

CHRISTINE HENRY-HUTHMACHER | ELISABETH HOFFMANN (HRSG.)
HEIDI KELLER | JÜRGEN OELKERS | NORBERT F. SCHNEIDER | REINHARD WIESNER

DAS SELBSTSTÄNDIGE KIND

DAS KINDERBILD IN ERZIEHUNG UND BILDUNG



ClimatePartner^o

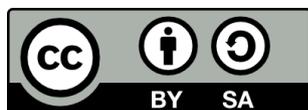
klimateutral

Druck | ID 53323-1511-1031



*Urheberinnen und Urheber:
Christine Henry-Huthmacher, Elisabeth Hoffmann, Heidi Keller,
Jürgen Oelkers, Norbert F. Schneider, Reinhard Wiesner*

*Herausgeberin:
Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. 2015*



*Diese Publikation ist lizenziert unter den Bedingungen von
„Creative Commons Namensnennung-Weitergabe unter gleichen
Bedingungen 3.0 Deutschland“, CC BY-SA 3.0 DE
(abrufbar unter: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>)*

© 2015, Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Sankt Augustin/Berlin

*Umschlagfoto: © nickshot – Fotolia.com
Gestaltung: SWITSCH Kommunikationsdesign, Köln.
Satz: Cornelia Wurm, ZKM / Konrad-Adenauer-Stiftung.
Druck: Bonifatius GmbH, Paderborn.
Printed in Germany.
Gedruckt mit finanzieller Unterstützung der Bundesrepublik Deutschland.*

ISBN 978-3-95721-163-7

INHALT

- 5 | DAS SELBSTSTÄNDIGE KIND –
ZWISCHEN ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT**
Christine Henry-Huthmacher
- 8 | DIE ROMANTISIERUNG DES KINDES UND
DER WANDEL DER LEBENSPHASE KINDHEIT**
Norbert F. Schneider
- 15 | MULTIKULTURLELLE KINDERBILDER IN DEUTSCHLAND**
Heidi Keller
- 19 | DAS ÖFFENTLICHE KINDERBILD IN MODERNEN MEDIEN**
Jürgen Oelkers
- 23 | DAS KOMPETENTE KIND DER KULTUSMINISTERKONFERENZ**
Heidi Keller
- 26 | DIE BEDEUTUNG VON KINDESWOHL UND
KINDERRECHTEN FÜR DAS KINDERBILD**
Reinhard Wiesner
- 32 | DIE HERAUSGEBERINNEN, AUTORINNEN UND AUTOREN**
- 32 | ANSPRECHPARTNERIN IN DER
KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG**

DAS SELBSTSTÄNDIGE KIND – ZWISCHEN ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT

Das gehorsame Kind – das Kinderbild der Babyboomer-Generation

Das Bild vom Kind und die Kindererziehung wurden über Jahrhunderte angepasst an gesellschaftliche Entwicklungen. Für die Babyboomer-Generation, die heutigen Eltern, war in den 1950er und 1960er Jahren das brave und gehorsame Kind das bestimmende Leitbild für die Kindererziehung. Aufgewachsen mit allgemein akzeptierten Erziehungsregeln und einem klaren erzieherischen Verhaltenskodex aus informellen Regeln, die als Anweisungen zu verstehen waren, wie man über bestimmte Dinge zu denken, wie man sich zu verhalten und in bestimmten Situationen zu fühlen hatte, gaben diese Regeln einerseits Halt und Orientierung. Sie ermöglichten ein klar geregeltes und strukturiertes Leben. Da das Nicht-Einhalten der Regeln sanktioniert wurde, gab es andererseits keinen Verhandlungsspielraum in der Erziehung. Ordnung, Disziplin und Gehorsam waren die Maximen, die ein Aufwachsen nur in engen Grenzen zuließen. Statt Autonomie war das Kinderbild bestimmt durch ein Einfügen und Unterordnen in die Welt der Erwachsenen. Das Kind wurde als abhängige Person wahrgenommen, das nicht ungefragt reden konnte und an alles herangeführt und zu allem aufgefordert werden sollte. Das Leitbild des angepassten und braven Kindes ist heute aus der Mode gekommen.

Das selbstständige Kind – das aktuelle Kinderbild

Mit dem Wandel vom Befehlshaushalt zum Verhandlungshaushalt änderte sich auch das Kinderbild. Eltern möchten kein angepasstes Kind mehr, das sich unterordnet. Angestrebt wird vielmehr ein selbstständiges und selbstbewusstes Kind, eine selbstständige veränderungsfähige Persönlichkeit. Im Gegensatz zu den 60er Jahren sind Kinder heute als eigene Subjekte anzuerkennen. Eltern erhoffen sich durch die Beachtung kindlicher Bedürfnisse auch eine Erreichung dieses Ziels. Starre Persönlichkeiten wie sie als Leitbild der 60er Jahre galten, sind dem beschleunigten Wandel nicht gewachsen. Das aktuelle Kinderbild des selbstständigen und kompetenten Kindes gründet auf der modernen Leitnorm der Erziehung zur Selbstständigkeit. In über zwei Drittel der Familien, vor allem aus höheren sozialen Schichten (vgl. Dornes 2008, S. 357) ist die Erziehung zur Autonomie des Kindes das dominante Muster einer modernen Eltern-Kind-Beziehung. Das Kind soll heute nicht mehr brav und folgsam sein, sondern selbstständig und neugierig.

Die heutige partnerschaftliche Erziehung berücksichtigt die Interessen und Bedürfnisse des Kindes. Die Verschiebung der Wahrnehmung kindlicher Bedürfnisse ist auch das Ergebnis der Erkenntnisse des Wissens über kindliche Bedürfnisse in den letzten 30 Jahren. Das Kind wird nicht mehr „für“ etwas anerkannt, sondern „als“ etwas. Das Kind wird in seiner bloßen Existenz wertgeschätzt und nicht mehr in seinem Beitrag zum Funktionieren der Familie (z.B. Auto waschen) oder in der Schule nicht mehr nur für Leistungen prämiert, sondern in seiner Individualität und Besonderheit gefördert. Mit dem veränderten Erziehungsstil ändert sich auch der Blick auf das Kind. Das Kind hat ein Recht auf eine autonome Entwicklung. Es genießt als Subjekt eigene Rechte, während ihm immer weniger Pflichten zugemutet werden.

