden sind. Betrachten wir uns das „merchandising“ für die täglichen „soap operas“ wie z. B. „Verbotene Liebe“ oder „Gute Zeiten, schlechte Zeiten“, so wird deutlich, dass die Medienkindheit offensichtlich vereinheitlichend wirkt. Umgekehrt kann man aber auch sagen, dass diese virtuellen Realitäten für die Konstruktion von Kindheit wiederum maßgeblich zu sein scheinen, d. h., dass unser Bild von Kindheit und Jugend deutlich beeinflusst wird von den Medien. Das gilt auch für die Konstrukte, die sich die Kinder quasi von sich selber machen. Sie werden längst von jenen stärker mitbestimmt, deren Thema eigentlich Ware und Werbung, Kommerz und Technik, Absatzmarkt, politische Steuerung und Wählerverhalten usw. ist. Der Versuch der Einflussnahme hat gegenüber früheren Generationen deutlich zugenommen, gleichzeitig minimieren sich aber auch die pädagogisch kontrollierbaren Effekte. D. h., was wirkt und warum wird immer undeutlicher (vgl. Hengst 1999). Eines scheint jedoch offensichtlich zu sein: Für die Werbestrategen zählt mehr und mehr die Gruppe der

Gleichaltrigen als relevanteste Sozialisationsinstanz heutiger Kinder und Jugendlicher. Die Werbestrategien werden abgestellt auf die sogenannten „peer-groups“. Weist dies auf das Schwinden der primären Sozialisationsinstanz Familie hin? Oder wirken hier die virtuellen Welten nur im Hinblick auf das Konsumverhalten Heranwachsender? Heinz Hengst zieht aus seinen Untersuchungen zum Thema Kindheit und Konsum jedenfalls ein eindeutiges (wenn auch vorläufiges) Fazit:

„Kinderkultur wird im Prozess zunehmender ökonomischer Verwertung im Sinne einer Emanzipation aus einer durch bürgerliche Normen geprägten Elternkultur in Form einer Entpädagogisierung ‘entkindlicht’ ... viele Anzeichen sprechen dafür, dass die Marktfraktion – bei allen (auch zunehmenden) Bemühungen um Segmentierung – nur noch zwischen zwei Entwicklungsstufen oder (besser) Altersgruppen unterscheidet: zwischen Kindern im Vorschulalter und der großen – im Prinzip alterslosen – Gruppe der Heranwachsenden, die diese Phase hinter sich gebracht hat. Diese Zweiteilung dürfte nicht zuletzt aus der Tatsache resultieren, dass mit dem Übergang von der ersten in die zweite Phase der entscheidende Verlust der Kontrollmöglichkeiten der Eltern korrespondiert.“ (Hengst 1999, S. 95)

Damit wird der Autonomiespielraum von Kindern im 20. Jahrhundert deutlich größer und Kindheit für kommerzielle Verwertung interessant.

Was wird dann aber aus der immer wieder beschworenen „pädagogischen Verantwortung“ der Erzieher, dass nämlich die Erwachsenen kommende Generationen „in ihre Lebensformen und Wertsetzungen“ einzuführen haben? Hat sich am Ende des 20. Jahrhunderts die Pädagogik der Kindheit wissenschaftlich und praktisch überlebt?

### **3. Ellen Keys Mythos vom Kinde**

Betrachten wir uns, quasi beispielhaft, das Konstrukt von Kindheit, von dem viele Pädagogen behaupten, dass es unser Jahrhundert in Theorie und Praxis bestimmt hat und noch bestimmt. Das Bild vom Kind, wie es Ellen Key 1900 in ihrem Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ beschrieben hat. Keys Buch wurde, obwohl von einer Schwedin geschrieben, vor allem in Deutschland breit rezipiert und sehr kontrovers diskutiert. Dann schien das Buch (nicht die Ideen) lange Zeit vergessen zu sein. Es erfährt heute z. T. aus Jubiläumsgründen, aber auch aufgrund seiner vehementen Stellungnahme für Kinder neue Aktualität. So erstellte der Deutsche Bundestag bereits vor zehn Jahren eine Denkschrift mit dem Ziel, die sogenannte UN-Kinderkonvention von 1989 zu ratifizieren. In dieser 1990 erschienenen Denkschrift bezieht sich das Parlament explizit auf das Buch von Ellen Key:

„Es steht in der Tradition der internationalen Kinderschutzbewegung, die sich im ‘Jahrhundert des Kindes’ (so der Titel des 1902 erschienen Buches der schwedischen Pädagogin Ellen Key) dazu aufgerufen fühlte, die Probleme der Jugendhilfe einem Erfahrungsaustausch und Lösungsansätzen über die nationalen Grenzen hinweg zuzuführen.“ (Deutscher Bundestag, 12. Wahlperiode)

In der Tat war Keys Buch der Auftakt für die reformpädagogische Bewegung. Sie liefert für den Mythos der Kindheit den besten Beweis für eine naturalistische Grundhaltung. Das Motto, das sie ihrem Buch voranstellte, wurde Wahlspruch für die gesamte pädagogische Bewegung:

„Euer Kinderland sollt Ihr lieben: diese Liebe sei Euer neuer Adel – das Unentdeckte, im fernsten Meere! Nach ihm heiße ich Eure Segel suchen und suchen! An Euren Kindern sollt Ihr gutmachen, dass Ihr Eurer Väter Kinder seid: Alles Vergangene sollt Ihr so erlösen! Diese neue Tafel stelle ich über Euch!“ (Key 1903)

Das Motto entnahm Ellen Key dem Hauptwerk Friedrich Nietzsches „Also sprach Zarathustra“. Sie spricht von der kindlichen Persönlichkeit als von der „Heiligkeit des Kindes“, von der „Majestät des Kindes“ und von den „Rechten des Kindes“. Sie kritisiert das „Seelenmorden in den Schulen“ und fordert eine bessere „Schule der Zukunft“. Äußerst modern wirkt sie, wenn sie als Erziehungsziel und Erziehungsmittel zugleich die Selbsttätigkeit nennt. Dabei hat sie eine ganzheitliche (nicht ausschließlich kognitive) Bildung und Erziehung im Auge:

„Harmonische Entwicklung ist gewiss das herrlichste Resultat der Bildung eines Menschen.

Aber sie wird nur durch seine eigene Auswahl errungen! Denn sie bedingt Harmonie zwischen den eigenen Fähigkeiten des Individuums und nicht Harmonie nach dem Rezept der Pädagogik für eine solche.“ (Key ebd., S. 55)

Damit übt sie gleichzeitig Kritik am öffentlichen Schulwesen:

„Was auf dem Teigbrett der Schule, in ihrem Hacktrog erzielt wird, ist das – etwas ganz anderes? Einzelreform in der modernen Schule bedeutet nichts, solange man durch dieselbe nicht bewusst die große Revolution verbreitet, die, welche das ganze jetzige System zertrümmert, und von diesem nicht einen Stein auf dem anderen lässt.“ (Key ebd.)

Ellen Key ist beeinflusst von der Lebensphilosophie der Kulturkritik, die so maßgeblich für die Reformpädagogen ihrer Zeit wurde. Bildung hieß für die Reformpädagogen in erster Linie Erleben. Jugend verlange nach einem Ideal, das nicht jenseits ihres Alltags liege, sondern sich an praktischen Bedürfnissen

orientiere, aber sich doch auf alle Fragen des Lebens einlasse. Auf dieser Grundlage kritisierte man die einschlägigen Curricula (besonders die alten Sprachen Griechisch und Latein) und die „nicht jugendgemäße“, veraltete Vermittlung. Besonderer Wert wird auf die erzieherische Bedeutung der Gemeinschaft gelegt. Nur hier könne sich der Mensch das aneignen, was ihn als Erzogenen und Gebildeten ausweise: Charakter, d. h. Sittlichkeit, Verantwortungsbewusstsein, Fantasie und Kreativität. Das höchste Ziel der Pädagogik Keys und ihrer Nachfolger ist die Erziehung zur Persönlichkeit. Ihr Kindheitsmythos umfasst erstmalig Kinder beiderlei Geschlechts und richtet sich, typisch für die Zeit und die nachfolgende Forschung, eher auf Jugendliche als auf kleine Kinder. Auch hierin scheint sie aktuell zu sein. Ellen Key ist dem Kindheitsmythos verhaftet und verknüpft ihn gleichzeitig mit Elementen aus neueren Diskursen aus Politik und Wirtschaft.

### **3.1 Ellen Key und „die Rechte des Kindes“**

Ein solcher Diskurs rankt sich, wie betont, um die „Rechte des Kindes“, wie sie sich heute in der UN-Kinderkonvention vom 21. November 1989 (BGBl. II 121) niederschlägt, die im internationalen Kontext erstmals für alle Kinder dieser Erde eine gleiche Rechtslage definiert, mit dem Ziel der Befähigung, moralische und soziale Verantwortung zu übernehmen (vgl. dazu den Aufsatz von Christel Adick in diesem Heft). Die Konvention ist von dem Bewusstsein geleitet, dass „die Menschheit dem Kinde das Beste schuldet, was sie zu geben hat“ (Präambel der Erklärung von 1959). Als Handlungsbasis und als Erziehungs- und Sozialisationsziel gilt entsprechend dem Übereinkommen „der Geist des Friedens, der Würde, der Toleranz, der Freiheit, der Gleichheit und Solidarität“, erfahren und erlebt „in einer Familie und umgeben von Glück, Liebe und Verständnis“ (Präambel).

Ellen Key spricht in einem ähnlichen Zusammenhang vom „Recht des Kindes, seine Eltern zu wählen“. Gemeint ist, dass die Ehepartner sich auf der Grundlage sowohl von gegenseitiger Liebe und Zuneigung als auch (und dies ist höchst problematisch) von eugenischen Prinzipien erwählen sollten, denn das oberste Recht des Kindes sei es, nicht in eine unharmonische Ehe geboren zu werden. Sie plädiert für ein verändertes Scheidungsrecht und dafür, dass die Rechte ehelicher Kinder die gleichen sein müssten wie die unehelicher Kinder. Ebenso wie die UN-Konvention postuliert sie das Recht der Kinder auf eigene Persönlichkeit und Individualität, auf eigene Emotionen und Urteile und auf körperliche Unversehrtheit (Artikel 12 der UN-Konvention). Die Voraussetzungen hierfür sind nach den UN-Konventionen die Informationsfreiheit (Artikel 13), die Gedanken, Gewissens- und Religionsfreiheit (Artikel 14) und die Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit (Artikel 15). Auch die UN-Charta plädiert

für ein „Höchstmaß an Gesundheit“ (Artikel 24) und soziale Sicherheit (Artikel 26). Man kann also sagen, dass Keys Forderungen mit der UN-Konvention über die Rechte des Kindes tatsächlich (wenn auch spät) eingelöst wurden.

Die UN-Konvention ist „ein Dokument der kulturübergreifenden Verbindlichkeit jenes Kindheitsbildes, das Ellen Key im Jahrhundert des Kindes entworfen hat“, so Michael-Sebastian Honig (1996, S. 13). Honig beschreibt Keys Buch als „Modernisierungsprogramm von Kindheit“ (ebd.). Über die Respektierung der kindlichen Persönlichkeiten und ihrer Rechte hinaus versteht Key Kinder als Akteure und bewegt sich damit bereits in der Nähe heutiger sozialwissenschaftlicher Perspektiven in der Kindheitsforschung. Auch politisch erweist sie sich als vorausschauend, indem sie das Kind in einer demokratisierten Familie aufwachsen sehen will, in der das tradierte Generationen- und Geschlechterverhältnis der alten patriarchalischen Familie außer Kraft gesetzt ist. Ellen Key beschreibt das Modell einer demokratischen Familie, das auf gegenseitigem Respekt und der Akzeptanz der Freiheit der einzelnen Familienmitglieder gegründet ist. Sie hätte wahrscheinlich die UN-Konvention tatsächlich als Umsetzung ihrer Forderung gefeiert. Aus einer derart gültig interpretierten menschenrechtsgeleiteten Anspruchslage ergibt sich eine Art Zwang für den Sozialstaat, die Organisationsstrukturen zu schaffen und die Finanzmittel bereitzustellen, die notwendig sind, die entsprechend der Sozialentwicklung notwendigerweise defizitäre Familiensituation durch demokratische öffentlich-rechtlich organisierte Erziehungsräume zu ergänzen (vgl. Rehbein 2000).

Auch für Ellen Key galt die verstärkte Übernahme von Erziehungsaufgaben durch öffentliche Institutionen wie Kindergarten und Schule nur als „zweitbeste“ Lösung. Sie kritisiert die Ausdifferenzierung des öffentlichen Erziehungs- und Bildungswesens um 1900 und damit die zurückgehende Verantwortungsübernahme der Familie. Man kann diese Ausdifferenzierung des öffentlichen Erziehungs- und Bildungswesens bis heute verfolgen. Manche sehen ihren Kulminationspunkt in dem Ruf nach flächendeckenden Gesamtschulen. Doch greifen die Rechte der Kinder nicht gerade da, wo die Erziehungskraft der Familie nachlässt? Müssen die öffentlichen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen nicht gerade hier garantiert werden? Oder sollten wir heute zu anderen Konzepten greifen, die die Familie stärken und sie zu ihren „originären“ Erziehungsaufgaben zurückführt? Die Konsequenz wäre, dass Schulen sich dann hauptsächlich auf die Aufgabe des „Unterrichtens und Belehrens“ konzentrieren müssten und nicht zu „Erziehungsanstalten“ werden dürften (vgl. Giesecke 1998).

### 3.2 Zum Stellenwert von Familie und Erziehung

Die Diskussion um Familie und Familienpolitik ist in Ellen Keys Werk von großem Enthusiasmus getragen. Ellen Key plädiert vehement für eine Umkehrung des Generationenverhältnisses in dem Sinne, dass die Kinder die absoluten Hauptpersonen sind. Dabei wird Ellen Keys Auffassung von Erziehung zunächst von den wenigsten zeitgenössischen Pädagogen geteilt. Key ist strikte Entfaltungstheoretikerin. Nach ihrer Auffassung darf Erziehung nicht mehr sein als „Gärtnerarbeit“. Jeder mehr als „hegende“ Eingriff stehe der Entwicklung des Kindes unheilvoll im Wege: „Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, dass die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung.“ (Key 1903, S. 63) Auch hier nimmt Key bereits einiges von der Diskussion der Generation vorweg, die wir heute als die 68er Generation beschreiben: Antiautoritäre Erziehung als Basis für optimale kindliche Entwicklung und demokratische Strukturen hat hier eine ihrer Wurzeln. Allerdings spielen bei Ellen Key die Eltern weiterhin die maßgebliche Rolle, anders als bei den 68ern. Ellen Key begründet dies durch eine aus heutiger Sicht höchst gefährliche Konstruktion. Elternschaft beginnt nämlich bei Key lange vor Zeugung, Schwangerschaft und Geburt. Es handelt sich letztlich um rassenhygienischen Überlegungen, nachdem die physische und psychische Gesundheit des Partners jeder zukünftigen Mutter ein zentrales Anliegen bei der partnerschaftlichen Bindung sein soll. Diese Diskussion über Eugenik oder Rassenhygiene richtet sich gegen soziale Sicherungssysteme, die Ellen Key für die Reproduktion sozialer Problemlagen verantwortlich macht, da durch die moderne Wohlfahrtspflege der Kampf ums Dasein sowie die daraus resultierende Auslese künstlich verhindert würde (vgl. Andresen 1998). Die rassenhygienischen Überlegungen, der lebensphilosophische Enthusiasmus und die auftauchende Unsachlichkeit der reformpädagogischen Bewegung führte zumindest in einem bestimmten Strang, teilweise zum Entsetzen der Reformpädagogen selbst, in gerader Linie in den faschistischen Unrechtsstaat. Auch hier ist Ellen Key auf fatale Weise „wegweisend“, ohne ihr zu unterstellen, dass sie mit den Konsequenzen einverstanden gewesen wäre. Sie hatte in keinem Fall eine antisemitische Haltung, sondern achtete die Würde jedes Menschen und stellte sie für alle Menschen immer wieder heraus. Es bleibt ein Widerspruch in ihrem Werk. Dieser Widerspruch wird besonders deutlich in ihrer Aufgabenzuweisung an die Frau. Auf der einen Seite beschreibt sie sie als „bloße“ Mutter, auf der anderen Seite betont sie aber, dass erst die Emanzipation der Frau zur besseren Bevölkerungsqualität führen würde und in diesem Sinne die „effektivste“ rassenhygienische Maßnahme sei. Daneben nimmt sie zahlreiche Forderungen des Bundes für Mutterschutz vorweg, z. B. die Sexualerziehung für Mädchen und Jungen, die Gesundheitsvorsorge und Kontrolle vor der Ehe, die Reduzierung der Kinderzahl zur Vermeidung von Kindersterblich-

keit etc. Auch diesbezüglich ziehen sich ihre Ideen durch die Geschichte unseres Jahrhunderts.