Die Paradoxie des autonomen Kindes

Die Förderung der Selbstständigkeit des Kindes stößt nach Yvonne Schütze (1988, S. 110f) auf ein strukturell schwer zu lösendes Problem. Das vermehrte Engagement der Eltern zur Selbstständigkeit des Kindes kann tendenziell das Gegenteil bewirken: „Kinder können sich kaum noch alleine beschäftigen, da sie seit der Säuglingszeit daran gewöhnt sind, dass ständig jemand zur Verfügung steht, der sich ihnen widmet“. Autonomie ist heute eine große Entwicklungsaufgabe

geworden, weil viele Eltern in nahezu allen Lebensbereichen des Kindes dabei sein wollen. Durch Überidentifikation, Überbehütung und Übergratifikation konterkarieren sogenannte Helikoptereltern das Bemühen zur Erziehung zur Selbstständigkeit. Durch Risikominimierung und verstärkte Kontrolle verkehren sie ihre Erziehungsbemühungen in das Gegenteil. Hinzu kommt eine weitere Form des Paradoxes: Das Kind nimmt eine zentrale Stelle in der Familie ein, in der es Eltern Lebenssinn und Freude vermittelt. Nicht selten wächst den Kindern eine unangemessene, der Selbstständigkeitsentwicklung eher zuwiderlaufende Verantwortung für die Eltern zu, die mit einer hohen Verantwortung für das elterliche Wohlbefinden verbunden ist und Auswirkungen auf die Selbstständigkeitsentwicklung der Kinder hat. Was Kindern heute fehlt ist die Freiheit von Ansprüchen.

Das coole Kind in der Konsumindustrie

Das selbstständige und kompetente Kind ist auch die Grundlage für eine zunehmende Kommerzialisierung der Kindheit. Im Mittelpunkt der Werbeindustrie steht „Coolness“ und weniger die Neugier des Kindes. Dieses Kinderbild prägt maßgeblich die Werbestrategien, die sich gezielt an die Kaufkraft und Selbstständigkeit des Kindes richten. Sich anderen überlegen zu fühlen, weil man die angesagten Sachen besitzt, sich älter zu fühlen als man ist sowie eine unterstellte materielle Konsum- und Medienkompetenz der Kinder eröffnen nicht nur einen ungehinderten Zugang zum Konsum- und Freizeitmarkt, sondern verwischen auch zunehmend die Grenzen zwischen Erwachsenen und Kindern und verhindern zudem eine Einmischung der Eltern in das Konsum- und Medienverhalten des Kindes. Allerdings bricht sich das Bild vom selbstständigen „coolen“ Kind im Alltagsverhalten. Dem Bild vom „coolen“ Kind liegen Generalisierungen zugrunde, die über das tatsächliche Verhalten wenig aussagen.

Das selbstständig lernende Kind

Das angeleitete, folgsame Kind ist auch in Kita und Schule dem Bild vom selbstständig lernenden Kind gewichen. Damit Kinder in einer zunehmend pluralisierenden globalisierten Welt zurecht kommen, auf die sie als Erwachsene treffen werden, wird auf ein selbstständiges, reflektiertes Lernen durch Entfaltung von Kompetenzen für den schulischen und späteren beruflichen Erfolg gesetzt. In einer zunehmend digitalisierten Arbeitswelt sind selbstständige kreative Lösungen gefragt. Die verstärkte Individualisierung in Bildung und Arbeitswelt findet ihren Niederschlag bereits in der Erziehung und verstärkt auch in der Bildung. Eine möglichst frühe kognitive Förderung verhilft den Kindern zur besseren und frühen Entfaltung ihrer Potenziale. Kognitive Entwicklung ist jedoch kein Selbstläufer, sondern bedarf gezielter Anregungen. Die Entwicklung möglichst vielfältiger Kompetenzen gilt Eltern als Grundlage für den schulischen Erfolg.

In dieser Publikation: Das Kinderbild in Medien, Bildungsplänen bis hin zu Kinderrechten und Kindeswohl

Das aktuelle Kinderbild spiegelt sich nicht nur in der Kindererziehung und im Wandel der Kindheit wider. Die folgenden Beiträge spannen den Bogen über die Bildungspläne in den Kitas, die unterschiedlichen Ausprägungen in den unterschiedlichen Kulturen und Schichten bis hin zum Kindeswohl und den Medien.

Die Aushandlungsprozesse von Kindheit und Kinderbild spiegeln sich mittlerweile auch konkret auf Facebook wider, nicht durch Erwachsene, sondern durch die Kinder selbst. Das Bild vom selbstständigen kompetenten Kind findet auch Eingang in die Überlegungen inwieweit Kinderrechte in das Grundgesetz gehören und auf welcher Grundlage das Kindeswohl diskutiert wird.

Kindern geht es heute so gut wie kaum zuvor. Noch nie wachsen Kinder und Jugendliche so sicher umsorgt, gesund, zufrieden, gebildet und wohlhabend auf wie heute. Dennoch überwiegt die Einstellung, dass Kinder es immer schwerer haben. Damit zusammen hängt nicht zuletzt auch die zunehmende Sensibilität für die Bedürfnisse der Kinder, aber auch die steigenden Erwartungen und Ansprüche an ein selbstständiges und kompetentes Kind.

Christine Henry-Huthmacher

Koordinatorin für Bildungs-, Familien- und Frauenpolitik

Hauptabteilung Politik und Beratung der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

LITERATUR

- *Dornes, Martin (2012): Die Modernisierung der Seele, Frankfurt am Main.*
- *Dornes, Martin (2006): Die Seele des Kindes, Frankfurt am Main.*
- *Gaschke, Susanne (2011): Die verkaufte Kindheit, München.*
- *Kraus, Josef (2013): Helikopter-Eltern, Reinbek.*
- *Schütze, Yvonne (1988): „Zur Veränderung im Eltern-Kind-Verhältnis seit der Nachkriegszeit“, in: Nave-Herz, Rosemarie (Hrsg.): Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart.*
- *Schneider, Norbert F./Diabaté, Sabine/Lück, Detlev (2014): Familienleitbilder in Deutschland. Ihre Wirkungen auf Familiengründung und Familienentwicklung, hrsg. v. Henry-Huthmacher, Christine. Eine Veröffentlichung der Konrad-Adenauer-Stiftung, Sankt Augustin.*
- *Seifert, Claudia (2004): Wenn du lächelst, bist du schöner. Kindheit in den 50er und 60er Jahren, München.*

DIE ROMANTISIERUNG DES KINDES UND DER WANDEL DER LEBENSPHASE KINDHEIT

Norbert F. Schneider

Deutschland weist seit Jahrzehnten eine der niedrigsten Geburtenraten weltweit auf. Die Ursachen dafür sind vielschichtig. Mit einiger Evidenz kann angenommen werden, dass die wirtschaftliche Lage der Menschen und ihre materiellen Erwägungen ebenso bedeutsam sind wie die Beschaffenheit der gesellschaftlichen Infrastruktur (Ehrhardt et al. 2012), namentlich Kinderbetreuung, Schule, Arbeitsmarkt, Arbeitszeiten, dass diese Faktoren jedoch *nicht* von zentraler Bedeutung sind. Wirtschaft und Infrastruktur sind in Deutschland nicht grundsätzlich anders beschaffen als etwa in Großbritannien, Schweden oder in den Niederlanden, die eine deutlich höhere Geburtenrate verzeichnen. Plausibler erscheint daher die Annahme, dass kulturellen Besonderheiten, vor allem der speziellen sozialen Konstruktion von Kindheit und Elternschaft, eine erhöhte Bedeutung zukommt (Schneider/Diabaté/Lück 2014). Bei der Diskussion der kulturellen Verhältnisse rund um Familie und Elternschaft sind die nach wie vor bestehenden gravierenden Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland, die sich nach der Wiedervereinigung nicht entscheidend verringert haben, (Schneider/Naderi/Ruppenthal 2012) zu beachten. Zu den kulturellen Besonderheiten in Westdeutschland zählt, dass, ähnlich wie in Österreich und der Schweiz, die männliche Versorgung nach wie vor dominiert (Pfau-Effinger/Euler 2014). Damit verknüpft sind besondere kulturelle Zuschreibungen an Mütter, Kinder und die Lebensphase Kindheit.

In diesem Kontext stellen sich die Fragen, die im vorliegenden Beitrag aus sozialwissenschaftlicher Perspektive diskutiert werden, wie Kindheit und die soziale Lage von Kindern in Deutschland beschaffen sind und, wichtiger noch, wie sie im öffentlichen Diskurs verhandelt werden. In Diskursen werden, im Sinne Foucaults (1974), Wirklichkeiten erzeugt, strukturiert und verbreitet, wobei die in Diskursen engagierten Akteure sich meist mit der Absicht betei-

ligen, die eigene Position in Konkurrenz zu anderen Sichtweisen als möglichst allgemein gültig durchzusetzen.

ELTERN UNTER DRUCK

Kennzeichnend für die aktuellen medialen Diskurse über Eltern und Elternschaft, Kinder und Kindheit in Deutschland ist die besondere Mixtur von Leistungsorientierung, Pflichterfüllung, Defizitperspektive und Alarmismus. Weitgehend unstrittig gilt: Eltern sollen und wollen das Beste für ihre Kinder tun. Allerdings setzen sie sich und ihre Kinder in diesem Bestreben mit überschießenden Erwartungen unter Druck und fühlen sich durch normative Anforderungen unter Druck gesetzt (Henry-Huthmacher/Borchard 2008). Das Scheitern an den hohen Ansprüchen ist oftmals vorprogrammiert. Folgt man den Darstellungen in den Medien, scheinen allerorten gefährdete und deprivierte Kinder sowie ihre überlasteten und verunsicherten Eltern zu leiden. Gelassenheit und Abgeklärtheit sind im Erziehungsalltag vielfach abhandengekommen, wären aber dringend anzuraten (Juul 2009). Stattdessen dominiert eine Kultur des Bedenkens, Zweifels und Sorgens im Hinblick auf Elternschaft, obwohl der Wunsch nach einem eigenen Kind groß ist.

Verschärft wird die Situation durch eine Art Neiddebatte, wie sie etwa beim Thema „Kinderlosenabgabe“ geführt wird, in der gestressten und von Armut bedrohten Eltern „die Kinderlosen“ gegenübergestellt werden, die ihre Individualität pflegen und ihren Wohlstand genießen können. Die Auffassung, Kinderlose verhalten sich eigennützig, scheint in Deutschland relativ weit verbreitet zu sein. So zeigen die Befunde der Studie „Familienleitbilder“, dass fast 30 Prozent der 20- bis 39-jährigen Befragten den Kinderlosen vorwerfen, „sie verhalten sich egoistisch, weil sie ein bequemes Leben führen wollen“ (Dorbritz/Diabaté 2015: 122).

Die Wahrnehmung und das Denken der Menschen und dadurch auch die Entscheidung für oder gegen ein Kind werden durch solche Diskurse, Bilder und Vorstellungen beeinflusst. Junge Menschen, die darüber nachdenken, ob sie (weitere) Kinder wollen, sehen sich mit der Erwartung konfrontiert, dass sie als Eltern ihre Bedürfnisse dauerhaft hinter die des Kindes zurückzustellen haben, dass sie stets zugewandt und unterstützend interessiert am Alltag des Kindes teilhaben sollen und dass sie dem Kind optimale Entwicklungschancen sichern müssen. So konstruiert wird Elternschaft überhöht und verliert, gerade in einer individualisierten Gesellschaft, an Attraktivität. Nach wie vor richtet sich diese Erwartungshaltung sehr viel stärker an Frauen und Mütter, während Männer und Väter davon zwar zunehmend, aber weiterhin weniger tangiert sind.