### 3.3 Schulreform als Lebensfrage der Gesellschaft

Neben der „Frauenfrage“ erklärt Ellen Key die „Schulfrage“ zur „Lebensfrage der Gesellschaft“. Auch hier werden die Wellenbewegungen der bildungspolitischen Diskussion der letzten Jahrzehnte bereits vorausgedacht. Die lebensphilosophisch eingestellten Pädagogen um Ellen Key waren sich darin einig, dass das „Seelenmorden in den Schulen“ aufhören müsse. Die neu eingestellten Lehrer sollten, anders als die bisherigen Autoritäten, nicht „erdrückend“ sein, sondern „liebend“:

„Die patentierte Pädagogik wird der individuellen weichen, und nur der, welcher durch Natur und Selbstkultur mit Kindern spielen, mit Kindern leben, sich nach Kindern sehnen kann, wird in einer Schule angestellt werden, um sich selber dort seine persönliche Methode zu bilden.“ (Key 1903, S. 55)

Sie wandte sich gegen die strenge Schuldisziplin, gegen die einseitige Bevorzugung der herbarthschen Formalstufen, die sie (wie viele Pädagogen ihrer Zeit) als Reglementierung empfand, und gegen die längst nicht mehr am Leben orientierten Inhalte einer neuhumanistischen Bildung. Ellen Keys Wunsch nach Gemeinschaft rief einen längst vergessenen Ausdruck wieder auf den Plan, der auch Jahre später, nämlich in den 90er Jahren wieder hochaktuell wurde, den des „Schullebens“. Schule sollte nicht nur zur Gemeinschaft erziehen, sondern selber Gemeinschaft sein. In diesen Schulen der Gemeinschaft sollten die Lehrbücher „alle voll Kraft und Lust sein“. Die Selbsttätigkeit als Methode sollte an die Stelle des Systems und des Schemas treten. Ihr Schulprogramm ist das Programm der Intensität: „Auch darin gleichen die kleinen Kindern den großen, den Künstlern. Die Fantasie der Kinder verlangt volle, ganze, tiefe Eindrücke als Stoff für ihre rastlos bildende Arbeit.“ (ebd., S. 65) Aus diesen Überlegungen heraus schien für sie nur eine Reform des äußeren Rahmens der Schule, die geforderten inneren Reformen hervorbringen zu können. Ellen Keys „Revolution“ zielte auf die Einführung der „Einheitsschule“, vor allem aus den heute hinreichend diskutierten sozialen Gründen (damals auch noch um der Koedukation willen). Sie plädiert für die Gesamtschule als „Lebensfrage der Gesellschaft“ (ebd., S. 221). Auch über die Finanzierung ihrer Revolution macht sie sich Gedanken und schlägt eine immer wieder diskutierte „Umfinanzierung“ vor:

„Meine geträumte Schule kommt solange nicht zustande, wie die Staaten ihre größten Opfer für den Militarismus bringen. Erst, wenn dieser über-

wunden ist, wird man es in der Entwicklung so weit gebracht haben, dass man einsieht, dass der teuerste Schulplan – der wohlfeilste ist. Denn dann beginnt man starke menschliche Hirne und Herzen als den höchsten Wert der Gesellschaft zu betrachten.“ (ebd., S. 63)

Strukturveränderungen sind seit Ellen Key bis heute das maßgebliche Thema von Schulreformen. Ellen Keys Plan einer Gesamt- oder Einheitsschule gehört dazu. Die Landerziehungsheime, die nach englischem Vorbild in zahlreichen „freien Schulgemeinden“ entstanden, hatten hier eine ihrer Wurzeln. Auch Berthold Ottos „Dialogischer Gesamtunterricht“ sollte ein „Staat im Kleinen“ sein, eine große Familie, in der auch Eltern lehrend und lernend freien Zugang fanden. Hier war man zu Beginn dieses Jahrhunderts mindestens ebenso weit wie die Pädagogen heute: Äußere wie innere Reformen sollten auf eine bessere Zukunft vorbereiten. Doch zu Beginn des Jahrhunderts war es offensichtlich leichter, den philosophischen „Konsens“ aller gemeinsamen Überlegungen zu finden, z. B. in der Lebensphilosophie. Und obwohl die daraus folgenden Ideen und Reformen teilweise sehr widersprüchlich waren, so hatten sie doch alleamt in Lebensphilosophie und Kulturkritik ihren gemeinsamen Ursprung. Die Reformen kreisten um äußere Veränderungen der Struktur und innere Veränderungen von Erziehung und Unterrichtsmethoden. Die große Hoffnung auf das unmittelbare Zusammenspiel von äußerer Struktur und innerer Reform ist heute allerdings nicht mehr so enthusiastisch aufrecht zu erhalten. Wir diskutieren zur Zeit wissenschaftlich das Thema Schulleben und Schulprogramm als innere Reform völlig unabhängig von äußeren Strukturen. Dennoch bleibt die Frage nach dem angemessenen Schulsystem und ihrem je spezifischen Auftrag.

Obwohl die Kulturkritik und Bildungskritik Keys sich bis heute verfolgen lässt, so haben sich die Vorzeichen doch deutlich geändert. Kritisiert wurde damals die rasche Entwicklung vom Agrar- zum Industriestaat; die Flucht aus der Saisonarbeit in der Landwirtschaft, also eine Bevölkerungsbewegung in Richtung industrieller Ballungszentren. Dazu die neue Arbeitswelt, das Prinzip der Arbeitsteilung und der rationalisierten Spezialisierung, in deren Zuge neue Berufsformen, neue Berufsbedingungen entstanden. Die Lösung, die die Kultur- und Bildungskritik damals anbot, erscheint uns heute nur noch bedingt nachvollziehbar. Diese Erfahrung der städtischen Arbeitswelt weckte nämlich damals die romantische Sehnsucht nach dem Land. Das Land, aus dessen Armut die Leute tatsächlich flohen, wurde zur heilen Welt hochstilisiert. Die Stadt, auf die doch andere so viele Hoffnungen setzten, wird in der Kultur- und Bildungspolitik zum Moloch, vor allem die Technik wird kritisiert.

#### 4. Vom Jahrhundert des Kindes zur „kindlichen Gesellschaft“?

Interessant ist allerdings an der Kulturkritik der Jahrhundertwende bis heute der Versuch, eine Lösung des Stadt-Land-Problems im „natürlichen“ Erlebnis zu finden. Diese Überlegungen kehren in modernem Gewand in der Diskussion um das Verschwinden der Kindheit durch die moderne Medienwelt wieder. Kinder erfahren eben nicht mehr in „natürlichen“ und „kindgerechten“ Erlebnissen ihre Umwelt, sondern in künstlichen – nämlich Medienwelten. Robert Bly beschreibt die Jahrtausendwende als Übergang vom Jahrhundert des Kindes hin zur „kindlichen Gesellschaft“, in der sich alle weigern, erwachsen zu werden (vgl. Bly 1997). Seine These: Die Erwachsenen und die Kinder werden durch die Medien „verkindischt“. Kindheit verschwände, indem die Kinder nur noch als Werbeträger, Olympiasieger oder Playback-Show-Spieler benutzt würden. Volker Ladenthin macht, sehr ähnlich, den von ihm attestierten „Jugendwahn“ unserer Gesellschaft für das heutige Verschwinden der Kindheit verantwortlich, den er gekennzeichnet sieht durch eine Einebnung der Kulturen: Eltern und Kinder hören die gleiche Musik, tragen die gleiche Mode und verfolgen die gleichen (Un-)Werte (vgl. Ladenthin 1998). Ladenthin zitiert Erik H. Erikson, den bekannten Entwicklungspsychologen, der bereits 1973 feststellte: „Als ich jung war, war viel vom Jahrhundert des Kindes die Rede: Ist es zu Ende? Wir hoffen, es ist ruhig in die Geschichte eingegangen. Inzwischen sind wir durch so etwas wie ein Jahrhundert der Jugend hindurchgegangen. Doch wann wird das Jahrhundert der Erwachsenen anfangen?“ (Erikson 1974, S. 137) Ebenfalls als Beleg für seine These „Das Jahrhundert des Kindischen“, gilt für Volker Ladenthin das Buch von Walter Wüllenweber „Wir Fernsehkinde“ (Wüllenweber 1994), in dem die heutige Generation als Generation „ohne Programm“ beschrieben wird, die infantil die Wirklichkeit durch die Medien erfasse und „Erwachsene“ produziere, die ohne Verantwortung und Normbewusstsein, selbst Kinder geblieben und damit orientierungslos ihrer Aufgabe als Eltern nicht mehr nachkommen könnten. Wüllenweber attestiert dieser Generation, nicht mehr erwachsen werden zu wollen:

„Die Eltern hafteten, wir nicht. Daran hat sich bis heute nichts geändert. Darum blieb alles, was wir machten, ohne Folgen. Wie viele von uns sind aber überhaupt ausgezogen und haben die schützende Kindheit hinter sich gelassen? Wann ist ein Mensch erwachsen? Wenn er die volle Verantwortung für sich selbst übernommen hat? Das haben wir nicht. Mit 30 sind wir noch Heranwachsende, immer nur auf Probe im Leben stehend. Erwachsene light. Am schlimmsten wäre der Abschied von der eigenen Kindheit. Endgültig. Aus. Vorbei. Wer will das schon?“ (ebd., S. 108)

Haben die Medien tatsächlich eine derartige Wirkung? Sind es überhaupt die Medien, denen wir berechtigterweise eine derart große Schuld an den mögli-

cherweise zu Recht analysierten Verhältnissen zuschieben können? Die wissenschaftlichen Ergebnisse sprechen dagegen. Heißt das neue Konstrukt der Kindheit die „Medienkindheit“? Muss diese zwangsläufig mit derartigen Unter- gangsszenarien verknüpft werden, wie dies heute weitestgehend geschieht? Stimmt das Konstrukt und sind die Antworten angemessen? (Vgl. dazu auch den Aufsatz von Bardo Herzig und Gerhard Tolodziecki in diesem Heft.)

Vergleichen wir das pädagogische „Personal“, das diese Fragen wissenschaftlich zu beantworten und in die Praxis umzusetzen hat, so stellen wir auch fest, dass es nicht mehr dasselbe ist, wie das der Kultur- und Bildungskritik. Damals wurde die Bewegung ganz maßgeblich gespeist von Lehrern. Täuscht der Eindruck, dass für die Lehrerschaft und die Wissenschaft heute eher politische Apathie an der Tagesordnung ist? Gilt dies nicht für uns alle, wenn man Roman Herzog glauben mag, der anmahnt, ein Ruck möge durch Deutschland gehen, um die Bildung zu erneuern?

## **5. Abschließend**

Man hat den Eindruck, dass am Ende des Jahrhunderts der Kindheit an Stelle von euphorischem Reformbewusstsein Resignation getreten ist. Das hat sicher zum einen damit zu tun, dass nach vielen Versuchen Reformen durchzusetzen (besonders in den 70er, 80er Jahren), die Erfahrung des Scheiterns dieser Versuche die Hoffnung auf eine Veränderung der Erziehungs- und Bildungslandschaft geringer geworden ist. Einige fragen regelmäßig nach dem „Wozu“ der Pädagogik (so z. B. Gruschka) oder propagieren gar das Ende der Pädagogik. Das Unbehagen darüber, dass in den als „überkommen“ beschriebenen Institutionen der Erziehung und Bildung die Vorbereitung auf das künftige Leben (ein unprognostizierbares im Übrigen) nicht mehr zufriedenstellend erfolgen könne, wird aber sehr selten zu einer fundamentalkritischen Problematisierung der Aufgaben der Pädagogik verlängert. Im Gegenteil. Die Pädagogik scheint heute mehr denn je unser gesamtes Leben zu dominieren. Mit ihren Formeln vom „lebenslangen Lernen“ und mit dem damit zusammenhängenden Ruf nach Weiterbildung und Fortbildung verlängern wir den Arm der Pädagogik bis ins Alter. Das heißt, man versucht, ausgemachte Defizite nach wie vor durch eine verbesserte Pädagogik zu beheben. Die Bildungsexpansion geht in quantitativer Hinsicht weiter, aber die finanziellen Aufwendungen halten schon lange nicht mehr mit dieser Entwicklung Schritt. Die Pädagogik, gewöhnt daran, für ihre Aufgaben mehr, immer mehr zu fordern, stößt zunehmend auf taube Ohren. Hier scheint sich in der Tat ein Paradigmenwechsel anzudeuten. Die neuen Reformen zielen darauf ab, Pädagogik zu optimieren und Geld einzusparen (die Diskussion um die Autonomie der Schulen und der Hochschulen z. B.). Ob dies durchzuhalten ist, bleibt fraglich. Wir scheinen Ellen Keys Motto

„Euer Kinderland sollt Ihr lieben ...“, immer noch in Fragen übersetzen zu müssen: Welches Kinderland ist gemeint? Wie liebe ich es am besten? Und schließlich ... wie viel sollte uns diese Liebe wert sein? Hier sind die Wissenschaften und die Politik einmal mehr angesprochen. (Vgl. zum Thema insgesamt Zinnecker/ Silbereisen 1998; Honig u. a. 1996, 1999; Weber-Kellermann 1979; Deutsches Jugendinstitut 1993.)

## Literatur

- Andresen, Sabine: Die Umkehrung der Generationen- und Geschlechterverhältnisse für die Vervollkommnung des Menschengeschlechts. In: Engagement 4/1998, S. 206-227
- Bly, Robert: Die kindliche Gesellschaft. Über die Weigerung erwachsen zu werden. Aus dem Amerikanischen von Klaus Fritz und Reinhard Tiffert, 1996. München 1997
- Deutscher Bundestag: Denkschrift zu dem Übereinkommen. 12. Wahlperiode. Drucksache 12/42
- Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch, München 1993
- Erikson, Erik H.: Dimensionen einer neuen Identität, 1973. Aus dem Amerikanischen von Wilhelm Herborth, Frankfurt am Main 1974
- Giesecke, Hermann: Lehren aus 30 Jahre Bildungspolitik, Stuttgart 1998
- Hengst, Heinz: Von der pädagogischen zur kommerziellen Verwertung kindlicher Autonomie. In: Jahrbuch Pädagogik 1999, S. 83-103
- Honig, Michael-Sebastian u. a.: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main 1999
- Honig, Michael-Sebastian u. a.: Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim und München 1996
- Honig, Michael-Sebastian: Normative Implikationen der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, I/1996
- Reich, Kersten: Kindheit als Konstrukt. In: [http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/texte/kind\\_als\\_kon.html](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/texte/kind_als_kon.html), 1.9.1999
- Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes, Berlin 1903
- Ladenthin, Volker: Das Jahrhundert des Kindischen. In: Das Jahrhundert des Kindes – am Ende? In: Engagement 4/1998, S. 227-242

- Rehbein, Klaus: „Kindeswohl“ als pädagogische und gesellschaftspolitische Kategorie – zur UN-Konvention über die Rechte des Kindes von 1989. In: Jahrbuch für Pädagogik 1999, Frankfurt am Main 2000
- Solzbacher, Claudia.: Literarische Schulkritik des frühen 20. Jahrhunderts. Ihre Beziehung zur zeitgenössischen Philosophie und Pädagogik. In der Reihe „Erziehungsphilosophie“, hrsg. von H. Kanz, Bd. 11, Frankfurt 1993
- Weber-Kellermann, Ingeborg: Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte, Frankfurt am Main 1979
- Wüllenweber, Walter: Wir Fernsehkinder. Eine Generation ohne Programm, Berlin 1994
- Zinnecker, Jürgen/ Silbereisen, Rainer K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim und München 1998

*Christel Adick*

## **Der Maßstab der UN-Konventionen zu den Rechten des Kindes**

Es ist begrüßenswert, dass neben den vielen drängenden Fragen, die Gegenstand dieser Vorlesungsreihe sind, auch ein Thema eingeplant wurde, das sich mit Kindheit in anderen, in außereuropäischen Kulturen, beschäftigen soll. Vergessen wir doch allzu leicht, dass die realen Lebensbedingungen der Kinder und das pädagogische Nachdenken über den rechten Umgang mit ihnen nicht nur uns hier in Europa betreffen, sondern auch die Hunderte Millionen Kinder, die vielfach unter anderen sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Bedingungen leben als wir sie hier bei uns kennen.