DAS WOHLERGEHEN DES KINDES IM MITTELPUNKT

Die stark gestiegenen Ansprüche an gute Eltern und an eine als gelingend geltende Erziehung gründen wesentlich auf einem veränderten Kinderbild. In den vergangenen Jahrzehnten hat ein rascher Wandel der Konstruktion der sozialen Figur Kind vom Objekt elterlicher Gewalt hin zum eigenständigen Subjekt stattgefunden. Besonders deutlich wird dies in der 1990 erfolgten Neufassung des „Achten Buchs Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe – (SGB VIII; KJHG)“, wo der Term „elterliche Gewalt“ durch „elterliche Sorge“ ersetzt wurde. Das Kind und sein Wohlergehen sind in den Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt. Das Wohl der Eltern bleibt dagegen zweitrangig. Das ist ein Umstand, der als durchaus problematisch angesehen werden kann, denn aus zahlreichen Studien (z.B. OECD 2007) ist bekannt, dass das Wohl des Kindes wesentlich von zwei Faktoren beeinflusst wird: von seinen materiellen Lebensbedingungen und von der Zufriedenheit der Eltern. Soll das Kindeswohl gefördert werden, muss es also auch um die Eltern gehen. Eine Erkenntnis, die allzu oft ignoriert wird. Die starke Fokussierung auf das Kind leistet in Verbindung mit der allfälligen Idealisierung und Romantisierung von Kindern und Kindheit der Selbstausbeutung der Eltern Vorschub (Schweizer 2007). Im Bestreben, das Beste für ihr Kind zu tun, vernachlässigen Eltern ihre eigenen Bedürfnisse, werden darüber unzufrieden und gefährden dadurch den Erziehungserfolg. An welchen Kriterien „Erziehungserfolg“ und das Ge- oder Misslingen von Elternschaft zu bemessen sind, ist dabei durchaus nicht eindeutig. Im UNICEF-Bericht zur Situation von Kindern in Industrieländern aus dem Jahr 2007 (UNICEF 2007) werden, in Anlehnung an den „Capa-

bility Approach“ (Andresen et al. 2010), sechs Dimensionen von kindlichem Wohlbefinden unterschieden, die als Indikatoren für gelingende Elternschaft herangezogen werden können: materielles Wohlbefinden, Gesundheit und Sicherheit, Bildung, die Beziehung zu Eltern und Gleichaltrigen, Lebensweisen und Risiken sowie das subjektive Wohlbefinden selbst.

AUTORITATIVER ERZIEHUNGSSTIL ZWISCHEN ANSPRUCH UND ALLTAG

Eine sichere Bindung des Kindes an Mutter, Vater und andere Betreuungspersonen wird heute als notwendige Voraussetzung für eine gedeihliche Entwicklung gesehen (Ahnert 2010). Verbreitet wird zudem ein autoritativer Erziehungsstil als besonders günstig für die kindliche Entwicklung erachtet. Dabei zeigt sich eine bemerkenswerte Konsistenz erziehungswissenschaftlicher und psychologischer Forschungsbefunde: Autoritative Erziehung (Baumrind 1991), die sich durch Regelsetzung und flexible Kontrolle ihrer Einhaltung, Zuwendung, emotionale Wärme und Förderung von Autonomie auszeichnet, führt bei Kindern und Jugendlichen zu günstigen Entwicklungen. Signifikant sind größere kognitive und soziale Kompetenzen sowie ein geringeres Problemverhalten (Fuhrer 2005). Während ein autoritativer Erziehungsstil in Wissenschaft und Erziehungspraxis verbreitet als angemessen erachtet wird, scheinen sich viele Eltern in der Praxis damit aber schwer zu tun. Von manchen Autoren wird ein „Erziehungsnotstand“ unterstellt, der sich auch darin zeigt, dass es in deutschen Familien an elterlicher Autorität fehlt und zu viel Permissivität herrscht (Bueb 2006). Beklagt wird auch, dass Kindern im Erziehungsalltag zu wenig Kompetenz unterstellt wird (Juul 2009), oder zu viel, wie Winterhoff (2008) beklagt, wenn er argumentiert, dass Kinder von den Eltern zu sehr in die Rolle des gleichberechtigten Partners gedrängt werden. Die Positionen sind klar erkennbar: Für die einen besteht zu wenig Raum zur Selbstentfaltung der Kinder, für die anderen herrscht zu viel Individualität. Mütter, selten Väter, so wird problematisiert, die jahrelang ganz auf das Kind fixiert sind, lassen sie zu spät los und erzeugen zu viel Nähe und Abhängigkeit. Durch zu enge Bindung und zu wenig Abgrenzung verzögern sie den kindlichen Entwicklungsprozess und bringen eine Generation von Nesthockern und Ich-Bezogenen hervor. Für „Helikopter-Eltern“ ist Überbehütung des Kindes bis weit in dessen Postadoleszenz hinein Programm. In Frankreich dagegen gilt die „Gluckemutter“, „la mère poule“, als Schreckgespenst. Bei aller Uneindeutigkeit über das „richtige“ Erziehungsverhalten besteht jedoch eine gewisse Einigkeit in der Ablehnung eines allzu fordernden, streng

kontrollierenden und mit Strafen drohenden Erziehungsverhaltens. Das zeigten die breiten Reaktionen auf das eher autobiografische Buch über die „Tigermutter“ von Amy Chua (2011). Die Autorin benennt dort ihre zentralen Erziehungsziele „Excellence“ und „Confidence“, also weit überdurchschnittliches Wissen und Können in Verbindung mit dem Vertrauen der Kinder in ihre eigenen Fähigkeiten. Um diese Ziele zu erreichen, praktizierte sie ein Erziehungsverhalten, das durch die Grundsätze geprägt war: hart arbeiten, nicht aufgeben, keine Ausflüchte suchen, Verantwortung übernehmen und selbständig sein.

Um die Situation von Eltern in Deutschland zu verbessern, müssen sie entlastet werden. Im Alltag durch bessere Infrastruktur, und, wo nötig, durch finanzielle Unterstützung. Zudem ist Erwartungsdruck von den Eltern zu nehmen, der sich durch die veränderte Sichtweise über „das Kind“ und über die Lebensphase Kindheit aufgebaut hat. Wie über Kinder gedacht wird, was ihnen zugemutet und zugetraut wird, wie mit ihnen umgegangen und wie ihr Verhalten gedeutet wird, ist nicht eindeutig und keineswegs „der Natur“ des Kindes geschuldet. Die Positionen und Sichtweisen sind fluide, disparat und kulturell geprägt. Dasselbe gilt für die gesellschaftliche Konstruktion der Lebensphase Kindheit, etwa im Hinblick auf ihre Dauer, ihre Bedeutung für die weitere Entwicklung des jungen Menschen und ihre Formung durch soziale Institutionen. Auch wissenschaftliche Debatten und Befunde über Kinder und Kindheit schaffen hier keine klare Sicht. Eine kurze Synopse gängiger Positionen soll die herrschende Uneindeutigkeit veranschaulichen.