Wenn im Titel des Vortrags von 'Kindheit außerhalb Europas' die Rede ist, so müsste hier streng genommen auch die Lebenssituation von Kindern in Ländern und Regionen wie Nordamerika, Australien und Neuseeland zur Debatte stehen. Ich vermute aber, dass in der Konzeption der Ringvorlesung mit dem Titel eher beabsichtigt war, Kindheit in den sog. nicht-westlichen Kulturen, die grosso modo unter den auch wiederum problematischen Begriff der 'Dritten Welt' oder der 'Entwicklungsländer' fallen, zum Gegenstand zu machen und diese entlang des Maßstabs der UN-Konvention zu den Rechten des Kindes zu diskutieren. So jedenfalls habe ich den Titel ausgelegt und dementsprechend will ich im folgenden verfahren. Dazu soll im ersten Teil ein Blick auf die historische Entwicklung der derzeit gültigen Kinderrechtskonvention geworfen werden. Anschließend wird ein Überblick über den inhaltlichen Aufbau des Vertragswerkes gegeben. In den folgenden drei Abschnitten steht dann die Konfrontation einiger Forderungen der Konvention mit den realen Lebensbedingungen von Kindern in der sog. Dritten Welt im Vordergrund der Betrachtungen. Es sind dies die Bereiche: Gesundheit, Bildung und Kinderarbeit.

### **1. Die UN-Konvention zu den Rechten des Kindes – Vorläufer und Entwicklungen im 'Jahrhundert des Kindes'**

Im November vergangenen Jahres wurde allenthalben das zehnjährige Jubiläum der UN-Kinderrechtskonvention begangen. Auch hier bei uns erschienen vielerlei Presseberichte, Rundfunk- und Fernsehbeiträge zu diesem Gedenktag. Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, dass es eine Reihe von Vorläufern dieser 1989 erlassenen Konvention gegeben hat. Die jetzige Konvention ist demnach der vorläufige kodifizierte, d.h. in rechtsverbindliche Para-

graphen gefasste, Endpunkt eines längeren gesellschaftlichen Diskurses über Kinderrechte. Wegen ihrer langen Vorgeschichte gehört daher eine Beschäftigung mit der jetzt vorliegenden Kinderrechtskonvention sehr wohl in eine Bilanzierung des 20. Jahrhunderts als 'Jahrhunderts des Kindes', zumal einige Autoren, z.B. Ursula Carle (1998, S. 12) in dem von ihr und Astrid Kaiser herausgegebenen Sammelband „Rechte der Kinder“ die Programmschrift von Ellen Key sowie weitere reformpädagogische Überlegungen zu Anfang des 20. Jahrhunderts ausdrücklich als eine Quelle benennen, die zur Ausformulierung von Kinderrechten führten und beitrugen.

Was waren die Vorläufer der jetzigen UN-Kinderrechtskonvention? (Zur historischen Entwicklung vgl. Carle 1998, National Coalition 1996, S. 12ff. und 129ff.). 1920 wurde der Völkerbund gegründet, der seinerseits als Vorläufer der heutigen Vereinten Nationen gelten kann. Die 5. Vollversammlung des Völkerbundes verabschiedete 1924 in Genf die erste internationale Deklaration der Kinderrechte. Sie war 1923 auf Initiative der 'Save the Children International Union', eines internationalen Zusammenschlusses von nationalen Kinderhilfsorganisationen, formuliert worden und wurde ein Jahr später von 50 Staaten des Völkerbundes unterzeichnet. Es handelte sich dabei um einen Kompromiss über basale Kinderrechte, der nur fünf Punkte umfasste. Allerdings war die Perspektive schon damals, das sei in Bezug auf unser Thema hervorgehoben, eine globale; denn die Genfer Erklärung richtete sich in ihrer Präambel ausdrücklich an das Gewissen der Menschheit, die jedem Kind - gleich welcher Rasse, Nation oder Religion - einige grundlegende Rechte schuldig sei.

In Artikel 1 der 'Genfer Erklärung' von 1924 werden jedem Kind geeignete Bedingungen für seine körperliche und geistige Entwicklung zugesichert. In Artikel 2 werden Kindern, die sich in schwierigen Lebenslagen befinden, z.B. hungernden, kranken, verwaisten oder verlassenen Kindern, besondere Hilfen versprochen. Artikel 3 besagt, dass Kindern in gesellschaftlichen Unruhen bevorzugt geholfen werden soll. Artikel 4 verbietet die Ausbeutung von Kindern. Artikel 5 schließlich empfiehlt eine Erziehung, in der die besten Anlagen des Kindes zum Wohle seiner Mitmenschen gefördert werden sollen. Fragt man nach der Umsetzung der sog. Genfer Erklärung, so lässt sich festhalten, dass der Völkerbund zwar ein Komitee zum Schutz der Kinder einrichtete. „Die beschlossenen Kinderrechte waren jedoch schon deshalb international nicht einklagbar, weil eine entsprechende Zuständigkeit einer internationalen Gerichtsbarkeit fehlte.“ (Carle 1998, S. 15)

Die folgenden Jahrzehnte brachten den Menschenrechts- wie auch den Kinderrechtsdiskurs zum Erliegen. Die Grausamkeiten des NS-Regimes und des Zweiten Weltkriegs machen deutlich, dass allen internationalen Erklärungen

zum Trotz Kinder zu denjenigen zählten, die am meisten unter systematischer Verfolgung, Vertreibung und Vernichtung aufgrund ihrer Rasse, Nationalität und Religion zu leiden hatten - ein diametraler Widerspruch zur Präambel der Genfer Erklärung.

Ein erneuter Anfang für die Rechte der Kinder wurde nach dem Ende des 2. Weltkriegs gemacht: „Bereits 1946 begann die International Union for Child Welfare, die teilweise aus der Save the Children International Union hervorgegangen war, damit, die Mitglieder des Economic and Social Council (ECOSOC) der Vereinten Nationen für die Anerkennung der Genfer Erklärung zu gewinnen. Dies gelang in einer nur wenig geänderten Fassung 1948. Die Diskussion insbesondere um die Frage, ob es einer speziellen Kinderrechts-Erklärung bedürfe und nicht vielmehr die Rechte der Kinder bereits in den erklärten Menschenrechten aufgehoben seien, dauerte 9 weitere Jahre, bis schließlich die Vollversammlung der Vereinten Nationen am 20. November 1959 eine weitere Erklärung abgab (...). Nichts kann jedoch darüber hinwegtäuschen, dass auch diese Erklärung von 1959 ähnlich wie die erste internationale Deklaration der Kinderrechte von 1924 unverbindlich - weil noch nicht international einklagbar - blieb.“ (Carle 1998, S. 16)

Zwanzig Jahre später wurde mit der Errichtung des Internationalen Jahres des Kindes ein erneuter Anlauf gemacht. Polen schlug den Vereinten Nationen vor, eine internationale Kinderrechts-Übereinkunft zu beschließen, die die Rechte der Kinder zu verbindlichem Völkerrecht machen sollte. Die Diskussion über die Ausformulierung der Artikel dieser Konvention zogen sich jedoch noch zehn weitere Jahre hin. Gründe hierfür waren folgende:

- Die nur mäßig interessierte Teilnahme der UN-Mitgliedsstaaten an dieser Arbeit: Aus den Reihen der sog. Entwicklungsländer beteiligten sich z.B. nur Argentinien, Brasilien, die Zentralafrikanische Republik, Indien und die Dominikanische Republik an dieser Diskussion, aber auch West- und Osteuropa waren mit Polen, der UdSSR, Frankreich, Norwegen und Großbritannien nicht sonderlich stark vertreten.
- Unterschiedliche kulturelle und religiöse Auffassungen führten ebenfalls zu Verzögerungen, so z.B., wo es um die gleiche rechtliche Stellung von ehelichen und nicht-ehelichen Kindern geht oder um die Gleichbehandlung von in- und ausländischen Kindern innerhalb eines Staates (die Vorbehalte der deutschen Regierung sind abgedruckt in Carle/Kaiser, Hg., 1998, S. 214f; vgl. auch National Coalition 1996, S. 17ff.).

Schließlich jedoch befürwortete die Menschenrechtskommission der Vereinten Nationen den Entwurf, und der endgültige Text wurde am 20. November 1989 von der Plenarsitzung der UN verabschiedet. Inzwischen haben 191 von 193, d.h. fast alle Länder dieser Welt diese Konvention ratifiziert. Nicht ratifiziert

wurde diese Konvention nur von Somalia und von den USA. Bill Clinton hat allerdings vor einigen Wochen angekündigt, er werde sich für die baldige Ratifizierung einsetzen.

„Keine andere Menschenrechtskonvention ist bislang so schnell von so vielen Staaten ratifiziert worden“, schrieb die FAZ (20.11.99, Nr. 271, S. 11) anlässlich des zehnten Jahrestages der UN-Kinderrechtskonvention. Ob dies allerdings ein Anzeichen dafür ist, dass es allen Regierungen dieser Welt inzwischen Ernst ist mit der Verwirklichung der Kinderrechte, ist zu bezweifeln. Zu bedenken ist, dass viele Länder nur mit Vorbehalten unterzeichnet haben und dass viele Länder sich mit der Unterzeichnung weitere Unterstützung von außen erhoffen (National Coalition 1996, S. 12). Aber anders als bei der ersten Genfer Erklärung des Völkerbundes, sind mit dieser Konvention Kontrollverfahren verbunden. Innerhalb von zwei Jahren nach Inkrafttreten des Vertrages und dann alle fünf Jahre müssen die Vertragsstaaten einem Ausschuss für die Rechte des Kindes der Vereinten Nationen über die Fortschritte der Umsetzung der Konvention berichten. Hierzu wird in jedem Land eine freiwillige Gruppe von Nichtregierungsorganisationen, die sog. 'National Coalition' konstituiert (zum Erstbericht der deutschen Bundesregierung an den UN-Ausschuss vgl. National Coalition 1996, S. 38ff.). Die 'National Coalition' in Deutschland setzt sich aus fast 100 Jugendhilfeorganisationen und aus Verbänden und Vereinen, die sich um die Verwirklichung der Kinderrechte kümmern wollen, zusammen (kurze Selbstdarstellung inkl. Mitgliederliste und Adresse der deutschen 'National Coalition', abgedruckt in Carle/Kaiser, Hg., 1998, S. 211). Daraus ist ersichtlich, welch großen Stellenwert zivilgesellschaftliche Organisationen, wie schon im Falle der ersten Initiativgruppe, die dem Völkerbund die als Genfer Erklärung verabschiedete Kinderrechte vorschlug, für die Rechte der Kinder inzwischen erlangt haben.

Als Folge der UN-Kinderrechtskonvention haben meines Wissens zwei Bundesländer Kinderbeauftragte ernannt, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt. In der vom Kinderbeauftragten des Landes NRW, Dr. Reinald Eichholz, für die Bildungsarbeit mit Kindern herausgegebenen Broschüre „Die Rechte des Kindes“ (Düsseldorf 1998) findet sich folgende Einschätzung (S. 7f.): „Das Übereinkommen macht deutlich, dass es ganz besonders um die Rechte der Kinder in der Dritten Welt geht, wenn auf der Erde Frieden herrschen soll. Mancher mag denken, dass ihn das Übereinkommen deshalb nichts angeht. Das ist aber nicht richtig. Auch bei uns gibt es Kinder, deren Entwicklung gefährdet ist, die benachteiligt sind, die sich in Not befinden. Nur hat die Not bei uns ein anderes Gesicht. Vieles, das bei uns im argen liegt, wird nur durch Wohlstand und Überfluss überdeckt. Auch für die Kinder, die Jugendlichen und die Erwachsenen in der Bundesrepublik Deutschland ist es daher ein wichtiges

Ereignis, dass Bundestag und Länderparlamente der Unterzeichnung des Übereinkommens zugestimmt haben.“

Als Fazit aus der historischen Entwicklung stellt sich die Frage, welcher Stellenwert der UN-Kinderrechtskonvention zukommt. Handelt es sich um ein Vertragswerk, das hauptsächlich zur Verbesserung der Lebensbedingungen in den sog. Entwicklungsländern gedacht ist? Das diesen Ländern evtl. sogar in paternalistischer oder europäischer Überheblichkeit einen Spiegel ihrer Rückständigkeit vorhalten will im Glanze des schon Erreichten in den Industrieländern? Auch wenn einige Artikel der Konvention diesen Anschein geben mögen, z.B. dadurch, dass sie Hinweise darauf enthalten, diese oder jene Anliegen seien besonders mit Blick auf Entwicklungsländer formuliert worden, so mag uns ein Blick auf Armut und dabei besonders auch Kinderarmut in Deutschland, Gewalt in den Massenmedien, Kinderpornographie im Internet usw. vor Augen führen, dass diese Konvention auch in unserem Land relevant ist.

Die UN-Kinderrechtskonvention ist ein Vertrag zwischen Staaten, die sich zur Verwirklichung der in ihr garantierten Rechte verpflichtet haben; sie ist allerdings kein juristisches Instrumentarium zur praktischen Durchsetzung individueller Kinderrechte. Sie ist, wie es die internationale Hilfsorganisation terre des hommes formuliert (abgedruckt in Carle/Kaiser 1998, S. 216-220) „der universale Maßstab für die Beurteilung der Lebensbedingungen von Kindern in allen Ländern und Kulturen der Erde“ (ebd., S. 17). Gerade darin liegt m.E. ihr besonderes Verdienst - auch in der Kontinuität zu ihren Vorläufern. Sie ist ferner ein „internationaler Kompromiss zwischen sehr unterschiedlichen kulturellen, politischen und ökonomischen Systemen. Sie ist nicht perfekt und muss daher in Einzelpunkten ständig diskutiert und verbessert werden“ (ebd., S. 218).

## **2. Überblick über die Artikel der UN-Kinderrechtskonvention**

Das Vertragswerk (u.a. abgedruckt in Carle/Kaiser, Hg.; 1998, S. 190-210, in: Die Rechte des Kindes 1998 und in: National Coalition 1996, S. 116ff.) hat neben einer auch schon reichlich langen Präambel drei Teile mit insgesamt 54 Artikeln, die teilweise noch in Unterparagraphen gegliedert sind. Verbindliche Urschriften liegen in folgenden Sprachen vor: Arabisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch. Da in vielen Teilen der sog. Dritten Welt auch eine der genannten Sprachen gesprochen oder verstanden wird, wenn auch teils als Kolonialerbe aus der europäischen Expansion, können zumindest theoretisch auch viele Menschen außerhalb Europas die Kinderrechtskonvention in einer der Urschriften zur Kenntnis nehmen. Darüber hinaus existieren inzwischen zahlreiche Übersetzungen in andere Sprachen, so auch ins Deutsche.

Die Präambel knüpft explizit an die historischen Vorläufer an und bestimmt sodann in Artikel 1 als 'Kind' alle Heranwachsenden, die das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet haben, sofern die Volljährigkeit in dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt.

Artikel 2 verbietet jegliche Diskriminierung, also gesetzliche Ungleichbehandlung, nach Rasse, Nation und Religion - wie schon die Genfer Erklärung - nun aber ergänzt um die Kriterien: Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, ethnische und soziale Herkunft, politische oder sonstige Anschauung, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds. Diese enorme Erweiterung des Katalogs möglicher Diskriminierungen macht im Umkehrschluss nur allzu deutlich, welchen vielfältigen realen Diskriminierungen Kinder überall auf dieser Welt potentiell ausgesetzt sind.

Artikel 3 verfügt, dass bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, das 'Wohl des Kindes' vorrangig berücksichtigt werden soll. Die Staaten haben unter Wahrung des Elternrechts darüber zu wachen; dies wird in Artikel 4 und 5 weiter ausgeführt. Elternrecht und Kindeswohl sowie die Pflichten und die Reichweite staatlicher Maßnahmen sind auch in anderen Artikeln noch detaillierter geregelt.

Artikel 6, 7 und 8 verfügen, dass jedes Kind ein angeborenes Recht auf Leben hat, das Recht auf einen Namen in einem Geburtsregister und auf eine Staatsangehörigkeit. Artikel 9, 10 und 11 beschäftigen sich mit dem Aufenthaltsrecht des Kindes z.B. bei Scheidung, Freiheitsentziehung, Migration oder Abschiebung.

Artikel 12, 13 und 14 sowie 17 gestehen dem Kind das Recht auf eine eigene Meinung zu, die auch in allen das Kind betreffenden Angelegenheiten seinem Alter und seiner Reife entsprechend angehört werden soll, sowie Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit unter der Anleitung seiner Eltern oder Vormünder und den freien Zugang zu Informationen und Massenmedien. Artikel 15 erkennt das Recht des Kindes an, sich mit anderen zusammenzuschließen und sich friedlich zu versammeln.

Artikel 24 bestimmt das Recht des Kindes auf Gesundheit und Krankenfürsorge, 27 auf einen seiner Entwicklung angemessenen Lebensstandard, 28 und 29 das Recht auf Bildung, 31 das Recht auf Erholung und Freizeit. Artikel 32 schützt das Kind vor ausbeuterischer Arbeit, 33 vor Suchtstoffen und 34 vor sexuellem Missbrauch, Artikel 35 vor Entführung und Menschenhandel, 37 vor Folter und grausamer Strafe, 38 vor der Einbeziehung in kriegerische Handlungen vor Vollendung des 15. Lebensjahres. Artikel 40 regelt die Behandlung von Kindern in Strafverfahren, was z.B. auch die Festsetzung eines Alters der Strafmündigkeit betrifft. Gerade diese Artikel machen - wiederum im Umkehr-

schluss - allzu deutlich, welchen realen Gefahren und Einschränkungen Kinder in der Welt offenbar noch immer ausgesetzt sind, so dass es nötig ist, überhaupt solche Paragraphen auszuformulieren.

All die genannten Artikel finden sich in Teil I, dem umfangreichsten Teil der Konvention. In Teil II finden sich sodann Aussagen zur Umsetzung der Konvention, z.B. dass diese Kindern und Erwachsenen zur Kenntnis gebracht und ihre Umsetzung überprüft werden soll. Teil III regelt schließlich die Beitritts- und Ratifizierungsmodalitäten und ggf. notwendige Veränderungen der Konvention.

Insgesamt gesehen finden sich in der Konvention also Artikel folgender Art (vgl. *terre des hommes* in Carle/Kaiser, Hg., S. 216):

- Schutzrechte (z.B. Schutz vor ausbeuterischer Kinderarbeit, vor Kinderhandel und sexueller Ausbeutung),
- Leistungsrechte (z.B. Recht auf Gesundheit, Bildung, Spiel),
- Partizipationsrechte (z.B. Recht auf Information, Gehör, Koalitionsrecht) und

Regelungen des Verhältnisses des Kindes zu Familie, Gesellschaft und Staat.

Dies soll einstweilen als Überblick genügen. Ich wende mich nun der Situation der Kinder in einigen außereuropäischen Ländern und Regionen zu und vergleiche dabei einige Artikel der Kinderrechtskonvention mit den realen Gegebenheiten und Verhältnissen. Hierbei können aus Zeitgründen wiederum nur einige zentrale Bereiche herausgegriffen und nicht alle Artikel der Konvention berücksichtigt werden.

### **3. Gesundheit**

Zentral für diesen Bereich ist der Artikel 24 der Konvention. Er lautet wie folgt:

#### **Artikel 24**

- (1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf das erreichbare Höchstmaß an Gesundheit an sowie auf Inanspruchnahme von Einrichtungen zur Behandlung von Krankheiten und zur Wiederherstellung der Gesundheit. Die Vertragsstaaten bemühen sich sicherzustellen, dass keinem Kind das Recht auf Zugang zu derartigen Gesundheitsdiensten vorenthalten wird.
- (2) Die Vertragsstaaten bemühen sich, die volle Verwirklichung dieses Rechts sicherzustellen, und treffen insbesondere geeignete Maßnahmen, um
  - a) die Säuglings- und Kindersterblichkeit zu verringern;

- b) sicherzustellen, dass alle Kinder die notwendige ärztliche Hilfe und Gesundheitsfürsorge erhalten, wobei besonderer Nachdruck auf den Ausbau der gesundheitlichen Grundversorgung gelegt wird;
  - c) Krankheiten sowie Unter- und Fehlernährung auch im Rahmen der gesundheitlichen Grundversorgung zu bekämpfen, unter anderem durch den Einsatz leicht zugänglicher Technik und durch die Bereitstellung ausreichender vollwertiger Nahrungsmittel und saubereren Trinkwassers, wobei die Gefahren und Risiken der Umweltverschmutzung zu berücksichtigen sind;
  - d) eine angemessene Gesundheitsfürsorge für Mütter vor und nach der Entbindung sicherzustellen;
  - e) sicherzustellen, dass allen Teilen der Gesellschaft, insbesondere Eltern und Kindern, Grundkenntnisse über die Gesundheit und Ernährung des Kindes, die Vorteile des Stillens, die Hygiene und die Sauberhaltung der Umwelt sowie die Unfallverhütung vermittelt werden, dass sie Zugang zu der entsprechenden Schulung haben und dass sie bei der Anwendung dieser Grundkenntnisse Unterstützung erhalten;
  - f) die Gesundheitsvorsorge, die Elternberatung sowie die Aufklärung und die Dienste auf dem Gebiet der Familienplanung auszubauen.
- (3) Die Vertragsstaaten treffen alle wirksamen und geeigneten Maßnahmen, um überlieferte Bräuche, die für die Gesundheit der Kinder schädlich sind, abzuschaffen.
- (4) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die internationale Zusammenarbeit zu unterstützen und zu fördern, um fortschreitend die volle Verwirklichung des in diesem Artikel anerkannten Rechts zu erreichen. Dabei sind die Bedürfnisse der Entwicklungsländer besonders zu berücksichtigen.

Wie sieht nun die Realität aus? Ich beziehe mich im folgenden auf die im Anhang abgedruckte Zusammenstellung „Risiken für Leben und Entwicklung der Kinder dieser Welt“, die einem Artikel von Katrin Hummel in der FAZ vom 20.11.1999 beigegeben war. Unter dem Gesundheitsaspekt sind hierbei die Zahlen zur Säuglingssterblichkeit, zur Sterblichkeit bei Kindern unter fünf Jahren, zum Lebensrisiko der Kinder und zu den Ausgaben für Gesundheit besonders bedeutsam; alle Zahlenangaben dazu befinden sich im besagten Anhang.

Durchschnittszahlen sagen, das wissen Sie selbst, nichts über den Einzelfall aus. Dennoch zeigen sie Überlebenswahrscheinlichkeiten an, denen das einzelne Kind ausgesetzt ist, wenn es in einer bestimmten Weltregion geboren wird. Und diese Risiken sind doch erheblich unterschiedlich, je nachdem, wo jemand geboren wird.

Zusammenfassend betrachtet sind demnach die Risiken für Kinder, in Afrika südlich der Sahara geboren zu werden, am größten, und hierbei wiederum in

einigen afrikanischen Ländern noch fast doppelt so hoch wie im Durchschnitt der afrikanischen Länder. Die Zahlen belegen eine brutale Wirklichkeit; denn im Durchschnitt stirbt in Afrika südlich der Sahara jedes 10. Kind im ersten Lebensjahr, und fast jedes fünfte erreicht sein 5. Lebensjahr nicht. Der Gesamtindex des Lebensrisikos für Kinder in Afrika ist mit 61 Punkten der höchste auf der ganzen Welt. Dieser CRM-Index (=Child Risk Measure) wurde von der UN-Kinderhilfsorganisation UNICEF entwickelt. Er kann einen Skalenwert (nicht gleichzusetzen mit Prozentwerten) von 0-100 erreichen und setzt sich zusammen aus den fünf Faktoren: Kleinkindersterblichkeit, Anteil der untergewichtigen Kinder, Quote der 6-11-Jährigen ohne Schulbesuch, Kriegs- und AIDS-Risiko.

Die betreffenden Werte für einzelne Länder liegen noch einmal beträchtlich höher: So stirbt in Niger, Sierra Leone und Angola fast jedes fünfte Kind bereits vor Erreichen des ersten Lebensjahres und in eben jenen Ländern ist fast jedes dritte Kind schon vor Erreichen des fünften Lebensjahres verstorben. Und beim Risiko-Index liegen noch einmal Angola und Sierra Leone mit 96 und 95 Punkten am höchsten.

Wie hier nicht weiter erläutert werden kann, gehören fast alle afrikanischen Länder südlich der Sahara zu den ökonomisch am wenigsten entwickelten Ländern der Welt. Die in den Abbildungen (siehe Anhang) namentlich eigens genannten afrikanischen Länder stellen dabei noch einmal die ökonomisch schwächsten dar. Aus dieser Tatsache folgt als erste Erkenntnis, dass Armut eines der Hauptrisiken des Überlebens von Kindern darstellt. Sieht man sich die drei Länder Niger, Sierra Leone und Angola mit ihren nochmals weit höheren Risiken an, so werden wir auf den Umstand des Krieges aufmerksam gemacht; denn in allen drei Ländern herrscht teils seit langen Jahren Krieg. Hieraus folgt eine zweite Erkenntnis: Kriegerische Handlungen stellen ein weiteres Hauptrisiko für das Überleben von Kindern dar. „Mehr als 20 Millionen Kinder unter 18 Jahren wachsen in Kriegsregionen auf. Im Jahr 1996 erlebte die Welt 28 Kriege und 21 bewaffnete Konflikte unterhalb der Kriegsschwelle. Die Mehrzahl dieser Konflikte sind innerstaatliche Bürgerkriege, unter denen die Zivilbevölkerung besonders leidet. Rund 43 Millionen Menschen suchten 1996 Schutz vor Krieg und Gewalt, jeder zweite dieser Flüchtlinge war ein Kind.“ (Garlichs 1999, S. 13).

In dem genannten Artikel 24 der UN-Konvention werden die Staaten aufgefordert, für Gesundheitsfürsorge zu sorgen. Dazu wiederum einige Zahlen (vgl. Anhang): Während die Industrieländer im Durchschnitt ca. 6% ihres BSP für Gesundheit ausgeben, beträgt dieser Prozentsatz weltweit weniger als halb soviel, nämlich ca. 2,5%. Diesen Wert erreichen die Regionen: Naher Osten und Nordafrika, Lateinamerika und Karibik; unter diesem Wert liegen Süd-

asien, Ostasien und der pazifische Raum sowie Afrika südlich der Sahara. Hierbei fällt allerdings auf, dass Afrika südlich der Sahara beispielsweise doppelt soviel für Gesundheit ausgibt (nämlich 1,7%) wie Südasien (0,8%). Und doch ist die Risikosituation der Kinder in Südasien sogar besser als die in Afrika südlich der Sahara. Daraus folgt (leider): Höhere Gesundheitsausgaben allein können die Überlebenschancen der Kinder nicht garantieren. Diese Folgerung mag ebenso brutal klingen wie die beiden ersten, finden wir doch gerade im Gesundheitssektor viele staatliche und nicht-staatliche Entwicklungshilfemaßnahmen, von denen man sich auch eine verbesserte Lebenschance der Kinder erhofft. Aber gegen totale Verarmung, gegen krieglerische Handlungen und gegen eine massenhafte Verbreitung von Aids bei Eltern und Kindern hat auch eine bessere Gesundheitsfürsorge allein kaum Chancen.

Derzeit sind ca. 1,1 Mio. Kinder mit dem Aidsvirus infiziert. Die Zahl der Kinder, die durch den Tod eines oder beider Elternteile aufgrund von Aids zu Waisenkindern geworden ist, liegt noch um vieles höher. Damit ist AIDS zu einem Faktor geworden, der das Leben der Kinder in vielen Ländern massiv gefährdet. Da die Aids-Therapie sehr kostspielig ist, ist es angesichts der ökonomischen Armut in der Dritten Welt wiederum ein größeres Risiko, ein Aidspatient in einem armen Land zu sein als in einem reichen. Aids bedeutet aber nicht nur ein Gesundheitsproblem, sondern hat auch massive psycho-soziale Folgen, die sich auch auf die Sozialisationsbedingungen der Kinder auswirken: Aids belastet die Familienbande und zerstört das Verhältnis der Generationen zueinander, Aids untergräbt die Autorität der Elterngeneration und macht Kinder oft in jungen Jahren de facto zu den Haushaltsvorständen ihrer Restfamilien, oft nur noch notdürftig unterstützt durch die Großelterngeneration oder andere Verwandte. Damit werden die Folgen von Aids zunehmend auch zu einem pädagogischen Problem- und Handlungsbereich.

Gegen all die genannten Tatsachen: Armut, Kriege, AIDS, die die Gesundheit von Kindern gefährden und beeinträchtigen, ist die UN-Kinderrechtskonvention machtlos. Sie kann bestenfalls die Staaten zu Aufklärungsarbeit, zu Friedenspolitik und zu allgemeiner Armutsbekämpfung auffordern. Mit der Konvention hat leider kein Kind dieser Welt das Recht gewonnen, seine individuellen Lebensbedingungen einzuklagen.

Es gibt aber Bereiche, in denen vielleicht leichter etwas zu verändern ist. Als einen solchen greife ich den Absatz (3) des genannten Artikels 24 heraus, in dem die Vertragsstaaten dazu verpflichtet werden, überlieferte Bräuche abzuschaffen, die für die Gesundheit der Kinder schädlich sind. Damit ist u.a. die Praxis der Beschneidung der Mädchen gemeint, die in vielen Ländern Afrikas, aber auch in Teilen des Nahen Ostens und Asiens praktiziert wird und die oft verheerende gesundheitliche Folgen bis hin zu Todesfällen nach sich zieht.