WANDEL DER KINDHEIT WIDERSPRÜCHLICH

Die derzeit kursierenden Thesen zum Wandel der Kindheit sind zahlreich und widersprüchlich. Eine, ältere, sozialhistorische Argumentationslinie behauptet die „Entdeckung der Kindheit“ (Ariès 1976), eine andere, psychiatrische, die „Abschaffung der Kindheit“ (Winterhoff 2008). Mit Ariès wird der Wandel der gesellschaftlichen Konstruktion des jungen Menschen vom kleinen Erwachsenen hin zum Kind beschrieben, verbunden mit der Herausbildung einer spezifisch kindlichen Lebenswelt und dem Ausschluss der Kinder aus der Welt der Erwachsenen. Bei der zweiten These wird die Instrumentalisierung des Kindes als kleinen Erwachsenen in den Fokus gerückt. Kinder werden demnach von ihren Eltern zunehmend wie Partner behandelt, womit die Kinder jedoch hoffnungslos überfordert und ihrer Kindheit beraubt werden. Ebenso unterschiedlich sind die Beschreibungen der aktuellen Lebenssituation von Kindern. Einmal wird das Bild von der durch zu hohen Leistungsdruck über-

lasteten und von Burn-out bedrohten Kindergeneration gezeichnet (Schulte-Markwort 2015). Dem steht der Befund des Robert-Koch-Instituts aus der Studie KIGGS gegenüber, dass es „den allermeisten Kindern und Jugendlichen in Deutschland gesundheitlich gut geht“ und 96 % der 11- bis 17-Jährigen „ihre Lebensqualität als sehr gut oder gut einschätzten“. Auch Martin Dornes (2012) fasst seine Studie dahin gehend zusammen, dass Kinder noch nie so sicher, umsorgt, gesund und zufrieden aufgewachsen sind als derzeit und Eltern zugewandter und kindgerechter erziehen als je zuvor.

Während es um die körperliche Gesundheit der Kinder trotz Problemen mit Übergewicht, Fehlernährung und Bewegungsmangel so gut bestellt ist wie nie, hat die Zahl der Kinder mit psychischen Problemen und Verhaltensauffälligkeiten zugenommen. „Laut einer Studie des Landesinstituts für Gesundheit und Arbeit des Landes Nordrhein-Westfalen ist die Zahl der Krankenhauseinweisungen bei den unter 15-Jährigen wegen psychischer Auffälligkeiten von 2000 bis 2008 um 43 Prozent gestiegen“ (Spiewak 2010). 2013 hatten 2,5 Prozent aller DAK-versicherten Schüler zwischen 5 und 14 Jahren mindestens eine Verordnung für Ritalin. Ein Ausmaß, das sich auch dadurch einstellt, dass manches Verhalten heute pathologisiert wird, das früher nicht als krank oder als gestört galt. Etwa vom Zappelphilipp zur Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS). Veränderte gesellschaftliche Wahrnehmungen und Deutungen spielen hierbei ebenso eine Rolle wie wissenschaftlicher Fortschritt, wodurch die Ursachen bestimmter Verhaltensweisen als komplexes Zusammenwirken von psychosozialen und bio-chemischen Faktoren überhaupt erst sichtbar wurden.

Bei rund 15 Prozent der Kinder und Jugendlichen in Deutschland, so fassen das Robert Koch-Institut und die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung im Jahr 2008 ihre Studie zusammen, finden sich Anhaltspunkte für psychische Probleme. „Am häufigsten fallen Kinder und Jugendliche durch aggressives und dissoziales Verhalten auf ... Kinder und Jugendliche mit niedrigem Sozialstatus, Migrationshintergrund, nur einem erziehenden Elternteil oder arbeitsloser Mutter sind vermehrt von psychischen Auffälligkeiten betroffen“ (S. 21). Rund 22 Prozent der Kinder und Jugendlichen in der BELLA-Studie zeigten Anzeichen psychischer Probleme (Ravens-Sieberer et al. 2007). Als besondere Risikofaktoren wurden ein ungünstiges Familienklima sowie ein niedriger sozio-ökonomischer Status benannt.

Neue wissenschaftliche Erkenntnisse der Genetik machen es Eltern nicht leichter. Gesundheit, Intelligenz, sozialer Erfolg, so die Botschaft von Medizinern, Hirnforschern und Psychologen, sind dem Kind nicht nur in die Wiege gelegt, sie entwickeln sich vielmehr auch durch Umwelterfahrungen, beginnend schon im Mutterleib. Wer hier durch mangelnde Optimierung der Umwelt-Genom-Wechselwirkung (Gottlieb 1991) in den ersten Lebensjahren des Kindes Fehler begeht, schafft irreparable Folgen. Die davon ausgehende Betonung der Eigenverantwortung für die Entwicklung des Kindes „droht zur (unzumutbaren) Belastung [...] für den Einzelnen zu werden“. So steht es in einem Papier zur Epigenetik (Seitz/Heil 2014: 62).