Fast 2 Mio. Mädchen werden jedes Jahr an ihren Geschlechtsorganen verstümmelt. Westliche Entwicklungshelfer, Politiker oder Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die diese Praxis kritisierten, hatten lange Zeit nur selten einen direkten Zugang zu den Betroffenen, da dieser Bereich in den betreffenden Gesellschaften oftmals tabuisiert und vor Fremden abgeschirmt war. Zudem waren in den betreffenden Gesellschaften selbst kaum Lobbyisten oder politische Interessenvertreter vorhanden, die sich stark gemacht hätten für die Beseitigung dieser Traditionen, teils ebenfalls wiederum aus dem Grunde, dass auch sie Jahrtausende alte Bräuche und Sitten nicht einfach von oben herab abschaffen können. Wer sich gegen diese Traditionen aussprach, ob Angehörige aus dem Westen oder aus diesen Kulturen selbst, geriet lange Zeit in den Verdacht, Zeugnisse der einheimischen Kultur zugunsten einer Verwestlichung aufgeben zu wollen. Dieser Vorwurf war sogar jahrelang in feministischen Kreisen zu hören: Frauen aus Europa sahen sich z.B. Frauen aus Afrika gegenüber, die sich eine externe Einflussnahme oder auch nur ein - leicht als besserwisserisch oder neokolonial verdächtigtes - Urteil über die einheimischen Traditionen explizit verboten. Persönliche Kontakte und Überzeugungsarbeit bei einzelnen Mädchen und Frauen nutzten zudem wenig; denn eine individuelle Entscheidung gegen die Beschneidung hatte immer weitreichende negative Folgen für die gesamte weitere Lebensperspektive in der betreffenden Gemeinschaft, aus der einzelne Mädchen gar nicht ausbrechen konnten und wollten (z.B. Heiratschancen). Eine Abschaffung per Gesetz, wie sie in manchen Ländern inzwischen vorgenommen wurde, besagte zudem noch lange nicht, dass dieser Anordnung auch Folge geleistet wurde, so dass diese Riten und Gebräuche vielmehr noch mehr im Geheimen praktiziert und damit noch weniger kontrollierbar wurden.

Insgesamt gesehen sind meines Erachtens jahrelang folgende Fehleinschätzungen gemacht worden: Die Praxis der Mädchenbeschneidung wird sich nicht auf Geheiß Europas oder internationaler Konventionen, d.h. per externer, wenn auch gut gemeinter, Einflussnahme abschaffen lassen. Sie wird sich ebenfalls nicht aufgrund gesetzlicher Verordnungen oder von Programmen von oben aufheben lassen. Sie lässt sich ferner nicht mit einer auf das Individuum als Entscheidungsträger abgestellten Strategie verhindern. Statt von außen, von oben oder als individueller Entschluss initiiert zu werden, muss die Entwicklung vielmehr genau andersherum verlaufen, wenn wirkliche und dauerhafte Erfolge erzielt werden sollen: Die Motivation für die Beendigung dieser Tradition muss von den Gemeinschaften, die diese praktizieren, selbst kommen. Externe Hilfestellungen, staatliche Maßnahmen von oben und individuelle Entscheidungen sind nur dann wirksam, wenn die lokalen Gemeinschaften diese Veränderung selbst wollen.

Ein Beispiel dafür, wie effektiv ein solcher autonom initiiertes Prozess in der Realität sein kann, wenn er einmal in Gang kommt, stellen neuere Entwicklungen in Senegal dar. Da es sich dabei um Auswirkungen eines Bildungsprogramms handelt, werde ich auf dieses Beispiel im Verlauf des folgenden Abschnitts wieder zurückkommen.

#### **4. Bildung**

Für den Bildungsbereich sind insbesondere Artikel 28 und 29 der UN-Kinderrechtskonvention maßgeblich. Während Artikel 28 das Recht auf Bildung behandelt, widmet sich der Artikel 29 den Zielen, die mit dieser Bildung verfolgt werden sollen (z.B. Entfaltung der Persönlichkeit, Begabungen und Fähigkeiten des Kindes). Für eine Gegenüberstellung der UN-Kinderrechtskonvention mit der realen Bildungssituation wird im folgenden nur Bezug genommen auf Artikel 28.

##### **Artikel 28**

- (1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere
  - a) den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen;
  - b) die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen;
  - c) allen entsprechend den Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen;
  - d) Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen;
  - e) Maßnahmen treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern.
- (2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht und im Einklang mit diesem Übereinkommen steht.
- (3) Die Vertragsstaaten fördern die internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen, insbesondere, um zur Beseitigung von Unwissenheit und Analfabetentum in der Welt beizutragen und den Zugang zu wissenschaftlichen und technischen Kenntnissen und modernen Unterrichtsmethoden zu

erleichtern. Dabei sind die Bedürfnisse der Entwicklungsländer besonders zu berücksichtigen.

Wie sieht nun die Realität aus? Weltweit gehen immer noch ca. 140 Mio. Kinder nicht zur Schule, davon fast 2/3 Mädchen; in Entwicklungsländern brechen rund 30% der Kinder ihre Schulbildung vorzeitig ab (Garlichs 1999, S. 12.) - Wenn bei solchen Zahlenangaben von 'Schule' die Rede ist, ist damit Grundbildung gemeint, die nach dem UNESCO-Modell mit 6 Jahren angesetzt ist (6.-11. Lebensjahr) und die laut Kinderrechtskonvention (Art. 28 Abs. 1a) verpflichtend und kostenlos sein muss, somit eigentlich jedem Kind problemlos zugänglich sein sollte.

Gerade die Mädchen sind in vielen Entwicklungsländern noch vom Schulbesuch ausgeschlossen oder besuchen die Schule mit niedrigeren Bildungsabschlüssen, z.B. weil sie im Haushalt mithelfen müssen oder früh verheiratet werden. Dies widerspricht nicht nur dem Gleichheitsgrundsatz der Kinderrechtskonvention, sondern macht auch entwicklungspolitisch wenig Sinn. Denn erwiesenermaßen haben Mädchen mit Schulbildung nicht nur weniger Kinder, sondern auch Kinder, die ihrerseits einen besseren Gesundheits- und Ernährungszustand aufweisen. Gebildete Frauen tragen damit zu den Lebensbedürfnissen der nachfolgenden Generation im Sinne der Kinderrechtskonvention besonders bei.

Im weltweiten Durchschnitt besuchen 81% aller Kinder im Alter zwischen 6 und 11 Jahren die Schule, 19% nicht (diese und die folgenden Zahlenangaben finden sich im Anhang). Ganz besonders hohe Quoten von Kindern, die keine schulische Grundbildung erhalten, finden sich in Südasien (32%) und in Afrika südlich der Sahara (43%), während die anderen Weltregionen nahezu vollzählige Einschulungsquoten aufweisen. Damit gilt auch für die Bildungschancen, ähnlich wie schon für den Gesundheitsbereich, dass das subsaharische Afrika die größten Defizite, d.h. hier: die niedrigsten Einschulungsquoten aufweist, wobei häufig die Mädchen besonders unterprivilegiert sind (Adick 1994).

Man könnte nun auf die naheliegende Idee kommen, dass die Höhe der Einschulungsquoten mit den staatlichen Bildungsausgaben zusammenhängt (nach dem Motto: höhere Bildungsausgaben - höhere Einschulungsquoten). So einfach ist dieser Zusammenhang indessen nicht: Ähnlich wie im Falle der oben genannten Gesundheitskosten hat Afrika hier wiederum (mit 4,3% vom BSP) höhere Bildungsausgaben als Südasien (3,0% des BSP), aber trotzdem einen geringeren Anteil von Kindern, die die Grundschule besuchen. Dies liegt unter anderem an der Verteilung der Bildungsausgaben auf verschiedene Bildungsektoren, z.B. auf kostspieligere Sekundarschulen oder Universitäten statt auf die einfachen Grundschulen.

„Fatalerweise hat die internationale Entwicklungshilfe ausgerechnet die Bildungsausgaben drastisch reduziert. 1975 machten sie noch 17% der weltweiten Entwicklungshilfe aus, 1994 waren es nur noch 10%. Die deutsche Entwicklungspolitik gibt sogar nur 3 bis 4% für Grundbildungsprojekte aus.“ (Garlichs 1999, S. 12). Letzteres ist nur eine unwesentliche Erhöhung seit 1988, als im Rahmen einer größeren Initiative zur Förderung der Grundbildung gerade jener Sektor der deutschen Entwicklungshilfe verstärkt werden sollte. Im Rahmen der Aktivitäten dieser Initiative wurde festgestellt, dass im Zehnjahreszeitraum 1979 bis 1988 von der gesamten finanziellen und technischen Entwicklungszusammenarbeit des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) nur minimale Anteile von weniger als 1% auf den Bereich der Grundbildung entfielen (vgl. Adick 1991, S. 84). Daraus folgt: Es muss ein politischer Wille vorhanden sein, Bildungsinvestitionen für das von der Konvention geforderte Recht auf kostenlose Grundbildung zu verwenden. Meines Erachtens sollte es vorrangiges Ziel der nationalen wie der internationalen Bildungsinvestitionen sein, der UN-Kinderrechtskonvention entsprechend zunächst einmal insbesondere diese kostenlose Grundbildung für alle Kinder und dabei besonders für die Mädchen zu realisieren.

Bildung ist auf der internationalen Konferenz von Jomtien/Thailand im Jahre 1990 zum universalen Menschenrecht erklärt worden (vgl. Weltdeklaration 1990). In der sog. Weltbildungscharta wird dieses Recht allerdings nicht nur Kindern zugestanden, sondern auch Erwachsenen, und es wird auch die Möglichkeit offen gehalten, dass das Recht auf Grundbildung in anderen Bildungsinstitutionen eingelöst werden kann als im staatlich reglementierten formalen Schulsystem. Dem UNESCO-Sprachgebrauch zufolge spricht man dann von der sog. nonformalen Bildung.

Häufig versagt das staatliche formale Schulsystem. Dies zeigt sich z.B. in fehlenden Schulgebäuden, mangelhafter Lehrerausbildung, ungeeigneten Lehrmaterialien, in häufigem Sitzenbleiben, frühzeitigem Schulabgängen und mangelhaften Schulabschlüssen. Aus diesem Grunde sind in den meisten Entwicklungsländern inzwischen vielerlei nonformale Bildungsangebote anzutreffen, die als bessere Alternative zur Schule oder einfach nur als Notlösung mangels schulischer Bildungsstätten angeboten werden. In die Diskussion pro und contra nonformaler Bildung oder schulischer Bildung kann ich hier nicht einsteigen (vgl. dazu Adick 1997). Obgleich ich eine Verfechterin des Rechts auf Schulbildung bin, also kurz gesagt ein funktionierendes 6-jähriges schulisches Grundbildungsprogramm einer Vielzahl von nonformalen Bildungsangeboten vorziehen würde, möchte ich dennoch die Notwendigkeit und die innovative Kraft nicht aberkennen, die manche nonformalen Alternativen zu einer nicht richtig funktionierenden Schule bieten.

In diesem Zusammenhang komme ich nun auf das Grundbildungsprogramm namens TOSTAN, das in Senegal entwickelt wurde, zu sprechen. TOSTAN bezeichnet in der Landessprache Wolof den Moment, in dem ein Küken aus dem Ei schlüpft; es bedeutet also den Durchbruch in ein eigenständiges Leben. TOSTAN ist in den letzten Jahren nicht nur für sein Bildungsprogramm bekannt geworden, sondern auch für dessen Auswirkungen, jedenfalls besonders für einen Effekt, den es hatte: die Entstehung einer Bewegung zur Abschaffung der Mädchenbeschneidung, die indirekt das Resultat dieses Bildungsprogramms ist; denn es gab keine entsprechende Kampagne von TOSTAN zur Abschaffung der Tradition der Beschneidung. Diese Bewegung war vielmehr die Folge eines Bewusstwerdungsprozesses, der sich innerhalb eines dieser Bildungszirkel bei den Teilnehmerinnen ereignete und der dann über öffentliche Diskussionsprozesse national verbreitet und international bekannt wurde (vgl. Tostan 1999).

Bei dem Bildungsprogramm von TOSTAN handelt es sich um ein nonformales Bildungsangebot, d.h. um eins, das nicht in der herkömmlichen Schule stattfindet. Aus diesem Grunde orientiert es sich auch nicht an schulischen Lehrplänen und Schulbüchern, sondern hat einige grundlegende Module ausgearbeitet, die vor allem der ländlichen Bevölkerung, und hierbei wiederum vor allem Mädchen und Frauen, ein Erlernen grundlegender Kenntnisse und Fertigkeiten ermöglicht, die der Verbesserung der realen Lebenschancen dienen. Dieses Lernen ist zudem so gestaltet, dass es sich dem Tages-, Wochen- und jahreszeitlichen Rhythmus der Betroffenen anpasst und möglichst viel lokales Wissen und eigenes Planen und Handeln einbezieht. Zu jedem Bildungsprogramm gehört es, auch die Menschenrechte kennen zu lernen und zu diskutieren.

Nachdem nun die TOSTAN-Programme in verschiedenen senegalesischen Dörfern einige Jahre durchgeführt worden waren, kam es im Juli 1997 erstmals in einem Dorf, in Malicounda Bambara, anlässlich der anstehenden Beschneidungsfeiern zu heftigen Diskussionen. Initiatorinnen dieser Diskussion waren Mädchen und Frauen, die sich in diesem Bildungsprogramm mit ihren Rechten, z.B. dem Recht auf körperliche Unversehrtheit und Gesundheit, beschäftigt hatten. Nach längeren öffentlichen Debatten, die auch die lokalen und religiösen dörflichen Würden- und Entscheidungsträger einbezogen, kam die ganze Dorfgemeinschaft überein, fortan keine Mädchenbeschneidung mehr zu praktizieren. Die Initiatorinnen erklärten ausdrücklich, dass ihr mutiges und selbstbewusstes innovatives Handeln das Resultat ihres Lernens und Diskutierens in ihrer Lerngruppe gewesen sei.

Die Entscheidung des Dorfes Malicounda Bambara verbreitete sich wie ein Lauffeuer in der Umgebung, ja bis in die Hauptstadt Dakar hinein. Überall wurde nun über Mädchenbeschneidung diskutiert. Weitere 31 Dörfer schlossen

sich bald an. Im Januar 1999 wurde die Mädchenbeschneidung in Senegal dann offiziell per Gesetz verboten. Im März 1999 waren die Leiterin von TOSTAN und die ehemalige Beschneiderin eines der Dörfer auf Einladung von UNICEF Deutschland in Bonn und Köln, einschließlich einer Pressekonferenz mit der Ministerin für wirtschaftliche Zusammenarbeit, Frau Wieczorek-Zeul. Meinen letzten Informationen zufolge fand Ende November 1999 ein Treffen von Abgesandten von über 100 Dörfern statt, die ebenfalls feierlich zusammenkamen, um die Abschaffung dieses Brauches in ihren Dörfern zu verkünden. Es ist daher m.E. absehbar, dass in baldiger Zukunft diese Praxis in Senegal der Vergangenheit angehören wird.

Für mich folgt daraus, dass eine Beschäftigung mit Menschenrechten, so wie es ja auch in der UN-Kinderrechtskonvention gefordert ist, auch zu den Aufgaben jeglicher Bildungsarbeit zu zählen ist. In den Entwicklungsländern, aber auch hier bei uns, sollte Menschenrechtserziehung zur Allgemeinbildung gehören. Das Beispiel TOSTAN im Senegal kann dazu ermuntern, zeigt es doch, welche aufklärerische und im wahrsten Sinne des Wortes bildende Kraft ein solches Thema haben kann, wenn es Menschen in den Stand versetzt, ihre Rechte zu erkennen und ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen. Es demonstriert, dass Menschenrechtskonventionen trotz der gegen sie immer wieder vorgebrachten Einwände, sie enthielten nur hehre oder leere Versprechungen auf dem Papier, potentiell eben doch bildungswirksam werden können.

## **5. Kinderarbeit**

250 Mio. Kinder arbeiten unter Bedingungen, die ihrer Entwicklung schaden; fast die Hälfte von ihnen ganztags. 300 000 Kinder werden als Soldaten missbraucht. Hunderttausende - vor allem Mädchen - verdingen sich in der Prostitution oder werden dazu gezwungen oder verkauft. In einigen Ländern, so z.B. auf dem indischen Subkontinent oder auch in Westafrika, existiert die Institution der Schuldknechtschaft, die auch Kinder betrifft: Um ein Darlehen abzuzahlen, werden Kinder zur Arbeit verpfändet oder drastischer gesagt: verkauft. Sie leben dann unter sklavenähnlichen Bedingungen oft weitab von ihrer Heimat und schuften Tag für Tag, um die Schulden ihrer Familien abzarbeiten, die sie oft nie wiedersehen.