LEITFIGUR: DAS GUTE KIND

Die gesellschaftliche Konstruktion der Lebensphase Kindheit basiert zu einem Gutteil auf Annahmen über „die Natur“ des Kindes. Darüber, wie diese beschaffen ist, bestehen disparate Akzentuierungen. Hier das verletzte (Kraatz 2015), unmündige und schutzbedürftige (Hornstein 1994) Kind, dort das kompetente (Juul 2009), willensstarke, robuste und neugierige (Guggenbühl 2001). Das eine bedroht durch wachsende Kommerzialisierung, Leistungsdruck, sexuelle und körperliche Gewalt, zu viel oder zu wenig Zuneigung der Eltern, das andere bevormundet, verzärtelt, in seinen Entfaltungsmöglichkeiten gebremst und seiner Eigenverantwortlichkeit beraubt. Kulturell dominieren derzeit die Idee des reinen, unschuldigen und gefährdeten Kindes sowie das normative Muster einer „behüteten und langen Kindheit“ (Bühler-Niederberger 2011) und der Kindheit als „geschützte Lebensphase des Spielens und Lernens“ (Honig 1999). In Gang gekommen ist ein Prozess der Glorifizierung und Romantisierung des unselbständigen, guten Kindes. Von diesem Modell abweichende kindliche Eigenschaften und Handlungsweisen werden in den Hintergrund gedrängt, manche sogar tabuisiert. Das provokante, freche, aggressive, uneinsichtige, egoistische Kind hat im Prozess der Romantisierung des Kindes keinen Platz. Folgerichtig entfaltet sich durch diese Leitfigur eine Zweiteilung der Welt: Hier das gute Kind, dort die kompetitive Erwachsenenwelt, vor der das Kind geschützt und ferngehalten werden muss.

GESELLSCHAFTLICHE KONSTRUKTION VON KINDHEIT

Was kann vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Sichtweisen und Deutungen als sicher gelten? Weit verbreitet ist die Überzeugung, dass sich Kinder natürlicherweise von Erwachsenen unterscheiden und damit auch Kindheit vom Erwachsensein. Es ist

sicherlich zutreffend, dass entwicklungsbedingte Unterschiede bestehen. Wie sie beschaffen sind, wie sie gesellschaftlich wahrgenommen werden und welche Bedeutung ihnen zugemessen wird, ist jedoch kulturell geprägt. Die Auffassung, Kindheit als Vorbereitungsphase auf das Erwachsenenendesein zu begreifen, ist über die Natur der menschlichen Entwicklung scheinbar gut begründbar, wird aber durch Vertreter der *Childhood Studies* insofern in Frage gestellt, als die Kindheit auch als eigenständige und dann abgeschlossene Phase betrachtet wird (Abels et al. 2008).

Auch die seit Jahrzehnten zu beobachtende Ausdehnung der Lebensphase Kindheit beruht nicht auf natürlichen Erfordernissen, sondern ist gesellschaftlich erzeugt. Wann Kindheit und damit der besondere Schutz des Kindes endet, ist willkürlich gesetzt. Das spiegelt sich etwa bei rechtlichen Altersregelungen wider. Dazu einige Beispiele: Mit dem zum 1. Januar 2008 in Kraft getretenen neuen Unterhaltsrecht hat der Gesetzgeber die Regeln für Mütter, die Kinder betreuen, geändert und verlangt diesen mehr wirtschaftliche Eigenverantwortung ab. Bis zum vollendeten dritten Lebensjahr müssen Mütter keiner Erwerbstätigkeit nachgehen und können mithin vom Vater des Kindes Unterhalt verlangen. Das Oberlandesgericht Hamm geht danach von folgender Stufung aus: ab dem 3. Lebensjahr kann eine geringfügige Beschäftigung der Mutter, ab dem ersten Grundschuljahr eine Halbtagsstätigkeit und ab dem ersten Jahr auf einer weiterführenden Schule eine Vollerwerbstätigkeit der Mutter erwartet werden. Nach der UN-Kinderrechtskonvention endet die Kindheit in der Regel mit dem Erreichen der Volljährigkeit, in den meisten Ländern also mit 18 Jahren. In Großbritannien und den USA werden Kinder mit 10 Jahren strafmündig, Ehemündigkeit wird ihnen in Mississippi erst mit 21 Jahren attestiert, im Iran mit 13 Jahren. In Deutschland sind die Regelungen mehrheitlich so angelegt, dass die Kindheit mit dem vollendeten 14. Lebensjahr endet.

Stets wird dabei unterstellt, dass Kinder nicht in der Lage sind, die Folgen ihrer Handlungen verantwortlich einzuschätzen. Die Auffassung vom Kind als unfertigen, sich noch in Entwicklung befindlichen Wesen, das zu schützen und zu schonen ist, liegt all diesen Regelungen zugrunde. Dominierend ist die Grundfigur des Kindes als noch nicht kompetenten Menschen, das erst nach einem Reifungsprozess in die Welt der Erwachsenen einzugliedern und mit den dort üblichen Kriterien zu messen ist. Kritisch ist zu hinterfragen, inwieweit die Grundfigur des inkompetenten Kindes Züge einer Entmündigung von Kindern und einer systematischen Verkennung ihrer Fähigkeiten trägt. Selbstständigkeit und Selbstverantwortung sind gera-

de in demokratischen, offenen Bildungsgesellschaften früh zu fördern und zu entwickeln.

DAS KIND ALS ZUKUNFTSPROJEKT

Der Leitgedanke des unselbständigen, schutz- und schonungsbedürftigen Kindes wird flankiert vom Grundmotiv des bedrohten Kindes. Sexuelle Ausbeutung, Gewalterfahrungen, Überforderung und schulischer Leistungsdruck sind häufig vorgebrachte Gefährdungsszenarien, die die gedeihliche Entwicklung des Kindes gefährden. Auch die Furcht vor negativen Folgen einer zu frühen und zu umfassenden Fremdbetreuung des Kindes gehört in dieses Argumentationsmuster. Überforderungen durch allzu ambitionierte Eltern, die ihre Kinder in Schule und Freizeit zu Bestleistungen antreiben, werden dagegen selten aufgeführt. Gesellschaftlich sind Kinder längst zum „Projekt Zukunft“ mutiert (Honig 1982). Aber auch aus Sicht von Eltern scheint das Kind immer häufiger die Gestalt eines in die Zukunft gerichteten Projekts anzunehmen. Es wird viel investiert um dem Nachwuchs, und damit auch der Familie, eine gute soziale Position zu sichern. Das, was Annette Lareau (2003) „concerted cultivation“ genannt hat, ein durchstrukturierter Tagesablauf mit zahlreichen zusätzlichen Bildungsangeboten, gerne auch mit Auslandsaufenthalt und Sabbatical nach dem Abitur, und gezielter Vermittlung sozialer Kompetenzen, ist bei von sozialen Abstiegsängsten geplagten Mittelschichteltern oftmals Programm. Dem steht ein Erziehungsalltag, verbreitet in den unteren sozialen Schichten, gegenüber, den Lareau als „accomplishment of natural growth“ bezeichnet: wenig involvierte Eltern kämpfen darum, die kindliche Entwicklung irgendwie zu bewältigen.