Kinder arbeiten in Industriebetrieben, in der Landwirtschaft, in Bergwerken und Steinbrüchen, in Haushalten (Dienstmädchen), in Manufakturen und im sog. informellen Sektor als Schuhputzer, Zeitungsverkäufer oder Parkwächter vor allem in den Straßen der Ballungsgebiete. Dabei gehen sie allerlei legalen und illegalen Tätigkeiten nach, werden meistens spärlich - jedenfalls gering entlohnt oder gar nicht, sind gesundheitlichen Risiken oder Übergriffen Erwachsener ausgesetzt, verpassen oder schwänzen die Schule und haben kaum Frei-

zeit und Erholung. Viele sind allerdings auch stolz darauf, dass sie mit ihrer Arbeit zum Familieneinkommen und nicht selten zum Überleben der Familie beitragen. Viele allerdings können in Anbetracht des Verlustes ihrer Familienbande auch nur durch eigene Arbeit vom einen auf den anderen Tag überleben.

Der wichtigste Artikel der UN-Kinderrechtskonvention zur Kinderarbeit lautet:

### **Artikel 32**

- (1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes an, vor wirtschaftlicher Ausbeutung geschützt und nicht zu einer Arbeit herangezogen zu werden, die Gefahren mit sich bringen, die Erziehung des Kindes behindern oder die Gesundheit des Kindes oder seine körperliche, geistige, seelische, sittliche oder soziale Entwicklung schädigen könnte.
- (2) Die Vertragsstaaten treffen Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen, um die Durchführung dieses Artikels sicherzustellen. Zu diesem Zweck und unter Berücksichtigung der einschlägigen Bestimmungen anderer internationaler Übereinkünfte werden die Vertragsstaaten insbesondere
  - a) ein oder mehrere Mindestalter für die Zulassung zur Arbeit festlegen;
  - b) eine angemessene Regelung der Arbeitszeit und der Arbeitsbedingungen vorsehen;
  - c) angemessene Strafen oder andere Sanktionen zur wirksamen Durchsetzung dieses Artikels vorsehen.

Im Vergleich zu den anderen Artikeln bezüglich Gesundheit und Bildung ist dieser ziemlich vage gehalten. Wie lässt sich das erklären? Meiner Ansicht nach spiegelt sich darin die grundsätzlich ambivalente Einstellung der Erwachsenengeneration zur Kinderarbeit (vgl. Adick 1997, S. 22): Ihr Auftrag, die nachwachsende Generation auf eine spätere kompetente Übernahme der Erwachsenenrolle hin zu erziehen, impliziert auf der einen Seite eine Heranführung an Arbeit, eine 'Erziehung zur Arbeit'. Auf der anderen Seite gebietet ihr die gleiche Sorge um die nachwachsende Generation, die Kinder auch tatsächlich für die Zukunft arbeitsfähig zu erhalten ('Generationenvertrag'), sie mithin vor den ihnen in irgendeiner Hinsicht schädlichen Auswirkungen der Arbeit zu bewahren. In Europa hat dieses Verhältnis von Arbeit und Erziehung historisch dazu geführt, dass ökonomisch motivierte Kinderarbeit politisch streng reglementiert ist (Jugendarbeitsschutzgesetze), und dass zugleich eine Erziehung zur Arbeit in das öffentliche Schulwesen integriert und damit pädagogisch reglementiert ist (Berufsbildungssystem, Praktika). In den Ländern der sog. Dritten Welt hingegen ist eine schulisch organisierte Erziehung zur Arbeit,

in welcher Form auch immer, Mangelware. Arbeitende Kinder lernen zwar sicherlich etwas bei ihrer Arbeit, aber pädagogisch intendiert ist dies nicht, oder anders gesagt: Das ökonomisch produktive Arbeitsergebnis steht im Vordergrund und nicht der Bildungsprozess des Kindes oder Jugendlichen. In jenen Ländern überwiegt derzeit (noch?) die politisch und pädagogisch unreglementierte Kinderarbeit, sprich Kinderausbeutung.

Mit dem Thema Kinderarbeit beschäftigen sich auch andere UN-Organisationen, z.B. die Internationale Arbeitsorganisation (International Labour Organisation, ILO) sowie viele Nichtregierungsorganisationen. Es gibt eine Reihe spezieller Erklärungen zur Kinderarbeit, und die internationale Diskussion ist weiterhin ambivalent. Inzwischen haben sich zwei Strömungen herausgebildet:

- Die eine Position will Kinderarbeit abschaffen und orientiert sich an der Vorstellung von Kindheit als Schon- und Schutzraum, als diejenige Lebensphase, die vorrangig dem Spielen und Lernen in möglichst behüteten Verhältnissen gewidmet ist ('pädagogische Provinz'). Für sie ist Kinderarbeit ein pädagogisches Ärgernis. Dieser Position wird oft Eurozentrismus, d.h. ein typisch westliches, modernes Kindheitsbild vorgeworfen, das so in anderen Kulturen nicht anzutreffen sei.
- Die andere Position will Kinderausbeutung und Zwangsverhältnisse abschaffen, den Kindern aber ein Recht auf Arbeit in Würde zugestehen. Für sie ist Kinderarbeit eine Überlebensnotwendigkeit und eine Möglichkeit der Selbstverwirklichung der Kinder. Im Gegenzug wird dieser Position jedoch vorgehalten, dass man Kinderarbeit, die de facto zu Lasten von Spielen und Lernen gehe, nicht mit Verweis auf extreme Armutbedingungen oder kulturelle Traditionen relativieren und legitimieren dürfe.

Schaut man sich die UN-Kinderrechtskonvention an, so würde sie eher der zweiten Position zuzuordnen sein; denn von einer gänzlichen Abschaffung der Kinderarbeit ist nicht die Rede. Allerdings wird auf andere internationale Übereinkünfte verwiesen, die berücksichtigt werden sollen; aber die sind längst nicht von allen Staaten unterzeichnet worden. Da die UN-Kinderrechtskonvention, insgesamt betrachtet, mit ihren vielen Schutz- und Schonklauseln einschließlich der Idee der Mitwirkung der Kinder an den sie betreffenden Entscheidungen aber eher die erste Position zu favorisieren scheint, kann ich daraus nur ableiten, dass offenbar das oben genannte grundsätzlich ambivalente Verhältnis zur Kinderarbeit immer noch fortbesteht: Die pädagogischen Zielvorstellungen der Erwachsenen wollen Kinder einerseits schützen und behüten, sie aber andererseits auch nicht zu 'nutzlosen Faulpelzen' heranwachsen lassen. Die Kinderarbeit in der Dritten Welt wird einerseits

als überlebensnotwendig und sinnvoll angesehen, andererseits soll sie in ihren ausbeuterischen Formen reglementiert werden.

Vielleicht bilden die vielerorts in den Entwicklungsländern entstandenen Bewegungen arbeitender Kinder einen Ausweg aus diesem Dilemma, in dem sich die Erwachsenengeneration befindet: Dem Gedanken der Partizipation folgend, der ja auch für die UN-Kinderrechtskonvention leitend ist, könnte ein Teil der Entscheidungskompetenz über Sinn und Unsinn der Kinderarbeit auf die betroffenen Kinder selbst verlagert werden; denn diese Kinder und Jugendlichen sind es ja, die in ihrer spezifischen Lebenssituation existentiell von der Alternative, zu arbeiten oder nicht, betroffen sind. Und sie sind es, die angesichts des Versagens der Erwachsenengeneration, ihnen andere, bessere Lebensbedingungen zur Verfügung zu stellen, entscheiden und handeln müssen, um zu überleben.

Interessanterweise haben viele solche Kinderbewegungen Auswege aus dieser Problematik des einerseits selbstgewählten Rechts auf Arbeit und andererseits dem notwendigen Schutz vor einer erniedrigenden, ausbeuterischen und Lebensperspektiven zerstörenden Arbeit gefunden. Als Beispiel nenne ich Ihnen daher einmal die Forderungen von Delegierten der arbeitenden Kinder aus 33 Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas, die sich vom 24.11.-8.12.1996 in Kundapur/Indien getroffen haben. Diese in einem weltweit verbreiteten Plakat der internationalen Nichtregierungsorganisation ENDA Tiers Monde niedergelegten zehn Punkte sind folgende: Die 1. Forderung besagt, dass die Kinder als Gesprächspartner ernst genommen werden wollen. Im 2. Punkt wird klargestellt, dass sie gegen einen Boykott ihrer Produkte sind („We are against the boycott of products made by children“). 3. Die Kinder verlangen Respekt und Sicherheit für ihre Arbeit und für ihre Person. Im 4. und 5. Punkt wünschen sie sich ein Bildungssystem und berufliche Ausbildungsmöglichkeiten, die ihren Bedürfnissen angepasst sind. Der 6. Punkt stellt die Forderung nach Zugang zu Gesundheitsdiensten auf. 7. Die Kinder verlangen, bei allen sie betreffenden Fragen auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene gehört zu werden. 8. Sie wünschen sich, dass die Ursache für ihre Situation, d.h. das Grundübel der Armut, energisch behoben wird. An 9. Stelle fordern die Kinder eine stärkere Entwicklung ländlicher Regionen, um den Zwang zur Migration in die Städte zu beheben. 10. schließlich bekunden die Kinder, dass sie gegen Ausbeutung sind, aber für eine Arbeit in Würde („work with dignity“) mit genügend Zeit für Lernen und Spielen.

Sieht man sich diese Forderungen an, so spiegeln sich in ihnen auf der einen Seite eine Reihe der Paragraphen der UN-Kinderrechtskonvention wie das Recht auf Partizipation, das Recht auf Bildung und Gesundheit, auf Lernen und Spielen. In den Bewegungen arbeitender Kinder sind die Kinderrechte weithin

bekannt. Auf der anderen Seite steht der 10-Punkte-Katalog auf der Seite derjenigen, die Kinderarbeit nicht radikal abschaffen wollen, sondern die ein Recht auf Arbeit in Würde fordern. Irritierend für die Erwachsenengeneration ist aber der 2. Punkt dieses Katalogs, zumindest für diejenigen, die sich in der entwicklungspolitischen Aufklärung, z.B. in der Teppichkampagne, ihrem Selbstanspruch gemäß für die Belange der Kinder engagieren und die hier belehrt werden, ein Boykott der von Kindern hergestellten Produkte sei gar nicht erwünscht. Daraus folgt: Wenn Kindern keine anderen realen Überlebenschancen geboten werden, z.B. in Schulprogrammen, die Schulspeisungen und ggf. sogar Übernachtungsmöglichkeiten mit einbeziehen, bleibt ihnen nur die eigene Arbeit - wie immer entwürdigend und ausbeuterisch diese im einzelnen auch sein mag.

## Fazit

Welche Bilanz können wir aus diesen exemplarischen Vergleichen zwischen dem Anspruch der UN-Kinderrechtskonvention und den realen Lebensverhältnissen der Kinder in der sog. Dritten Welt ziehen? Die vielen Zahlen über Missstände in bezug auf das Aufwachsen von Kindern außerhalb Europas können bei uns widersprüchliche Reaktionen hervorrufen wie etwa die folgenden:

- Die Realitäten, unter denen Kinder in Entwicklungsländern leben, wie Armut, Kriege, Gewalt, Krankheiten, Diskriminierung von Mädchen und Frauen, Ausbeutung bis hin zur Versklavung stellen einen eklatanten Widerspruch zur UN-Kinderrechtskonvention dar. Was also ist eine Konvention wert, wenn sie solche Realitäten zulässt? - Resignation.
- Die Realitäten in der Dritten Welt gehen uns nichts an; bevor wir uns in andere Kulturen einmischen und dafür evtl. sogar noch kritisiert werden (z.B. bei Themen wie Beschneidung oder Kinderarbeit), beschäftigen wir uns lieber mit Kindheit hier bei uns. - Abwehr.
- Die Konvention gibt uns einen kritischen Maßstab für globales Denken und Handeln an die Hand, mit dessen Hilfe wir Prioritäten definieren und Entwicklungsziele setzen können. Unter dieser Perspektive können wir die Entwicklungszusammenarbeit unserer Regierung und der hier tätigen Nichtregierungsorganisationen kritisch betrachten und Einflussmöglichkeiten suchen. - Aufforderung zum Handeln.
- Die Kinderrechtsdiskussion der letzten Jahrzehnte hat schon zu einigen positiven Verbesserungen geführt (z.B. Verringerung der Kindersterblichkeit). Da die Vertragsstaaten über ihre Maßnahmen zur Verbesserung der Lebenssituation ihrer Kinder der UNO und das heißt: weltöffentlich berichten müssen, ergibt sich ein Druck auf die Politik dieser Staaten, der

letztlich zur Verbesserung der Lebenssituation aller Kinder dieser Welt beitragen wird. - Vorsichtiger Optimismus.

Aller Skepsis zum Trotz scheinen die genannten Beispiele (Abschaffung der Mädchenbeschneidung, Bewegungen arbeitender Kinder) nahe zu legen, doch von einer gewissen Wirksamkeit der deklarierten Kinderrechte auszugehen, sofern diese in eigenständigen Bewusstwerdungsprozessen verankert und handlungsleitend werden. Aus diesem Grunde scheinen mir die beiden letzten Reaktionen (Aufforderung zum Handeln und vorsichtiger Optimismus) als Fazit aus der Gegenüberstellung von Anspruch und Wirklichkeit der Kinderrechte die richtigeren zu sein. Niemand wird erwarten, dass die Ziele einer Konvention von heute auf morgen Realität werden. Es braucht vielleicht einen langen Atem, und mit Rückschritten ist jederzeit zu rechnen. Sieht man sich aber die Diskussion um Kinderrechte im 'Jahrhundert des Kindes' an, so ist in einer längerfristigen historischen Perspektive dennoch ein gewisser Fortschritt zu sehen. Das 'Jahrhundert des Kindes' mag an sein Ende gekommen sein; die globale Diskussion um Kinderrechte wird und muss weitergehen.

## Literatur

Eine ausführliche Literaturliste zur Diskussion um die UN-Kinderrechte findet sich in: National Coalition 1996, S. 160-163 (s.u.).

Die pädagogische Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention wird diskutiert in dem von Ursula Carle und Astrid Kaiser 1998 herausgegebenen Sammelwerk „Rechte der Kinder“ (Schneider Verlag, Hohengehren 1998)

Allgemeine Daten 'zur Situation der Kinder in der Welt' finden sich in den jährlich von UNICEF unter diesem Titel als Fischer Taschenbuch herausgegebenen Berichten.

Zur Bilanzierung des 'Jahrhundert des Kindes' haben etliche pädagogische Periodika spezielle Themenhefte herausgegeben. Dem Thema meines Vortrags am nächsten steht das betreffende Themenheft: „Das Jahrhundert des Kindes – eine Bilanz“ der Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 22. Jahrgang (1999), Heft 4

Im Text zitierte Literatur:

Adick, C.: Grundbildung in der Dritten Welt - Bericht über eine Initiative. In: Erziehungswissenschaft, 2. Jg. (1991), H. 3, S. 81-91

Adick, C.: Grundbildung für Mädchen im ländlichen Raum. In: Entwicklung und ländlicher Raum, 28. Jg. (1994), H. 3, S. 17-19 (1995 auch in englischer und in französischer Übersetzung erschienen)

- Adick, C.: Straßenkinder in Entwicklungs- und Industrieländern: Definitionen, Erklärungskonzepte und pädagogische Maßnahmen im Vergleich. In dies. (Hg.): Straßenkinder und Kinderarbeit. Sozialisationstheoretische, historische und kulturvergleichende Studien, Frankfurt/Main 1997, S. 7-28
- Adick, C.: Formale und nonformale Grundbildung in Afrika: Komplementarität oder Konkurrenz. In: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung - Vermittlung - Praxis, hg. c. C. Kodron, Köln 1997, S. 451-467
- Carle, U.: 75 Jahre Rechte der Kinder - Was haben drei Generationen aus den Forderungen der 20er Jahre gemacht? In: U. Carle/A. Kaiser (Hg.): Rechte der Kinder, Hohengehren 1998, S. 12-23
- Eichholz, R. (Hg.): Die Rechte des Kindes, Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW, Düsseldorf 1998
- Garlichs, D.: Zur Situation der Kinder in der Welt. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 22. Jg. (1999), H. 4, S. 12-14
- Hummel, K.: Trotz aller Erfolge geht es Millionen Kindern nach wie vor schlecht. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 20.11.1999, Nr. 271, S. 11
- National Coalition: Ergebnisse des ersten Dialogs zwischen dem UN-Ausschuß für die Rechte des Kindes und der Bundesregierung über den Erstbericht zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention, Bonn 1996
- TOSTAN: Breakthrough in Senegal. The Process that ended Female Genital Cutting in 31 villages. Tostan/Senegal 1999
- Weltdeklaration über Bildung für alle und Aktionsrahmen zur Befriedigung der grundlegenden Lebensbedürfnisse. Dokumente der Weltkonferenz Jomtien/Thailand. Sekretariat der UNESCO-Kommission der DDR in Zusammenarbeit mit der deutschen UNESCO-Kommission, Berlin 1990

Bardo Herzig/ Gerhard Tulodziecki

## **Medienerziehung im Jahrhundert des Kindes – eine systematische und historische Analyse**

### **Einführung**

Als Ellen Key zu Beginn des letzten Jahrhunderts das „Jahrhundert des Kindes“ proklamierte, verlieh sie einer – angesichts der gesellschaftlichen Verhältnisse – utopischen Vorstellung vollkommenen Lebens in Glück und Harmonie und dem Entwurf einer natürlichen, vernünftigen und richtigen Ordnung der Dinge Ausdruck, in deren Mittelpunkt das Bild von der „Majestät“ und „Heiligkeit“ des Kindes stand. In ihrer programmatischen Schrift legt sie – als Ausgangspunkt vieler folgender Reformbestrebungen in der deutschen Pädagogik – den Grundstein einer „Pädagogik vom Kinde aus“, die den Prinzipien der Selbsttätigkeit, der Naturgemäßheit und der Entwicklungsanpassung folgen sollte.

Die Betrachtung des Kindes als „Mensch in Entwicklung“ führt zu einer Erziehungsauffassung, die auch ein neues Generationenverhältnis nahe legte, in dem das Gefälle zwischen zu Erziehenden und Erziehenden im Bild des Heranwachsenden und der ihn dabei Unterstützenden allmählich verschwindet: „Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und sehen, dass die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung“ (Key 1992, S. 77).

Die Sicht des Kindes als ein sich in der Entwicklung befindliches Wesen ist im Laufe des letzten Jahrhunderts nicht nur als Anspruch formuliert, sondern auch in großen Teilen eingelöst worden. Kindheit wurde dabei verstanden als eine Phase der Erwerbsfreiheit und des Lernens und wurde als – von den Rechten und Pflichten der Erwachsenen ausgenommener – Status institutionalisiert, z.B. in Kindergärten, Vorschulen und Grundschulen. Die Auffassung von Kindern als „Menschen in Entwicklung“ markiert aber noch nicht den Endpunkt in den unterschiedlichen Sichtweisen auf Kindheit und in den damit verbundenen Erziehungsvorstellungen. Ende der achtziger Jahre setzte eine neue Diskussion ein, die zu einer Kritik am Entwicklungsparadigma führte und Kinder als Personen aus eigenem Recht und Inhaber einer eigenständigen Lebensphase betrachtete (vgl. Baacke 2000). Die Tatsache, dass sich zum Ende des Jahrhunderts eine solche Diskussion einstellte, führt Baacke nicht zuletzt auf die

Medienentwicklung zurück: „Dass sich hier neue Diskussionen angebahnt haben, führe ich auf die Bedingungen des Informationszeitalters zurück, in dem Medien aller Art eine wesentliche, wenn nicht zentrale Rolle für das Aufwachsen spielen. Gerade das Informationszeitalter also ist es, das dazu verhilft, Kinder und ihre Kindheit freizusetzen und damit „Erziehung „als linear auf das Erwachsensein gerichteten Prozess in Frage zu stellen“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund der Medienentwicklung soll es in diesem Beitrag darum gehen, verschiedene Konzepte der Medienerziehung unter der Frage zu analysieren, welche Auffassung vom Kind bzw. von Kindheit ihnen zugrunde liegt und wie sich solche Auffassungen im Laufe des Jahrhunderts des Kindes – das auch ein Jahrhundert der Medien war – entwickelt haben.

### **1. Behütend-pflegende Medienerziehung: Das Kind als unmündiger Rezipient**

Mit dem Aufkommen der Presse bzw. der massenhaften Verbreitung von Druckerzeugnissen entstand in der Pädagogik die Sorge, dass auch wenig geeignete Schriften in die Hände von Kindern und Jugendlichen gelangen könnten. So gab es beispielsweise zum Ende des 19. und zum Beginn des 20. Jahrhunderts – im Rahmen der Kunsterziehungsbewegung – verschiedene pädagogische Stimmen, die vor „Schmutz und Schund“ in den „Groschenheften“ warnten, weil sie darin eine Gefährdung der Kinder und Jugendlichen sahen. Darüber hinaus wurde befürchtet, dass die auf den „Publikumsgeschmack“ ausgerichteten Druckerzeugnisse insgesamt zu einer kulturellen Verarmung führen könnten. In diese Richtung formulierte auch Key ihre Bedenken gegenüber bestimmten Druckerzeugnissen, die zu ‚Razzien unter Kinderbüchern‘ auf der einen und zur Freiheit, „die große Literatur“ zu lesen, auf der anderen Seite – als Grundbedingungen für die gesunde Entwicklung der Jugend – führten (vgl. 1992, S. 183).

Eine besonders kritische Entwicklung begann nach Meinung einer Reihe von Pädagogen durch die Entwicklung des Films um die Jahrhundertwende, der zunächst vor allem auf Jahrmärkten, später dann in ortsfesten Kinos gezeigt wurde. Die Diskussion um „Schund und Schmutz“ im Film führte 1920 zur Verabschiedung eines Reichslichtspielgesetzes. Danach mussten sämtliche Filme einer Prüfstelle vorgelegt werden.

Mit diesen Hinweisen ist eine Denkrichtung der Medienerziehung angesprochen, die man als bewahrpädagogische bezeichnen kann: Es kommt darauf an, Kinder und Jugendliche vor vermuteten Gefährdungen durch die Medien mit Hilfe gesetzlicher Bestimmungen zu bewahren, weil sie als Rezipienten den Massenmedien als mehr oder weniger hilflos ausgeliefert betrachtet wer-

den. Diese Denkrichtung ist auch nach dem Zweiten Weltkrieg wieder aufgenommen worden und hat u.a. zur Einrichtung verschiedener Institutionen der Selbstkontrolle sowie zur Verabschiedung von Jugendschutzgesetzen geführt.

Mit den bewahrpädagogischen Überlegungen war schon relativ früh der Gedanke verbunden, dass es nicht nur darauf ankommt, Kinder und Jugendliche vor Gefährdungen durch Schriften und Filme zu schützen, sondern auch darauf, sie mit wertvollen Schriften und Filmen bekannt zu machen. Damit sollten die positiven Möglichkeiten, die Buch und Film bieten, für die Erziehung genutzt werden.

In diesem Sinne waren die medienerzieherischen Bemühungen – wenn auch unterbrochen durch die Zeit des Nationalsozialismus – zunächst durch zwei Prinzipien bestimmt:

- Behütung der Kinder und Jugendlichen vor realen oder vermeintlichen Gefährdungen durch die Massenmedien,
- Vertrautmachen mit wertvollen medialen Produkten.

## **2. Ästhetisch-kulturorientierte Medienerziehung: Das Kind als ‚visuell gebildeter‘ Rezipient**

Das Unbehagen an der bewahrpädagogischen Grundposition, die Entwicklung des Films als Kunstwerk und die Bedeutung, die das Kino zum Ende der 50er Jahre erlangt hatte, können als wichtige Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung medienerzieherischen Denkens gelten.

Das Unbehagen an der bewahrpädagogischen Grundposition richtet sich vor allem dagegen, die Notwendigkeit einer Filmerziehung im Wesentlichen mit der Annahme zu begründen, man könne junge Menschen vor den sittlichen Gefahren am besten dadurch schützen, „dass man ihren filmästhetischen Geschmack kultiviert“ (Peters 1963, S. 16). Damit wäre die Filmerziehung vorwiegend negativ – als Schutz vor Gefährdungen – fundiert. Demgegenüber geht es beim ästhetisch-kulturorientierten Konzept um die positive Forderung, in der Filmerziehung sowohl kritisches Urteilsvermögen als auch eine Wertschätzung des Films als Kunstform anzustreben (vgl. ebd., S. 15 ff.). Zugleich wird angenommen, dass Kinder und Jugendliche in der Auseinandersetzung mit dem Film zu einer eigenständigen Urteilsbildung kommen und dabei auch die Fähigkeit entwickeln, sich einerseits der Suggestivkraft unangemessener Darstellungen zu entziehen und andererseits den künstlerisch gestalteten Film tief greifend zu erleben (vgl. ebd., S. 15).

Vor dem Hintergrund der Entwicklung des Films zur bedeutenden Kunstform und des Kinos zum Massenmedium entwickelte sich das ästhetisch-

kulturorientierte Konzept der Filmerziehung mit seinen beiden Prinzipien der Kultivierung einer kritischen Einstellung zum Film und der Wertschätzung des Films als Kunstform. Zugleich wird die Fähigkeit, die „Sprache“ von Bild und Film angemessen zu verstehen, als kulturelle und gesellschaftliche Notwendigkeit und als wichtiger Bestandteil einer „visuellen Bildung“ verstanden.

Durch das ästhetisch-kulturorientierte Konzept werden die vorhergehenden filmerzieherischen Überlegungen aus ihrer moralischen Enge und ihrer „negativen Begründung“ durch die Gefahren des Films befreit. Hinsichtlich der damit verbundenen Auffassung vom Kind lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Kinder und Jugendlichen weiterhin in der Rolle des Rezipienten gesehen werden, denen allerdings die Kenntnis z.B. filmsprachlicher Mittel in Form einer visuellen Bildung dazu verhelfen soll, mediale Angebote zu verstehen und ein angemessenes Anspruchsniveau zu entwickeln. Diese Akzentsetzung führt dazu, dass die Wechselwirkungen zwischen den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen und den Filminhalten bzw. der Filmgestaltung weitgehend vernachlässigt werden. Kinder und Jugendliche kommen weniger mit ihren Bedürfnissen und Wünschen, sondern vor allem als Publikum in den Blick, das es lernen muss, die Filmsprache zu verstehen und den Film als Kunstwerk zu schätzen.

### **3. Funktional-systemorientierte Medienerziehung: Das Kind als zu entwickelnder mündiger Rezipient**

Von der Mitte der fünfziger Jahre an orientierten sich Medienforschung und Medientheorie mit der stärkeren Verbreitung des Fernsehens zunehmend an systembezogenen Überlegungen, die durch die Lasswell-Formel<sup>1</sup> grundgelegt worden waren. Diese Entwicklungen mussten auch Einflüsse auf medienerzieherische Überlegungen haben. Zunächst führten sie dazu, dass einzelne der Beschränkungen der behütend-pflegenden und der ästhetisch-kulturorientierten Medienerziehung aufgegeben wurden. Medienerziehung war nicht mehr auf Schriften und Filme fixiert und die Konzentration auf das Verhältnis „Medium - Rezipient“ wurde zugunsten einer Orientierung an Kommunikationsmodellen und ihren Elementen aufgegeben.

Für medienerzieherische Überlegungen bedeutete dies – auch im Zusammenhang mit einer neuen Fortschrittsgläubigkeit –, dass es vor allem darauf an-

---

<sup>1</sup> Lasswell hat in seinem Kommunikationsmodell die simplen Reiz-Reaktions-Modelle der Massenkommunikationsforschung im Sinne einer systembezogenen Betrachtungsweise erweitert und ausdifferenziert und die funktionalen Zusammenhänge in der Formel „Who says what in which channel, to whom, with what effect?“ beschrieben (vgl. 1948).

kam, die Medien für Information und Bildung im Sinne des demokratischen Systems zu nutzen und den Rezipienten gleichzeitig auf einen optimalen Umgang mit den Medien vorzubereiten. Im demokratischen System muss der Rezipient dabei als mündiger bzw. kritikfähiger Bürger gedacht werden. Der mündige Rezipient wird dann – so die Hoffnung – mindestens langfristig dafür sorgen, dass durch entsprechende Rückkopplungen im System ein für die Demokratie funktionales und für die Kultur hochwertiges Medienangebot entsteht.

Die Nutzung der Medien für Information und Bildung und der mündige Umgang mit ihnen zur Förderung von Demokratie und Kultur können somit als wichtige Prinzipien einer funktional-systemorientierten Medienerziehung gelten. Kinder und Jugendliche werden aber auch hier – trotz einzelner Erweiterungen gegenüber der behütend-pflegenden und ästhetisch-kulturorientierten Position – in der Rolle des Rezipienten gesehen. Die Rolle des Produzenten kommt nur einer kleinen Rolle von Medienmachern zu. Dem Rezipienten wird letztlich die Verantwortung für das Medienangebot übertragen. Als mündiger Zuschauer hat er durch seine Auswahl für ein politisch und kulturell anspruchsvolles Programm zu sorgen. Eine solche Annahme überschätzt allerdings nicht nur die Einflussmöglichkeiten des Rezipienten, sondern unterliegt auch einem trügerischen harmonistischen Demokratieverständnis.

Die Perspektive der funktional-systemorientierten Medienerziehung in Bezug auf das Kind ist deutlich aus der Sicht des Erwachsenen und auf die Zielrichtung des Erwachsensein hin ausgelegt. Der mündige Rezipient markiert das Ende einer Entwicklung, und die zugeschriebenen Möglichkeiten der Einflussnahme werden nicht im Alter der Kinder oder Jugendlichen als wirksam angenommen, sondern im Erwachsenenalter. Insofern stellt Kindheit eine Entwicklungsphase dar, in der aktuellen Bedürfnissen, Wünschen und Potentialen der Kinder kein eigener Stellenwert zukommt, sondern ein funktionaler im Sinne zukünftiger mündiger Teilhabe.

#### **4. Kritisch-materialistische Medienerziehung: Das Kind als kritischer Rezipient und aktiver Produzent**

Die Zeit des Nationalsozialismus war ein offensichtliches Beispiel dafür, wie Medien zur Verbreitung einer politischen Ideologie benutzt werden können. Dass die Gefahr einer Inanspruchnahme der Medien für Ideologien in westlichen Demokratien keineswegs beseitigt ist, sondern als strukturelles Problem weiterbesteht, haben vor allem die Autoren der Frankfurter Schule mit ihrer Kritik an der Kulturindustrie auf der Basis einer neomarxistischen Gesellschaftstheorie dargelegt.

Medientheorie hat nach dieser Vorstellung vor allem ideologiekritisch vorzugehen. Daneben setzte sich bei kritisch-materialistischen Medientheoretikern vor allem in den sechziger Jahren die Auffassung durch, dass es neben der ideologiekritischen Untersuchung der Massenmedien darauf ankomme, die Medien als Möglichkeit zu nutzen, um eine „Proletarische Öffentlichkeit als Widerstandsform gegen die reelle Subsumtion unter das Kapital“ herzustellen (Negt/Kluge 1974, S. 70). Medien sollen zur Artikulation eigener Bedürfnisse und Interessen selbst produziert werden.