Oft wird in diesem Zusammenhang die Auffassung vertreten, dass Kinder aus Scheidungsfamilien und Kinder, die bei nur einem Elternteil aufwachsen, schlechtere Entfaltungschancen und erhöhte Entwicklungsrisiken aufweisen als Kinder in so genannten „Normalfamilien“. Das erscheint zunächst plausibel. Allerdings existieren keine gesicherten empirischen Befunde, dass die traditionelle Familie per se bessere

Bedingungen für eine gesunde psychosoziale Entwicklung bietet als andere Familienformen (vgl. Schneider 2010). Entscheidend sind die ökonomischen Verhältnisse und hier befinden sich Alleinerziehende tatsächlich häufiger in deprivierten Situationen als traditionelle Familien.

VERBESSERTE ENTWICKLUNGSCHANCEN FÜR KINDER

Was wollen Eltern für ihre Kinder erreichen? Vorrangig wohl Erfolg und Lebensglück. Um Eltern in diesem Bestreben noch mehr zu unterstützen, benötigen sie eine weitere Verbesserung der sozialen Infrastruktur, möglicherweise auch verbesserte Angebote der Elternbildung zur gezielten Stärkung der Erziehungskompetenz. Weitere Verbesserungen materieller Unterstützung für die Familien, mit Ausnahme für solche in ökonomisch prekärer Lage, sind dagegen wenig hilfreich. Sie helfen weder den Kindern noch den Eltern entscheidend weiter, stattdessen tragen einige dieser Maßnahmen zur Verstärkung der Ungleichheit zwischen den Geschlechtern bei.

In den letzten Jahren wurde viel erreicht. Die Verbanung und Ächtung körperlicher Gewalt im Erziehungsgeschehen ist ein Beispiel für die deutliche Verbesserung der Entwicklungschancen der Kinder. Zu viel Protektionismus und eine weitere Romantisierung von Kindern und Kindheit scheinen dagegen kontraproduktiv. Die Idee, dass Kinder die besseren Menschen sind, ist obsolet. Ob Eltern, die ihren Kindern nur das Schöne und Gute erschließen und sich nicht mit ihnen auch über das Abgründige und über die Schattenseiten der Welt auseinandersetzen, wirklich das Beste für sie tun, darf bezweifelt werden. Gerade im Zeitalter der schwer kontrollierbaren Zugänge zur Angebotsflut des Internets können Kinder durch den kontrolliert erlernten Umgang mit Bedrohungen besser befähigt werden, sich selber zu schützen und im Sinne der Pfadabhängigkeit des Lebenslaufs (Elder 1994) ihr künftiges Leben als Erwachsene erfolgreicher zu gestalten.

LITERATUR

- *Abels, Heinz/Honig, Michael-Sebastian/Saake, Irmhild/Weymann, Ansgar (Hrsg.) (2008): Lebensphasen. Eine Einführung, Wiesbaden.*
- *Ahnert, Lieselotte (2010): Wieviel Mutter braucht ein Kind? Heidelberg.*
- *Andresen, Sabine/Diehm, Isabell/Sander, Uwe/Ziegler, Holger (Hrsg.) (2010): Children and the Good Life: New Challenges for Research on Children, Dordrecht.*

- Ariès, Philippe (1976): *Geschichte der Kindheit*, München.
- Baumrind, Diana (1991): „The influence of parenting style on adolescent competence and substance use“, in: *Journal of Early Adolescence*, 11, 1, S. 56–95.
- BMFSFJ (Hrsg.) (2014): *Endbericht. Gesamtevaluation der ehe- und familienbezogenen Maßnahmen und Leistungen in Deutschland*, Berlin.
- Bueb, Bernhard (2006): *Lob der Disziplin*, Berlin.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): *Lebensphase Kindheit*, Weinheim.
- Chua, Amy (1991): *Battle Hymn of the Tiger Mother* (deutscher Titel: *Die Mutter des Erfolgs. Wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte*), Zürich.
- Dorbritz, Jürgen/Diabaté, Sabine (2015): „Leitbild Kinderlosigkeit: Kulturelle Vorstellungen zum Leben ohne Kinder“, in: Schneider, Norbert F./Diabaté, Sabine/Ruckdeschel, Kerstin (Hrsg.): *Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben*, Opladen, S. 113-132.
- Dornes, Martin (2012): *Die Modernisierung der Seele. Kind – Familie – Gesellschaft*, Frankfurt.
- Ehrhardt, Jens/Huinink, Johannes/Kohli, Martin/Staudinger, Ursula M. (2012): „Theorien der Fertilität“, in: Stock, Günter et al. (Hrsg.): *Zukunft mit Kindern*, Frankfurt am Main, S. 72-115.
- Elder, Glenn H. Jr. (1994): „Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course“, in: *Social Psychology Quarterly*, 57, S. 4–15.
- Foucault, Michel (1974): *Die Ordnung des Diskurses*, Frankfurt am Main.
- Fuhrer, Urs (2005): „Was macht gute Erziehung aus und wie können Eltern gute Erzieher werden?“, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25, 3, S. 231-247.
- Gottlieb, Gilbert (1991): „Experiential canalization of behavioral development: Results“, in: *Developmental Psychology*, 27, S. 35–39.
- Guggenbühl, Allan (2001): „Kinder – romantische Fiktion oder Störfaktor? Plädoyer für eine gemäßigte Kinderfeindlichkeit“, in: *Neue Zürcher Zeitung vom 22. Mai 2001*.
- Honig, Michael S. (1992): *Verhäuslichte Gewalt*, Frankfurt am Main.
- Honig, Michael S. (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, Frankfurt am Main.
- Hornstein, Walter (1994): „Das schutzbedürftige Kind. Zur historischen Entwicklung des Kinderbildes und der Praxis des Kinderschutzes“, in: *Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten, Teil 1: Pädagogische Grundlagen*, Opladen, S. 573-586.
- Lareau, Annette (2003): *Unequal Childhoods*, Berkeley.
- Juul, Jesper (2009): *Dein kompetentes Kind: Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie*, Reinbek.
- Kraatz, Thomas (2015): *Das verletzte Kind*, Saarbrücken.