In Bezug auf Kinder und Jugendliche lassen sich die Zielvorstellungen einer kritisch-materialistischen Medienerziehung wie folgt zusammenfassen:

- Befähigung zur Ideologiekritik, d.h. zur materialistischen Analyse und Kritik von Medienprodukten, von Medieninstitutionen und der eigenen Rezeptionssituation im gesellschaftlichen Ganzen,
- Befähigung zur kritischen Einflussnahme auf bestehende Medieninstitutionen mit dem Ziel einer Veränderung im Sinne der Interessen der Arbeiterklasse,
- Befähigung zur Nutzung von Medien als Mittel der Herstellung von spontaner bzw. proletarischer Gegenöffentlichkeit.

Trotz mancher erweiternder Aspekte gegenüber dem funktional-systemorientierten Ansatz enthält das Konzept der kritisch-materialistischen Medienerziehung im Hinblick auf die Kinder und Jugendlichen einige Ambivalenzen. Zum einen sollen sich Kinder und Jugendliche selbständig und kritisch mit den Medien auseinandersetzen, andererseits steht das Ergebnis der Auseinandersetzung bereits fest: Medien können immer nur als Vehikel der Herrschaftssicherung und Profitmaximierung gesehen werden. Darüber hinaus ergibt sich ein eigentümlicher Widerspruch aus der häufig elitären Sprache kritisch-materialistischer Medientheoretiker und Medienerzieher und dem Sprachniveau der Arbeiterklasse als ihrer eigentlichen Zielgruppe. Allerdings hat die kritisch-materialistische Medienerziehung den gesellschaftlichen Zusammenhang von Medienproduktion, Medienverbreitung und Medienrezeption in besonderer Weise hervorgehoben und darüber hinaus deutlich gemacht, dass von Medien nicht nur Gefahren für das Individuum ausgehen können, sondern auch für die demokratische Gesellschaft insgesamt.

## **5. Handlungs- und interaktionsorientierte Medienerziehung: Das Kind als handelndes Subjekt**

Die oben genannten Probleme einzelner medienerzieherischer Konzepte führten dazu, über ein weiterführendes Konzept der Medienerziehung nachzudenken. Gestützt wurde dieser Versuch durch die Entwicklung von medientheoreti-

schen Ansätzen, die den Rezipienten mit seinen Bedürfnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Lebensbedingungen sowie die Mediennutzung als interaktiven Prozess in sozialen Kontexten in den Blick rückten. Diese Entwicklung ist insbesondere mit dem Übergang von der Wirkungsforschung zur Rezeptionsforschung und der damit zusammenhängenden Umkehrung der Frage „Was machen die Medien mit den Menschen?“ zu der Frage „Was machen die Menschen mit den Medien?“ verbunden (vgl. Chaney 1972; Blumler/ Katz 1974).

Danach ist Mediennutzung als soziales Handeln zu begreifen. Mediale Angebote werden von den Menschen zur Befriedigung bestimmter Bedürfnisse bzw. zur Erlangung bestimmter Gratifikationen genutzt. Allerdings wäre es eine Illusion zu glauben, das Individuum könne in jedem Falle beliebig und souverän – nur gemäß den eigenen Interessen – Medien nutzen. Vielmehr besteht zwischen Medien und Rezipienten ein Wechselverhältnis: Das Individuum wendet sich mit bestimmten Bedürfnissen, Erwartungen und Vorstellungen den Medien zu, die Medien bieten jedoch nur bestimmte vorgeformte Möglichkeiten und wirken in ihrer Gesamtheit auf die Bedürfnisse, Vorstellungen und Erwartungen ihrer Nutzer zurück. Das Medienhandeln eines Individuums ist somit kein unidirektionales, sondern ein interaktives. Dabei ist es in den jeweiligen Lebenskontext von Individuen und sozialen Gruppen eingebettet.

Zielvorstellungen einer entsprechenden Medienerziehung sind – unter den Prinzipien einer Handlungs-, Kommunikations-, Projekt- und Situationsorientierung – insbesondere

- der Erwerb von Einsichten in Prozesse medialer Kommunikation,
- die Entwicklung von Rezeptions- und Produktionskompetenz und
- die Befähigung zu selbstbestimmtem und situationsangemessenem Handeln im Medienbereich unter Beachtung sozialer und gesellschaftlicher Zusammenhänge.

Das handlungs- und interaktionsorientierte Konzept der Medienerziehung sieht das Kind als ein Subjekt, das Medien in je spezifischen Lebenssituationen aus Motiven nutzt, die aus thematischen Voreingenommenheiten oder handlungsleitenden Themen entstehen. Aus den „Menschen in Entwicklung“ sind „Personen aus eigenem Recht“ als Inhaber einer eigenen Lebensphase geworden: „Die vertraute Vorstellung von Kindheit als Vorbereitungsphase auf das Leben als Erwachsener, als Sozialisationsphase also, wird erweitert und überlagert von einem Verständnis der Kindheit als kulturellem Muster und als einer gesellschaftlichen Lebensform im historischen Wandel“ (Honig/ Leu/ Nissen 1996, S. 10). In der Nutzung von Medien werden Kindern Kompetenzen zugeschrieben, die sie aktuell zur Befriedigung eigener Bedürfnisse und zur Bewältigung einer von Medien stark geprägten Umwelt entwickeln und einsetzen.

## **6. Handlungs- und entwicklungsorientierte Medienerziehung: Das Kind als kompetenter Mediennutzer**

Im Folgenden gehen wir – unter Berücksichtigung der bisherigen Überlegungen – davon aus, dass ein zeitgemäßes Konzept zur Medienerziehung im Besonderen folgende Aspekte berücksichtigen sollte:

- die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen,
- die Bedürfnislage,
- den Kenntnis- und Erfahrungsstand,
- das Niveau der intellektuellen und der sozial-moralischen Entwicklung und
- die Folgen des Medienhandelns.

Dies bedeutet: Medienerziehung sollte im Zusammenhang von Medienrezeption und eigener Mediengestaltung Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten schaffen, die zum einen der Lebenssituation und der Bedürfnis- bzw. Gefühlslage gerechtwerden und zum anderen zu einer Erweiterung des Kenntnisstandes und zur Förderung der sozial-kognitiven Entwicklung führen (vgl. Herzig 1998). In diesem Sinne sollen für Medienerziehung – im Rahmen von Handlungsorientierung als handelnder Auseinandersetzung mit Medienfragen unter der Zielperspektive gegenwärtiger und zukünftiger Handlungsfähigkeit in einer Mediengesellschaft – folgende Prinzipien gelten: Situationsorientierung, Kommunikationsorientierung, Bedürfnisorientierung, Erfahrungsorientierung und Entwicklungsorientierung (s.o.).

Für ein handlungs- und entwicklungsorientiertes Konzept zur Medienerziehung bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler – im Rahmen der Handlungsfelder ‚Nutzung von Angeboten‘ und ‚Eigene Gestaltung von Medienprodukten‘ – Kenntnisse erwerben und Urteilsvermögen entwickeln sollen

- im Bereich der Gestaltungsmöglichkeiten in medialen Angeboten,
- im Bereich der Voraussetzungen und Wirkungen der Mediennutzung und
- im Bereich der Bedingungen von Medienproduktion und Medienverbreitung.

Dies beinhaltet auch, Zusammenhänge zwischen der Entwicklung von Technik und der Veränderung von medialen Angeboten, von Kommunikations- und Arbeitsformen sowie von Lernprozessen bewusst zu machen.

Diese Zielvorstellungen lassen sich in der Auseinandersetzung mit folgenden Aufgabenbereichen umsetzen (vgl. Tulodziecki u.a. 1995, S. 23 ff; Tulodziecki 1997, S. 142 ff.):

(a) *Auswählen und Nutzen von Medienangeboten*

In diesem Aufgabenbereich sollen Schülerinnen und Schüler lernen, Medien speziell für bestimmte Funktionen, z.B. zur Unterhaltung, zur Telekommunikation und -kooperation, zum Lernen, zur Information, zur Simulation oder zum Spielen auszuwählen. Die Auswahl sollte sich dabei auf einen Erwägungsprozess stützen, in dem mediale Möglichkeiten auch mit nicht-medialen Handlungsalternativen verglichen werden. Dies bedeutet, z.B. Angebote wie Buch, Zeitung, Hörmedium oder Computersoftware funktionsbezogen miteinander zu vergleichen und ihnen auch Möglichkeiten der nicht-medialen Erfahrung – z.B. Erkundungen in der Realität – gegenüberzustellen.

*(b) Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge*

Eine wichtige Aufgabe der Medienbildung besteht darin, Schülerinnen und Schüler zur medialen Gestaltung eigener Aussagen anzuleiten und ihnen Möglichkeiten zu eröffnen, für ihre Interessen und Bedürfnisse Öffentlichkeit herzustellen. Dazu sollen sie u.a. in die Handhabung und Benutzung entsprechender technischer Geräte oder informationstechnischer Systeme eingeführt werden. Beispiele solcher aktiver Mediengestaltung sind die Erstellung von Fotos und Bildern, von Zeitungen, Magazinen und Plakaten, von Videobeiträgen, Hörspielen oder Computeranwendungen, die dokumentarisch, fiktional, experimentell oder instrumentell angelegt sein können.

*(c) Mediengestaltungen verstehen und bewerten*

Dieser Aufgabenbereich bezieht sich auf die Problemlage, dass die fortschreitende Medienentwicklung eine angemessene Einordnung und Bewertung von Medienaussagen zunehmend schwieriger werden lässt. Maßnahmen zur Medienbildung sollen deshalb dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler „die Sprache der Medien“ kennen lernen, Medienangebote als vermittelte oder inszenierte Botschaften erfahren und Gestaltungsabsichten unterscheiden können.

*(d) Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen*

Die Rezeption von Medienangeboten kann bei Schülerinnen und Schülern Einflüsse auf Gefühle, Vorstellungen, Verhaltensorientierungen, Wertmaßstäbe und soziale Zusammenhänge haben. Die Gefühle finden in Spaß, Freude, Schrecken, Angst, Wut oder Mitleid Ausdruck, die Vorstellungen können realitätsangemessen oder irreführend sein und die Verhaltensorientierungen von prosozial bis problematisch aggressiv reichen. Medienerzieherische Maßnahmen sollten Schülerinnen und Schüler befähigen, störende Gefühle, irreführende Vorstellungen und problematische Verhaltensmuster zu erkennen, auszudrücken und diese so aufzuarbeiten, dass störende Gefühle beseitigt, irreführende Vorstellungen in angemessene überführt und problematische Verhaltensorientierungen in sozial verantwortliche und gerechtfertigte transformiert

werden. Dazu gehört insbesondere, mediale Gestaltungsmerkmale, die mit bestimmten Wirkungen verbunden sind, zu durchschauen und zwischen medialer Darstellung und unmittelbarer Erfahrungswirklichkeit zu unterscheiden.

*(e) Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung*

Im Rahmen dieses Aufgabenbereiches sollen Schülerinnen und Schüler lernen, ökonomische, rechtliche, personale und institutionelle sowie politische bzw. gesellschaftliche Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung zu durchschauen und zu beurteilen. Zudem sollen die Lernenden erkennen, wie ihre eigenen Bedürfnisse von den Medien aufgenommen und – gegebenenfalls – kanalisiert werden. Einblick in die gesellschaftlichen Bedingungen der Medienproduktion, der Mediendistribution und der Medienrezeption fördern Kritikfähigkeit und ermöglichen Engagement für Verbesserungen.

Die Auseinandersetzung mit Medienthemen im Rahmen solcher Aufgabenbereiche steht unter der Zielsetzung eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handelns in einer von Medien geprägten Welt (vgl. Tulodziecki 1997). Kinder und Jugendliche werden als – ihrem Entwicklungsstand entsprechend – kompetente Mediennutzer anerkannt und als aktive, sinnkonstruierende Subjekte betrachtet. Dies bedingt, Entwicklung zum einen auf die gegenwärtige Situation zu beziehen, in der Kinder gehalten sind, sich mit ihren Mitteln mit der Welt auseinander zu setzen, zum anderen aber auch auf zukünftige Situationen, in denen sich Kinder als junge Erwachsene zurechtfinden müssen.

Das Jahrhundert des Kindes, das sicherlich ohne besondere Berücksichtigung oder Vorahnung medialer Entwicklungen von Ellen Key proklamiert wurde, ist nicht zuletzt durch eben diese Entwicklungen wesentlich beeinflusst worden. Die Tatsache, „dass wir historisch gesehen bedingt durch Radio und Fernsehen es noch nie mit einer Kindheit zu tun hatten, in der Kinder so viel über die Welt, die Menschen und die Natur wissen, wie heute und sich deswegen auch so besonders dafür engagieren“ (Aufenanger 2000), macht nur allzu deutlich, dass die erzieherische Auseinandersetzung mit Medienthemen zu einer der vordringlichsten zählt, zumal die überproportionale Zunahme medialer Erfahrungen zuungunsten unmittelbarer Erfahrungen dazu führt, dass Vorstellungen über Sachverhalte, Wertorientierungen oder Verhaltensmaßstäbe von Kindern zu einem großen Teil medial geprägt sind.

## **Literatur**

- Aufenanger, S. (2000): Lernen mit neuen Medien – Perspektiven für Erziehung und Unterricht. Online-Dokument: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/>, 11/2000
- Baacke, D. (2000): Kinder und ästhetische Erfahrung in alten und neuen Medien. Chancen für Qualifikationen und Qualitäten. Online-Dokument: [http://fsf.de/Texte/Padtext/Baacke1/hauptteil\\_baacke1.htm](http://fsf.de/Texte/Padtext/Baacke1/hauptteil_baacke1.htm), 11/2000
- Blumler, J.G./ Katz, E. (Hrsg.) (1974): *The Uses of Mass Communications. Current Perspectives on Gratifications Research*. Beverly Hills/ London: Sage
- Chaney, D. (1972): *Processes of Mass Communication*. London: Macmillan
- Herzig, B. (1998): Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit. Grundlagen und schulische Anwendungen. Münster, New York: Waxmann
- Honig, M.-S./ Leu, H.R./ Nissen, U. (Hrsg.) (1996): *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven*. Weinheim, München: Juventa-Verlag
- Key, E. (1992): *Das Jahrhundert des Kindes. Studien*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Lasswell, H.D. (1948): *The Structure and Function of Communication in Society*. In: Bryson, L. (Ed.): *The Communication of Ideas*. New York: Institute for Religious and Social Studies
- Negt, O./ Kluge, A. (1974): Wertabstraktion und Gebrauchswert in den Zerfallsformen der bürgerlichen Öffentlichkeit. In: Baacke, D. (Hrsg.), a.a.O., S. 22 - 73
- Peters, J.M. (1963): *Grundlagen der Filmerziehung*. München: Juventa
- Tulodziecki, G. (1997): *Medien in Erziehung und Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, G./ Schlingmann, A./ Mose, K./ Mütze, Ch./ Herzig, B./ Hauf-Tulodziecki, A. (1995): *Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

## **Die Autor/innen**

**Prof. Dr. Christel Adick**, Lehrstuhl für Vergleichende Erziehungswissenschaft im Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum

**Christine Henry-Huthmacher**, Teamleiterin Frauen- und Familienpolitik der Konrad-Adenauer-Stiftung, Sankt Augustin

**Dr. Bardo Herzig**, Wissenschaftlicher Assistent im FB 2: Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sportwissenschaft an der Universität Paderborn

**Prof. Dr. Claudia Solzbacher**, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Osnabrück

**Prof. Dr. Gerhard Tolodziecki**, Lehrstuhl für Allgemeine Didaktik und Medienpädagogik, FB 2: Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sportwissenschaft der Universität Paderborn