- Henry-Huthmacher, Christine/Borchard, Michael (Hrsg.) (2008): *Eltern unter Druck*, Stuttgart.
- OECD (Hrsg.) (2007): *Babies and Bosses – Reconciling Work and Family Life. A Synthesis of Findings of OECD Countries*, DOI: 10.1787/9789264032477-en.
- Pfau-Effinger, Birgit/Euler, Thorsten (2014): „Wandel der Einstellungen zu Kinderbetreuung und Elternschaft in Europa – Persistenz kultureller Differenzen“, in: Aulenbacher, Brigitte/Riegraf, Birgit/Theobald, Hildegard (Hrsg.): *Sorge: Arbeit, Verhältnisse, Regime, Soziale Welt, Sonderband 20*, Baden-Baden, S. 175-193.
- Ravens-Sieberer, Ulrike/Wille, N./Bettge, S./Erhart, M. (2007): *Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KIGGS)*, in: *Bundesgesundheitsblatt*, 50, S. 871-878.
- Robert Koch-Institut (2015): <http://www.kiggs-studie.de>.
- Robert Koch-Institut/Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2008): *Erkennen – Bewerten – Handeln: Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*, Berlin.
- Schneider, Norbert F. (2010): „Elternschaft in der Moderne. Soziologische Betrachtungen und ihre politischen Implikationen“, in: Hardt, Jürgen/Matejat, Fritz/Ochs, Matthias/Schwarz, Marion/Merz, Thomas/Müller, Ulrich (Hrsg.): *Sehnsucht Familie in der Postmoderne*, Göttingen, S. 25-43.
- Schneider, Norbert F./Diabaté, Sabine/Lück, Detlev (2014): *Familienleitbilder in Deutschland. Ihre Wirkungen auf Familiengründung und Familienentwicklung*, hrsg. v. Henry-Huthmacher, Christine. Eine Veröffentlichung der Konrad-Adenauer-Stiftung, Sankt Augustin.
- Schneider, Norbert F./Naderi, Robert/Ruppenthal, Silvia (2012): „Familie in Deutschland nach dem gesellschaftlichen Umbruch. Sind Ost-West-Differenzierungen in der Familienforschung zwanzig Jahre nach der Wiedervereinigung noch sinnvoll?“, in: Huinink, Johannes/Kreyenfeld, Michaela/Trappe, Heike (Hrsg.): *Familie und Partnerschaft in Ost- und Westdeutschland: Ähnlich und doch immer noch anders. Sonderheft der Zeitschrift für Familienforschung*, 24, S. 29-53.
- Schulte-Markwort, Michael (2015): *Burnout-Kids: Wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert*, München.
- Schweizer, Herbert (2007): *Soziologie der Kindheit: Verletzlicher Eigen-Sinn*, Wiesbaden.
- Seitz, Stefanie B./Heil, Reinhard (2014): „Epigenetik und Technikfolgenabschätzung. Steht die ‚Science of Change‘ auch für gesellschaftlichen Wandel?“, in: *Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis*, 23, 1, S. 59-63.
- Spiewak, Martin (2010): „Die Not ist riesengroß. Psychisch auffällige Kinder stellen die schwierigste Herausforderung für ein gemeinsames Lernen mit anderen dar. Ihre Zahl wächst rapide“, in: *Die Zeit Online* vom 05.11.2010.
- UNICEF (2007): *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. Innocenti Report Card 7*. Florence.
- Winterhoff, Michael (2008): *Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit*, Gütersloh.

MULTIKULTURELLE KINDERBILDER IN DEUTSCHLAND

Heidi Keller

Wir alle haben Vorstellungen, Bilder vom Kind. Was ist ein Kind, was ist gut für ein Kind, was schadet der Entwicklung? Teilweise sind diese Bilder bewusst und zugänglich, begründet in dem, was wir wissen, für richtig halten. Bilder vom Kind sind aber auch in Teilen nicht bewusst, emotional verhaftet und häufig normativ. Das sieht man an den zuweilen hitzig geführten Debatten, was für Kinder gut und richtig oder schlecht und falsch ist. Kinderbilder sind Menschenbilder, die in kulturellen Modellen verhaftet sind. Dabei sind zwei Dimensionen von besonderer Bedeutung, die gleichzeitig menschliche Grundbedürfnisse als auch kulturelle Werte darstellen: Autonomie und Verbundenheit. Autonomie bedeutet, sich seiner eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten bewusst und zu selbstständigem Denken, Urteilen und Handeln in der Lage zu sein. Verbundenheit bedeutet, Beziehungen zu anderen Menschen zu haben und sich als Teil eines sozialen Miteinanders zu verstehen. Es ist offensichtlich, dass diese Definitionen ganz unterschiedliche Auslegungen zulassen, und das ist der Kern der kulturellen Bilder vom Kind.

DAS ÖFFENTLICHE BILD DES KINDES

Schauen wir zunächst, welches Bild vom Kind in der deutschen Öffentlichkeit herrscht, das beim Kinderarzt, in der Kita/im Kindergarten, kurz im öffentlichen Leben vorhanden ist und Vorstellungen, Erwartungen und Verhalten bestimmt. Dieses Bild vom Kind ist eine Spiegelung der Sozialisationsphilosophie der Mittelschicht, ein häufig zu findendes Phänomen, dass sich öffentliche Vorstellungen an der sozialen Gruppe orientieren, die das gesellschaftliche Leben wesentlich bestimmt. Der US-amerikanische Anthropologe David Lancy (2008) nennt diese Philosophie Neontokratie. Das bedeutet unbedingte Kindzentriertheit: die Umwelt ist auf das einzelne Kind ausgerichtet – kindgerecht, bzw. was wir dafür halten. Kinder haben Rechte, die in der UN-Kinderrechtskonvention festgehalten sind und sich in den Orientierungsplänen und

Curricula wiederfinden, wie z.B. die folgenden Aussagen: Jedes Kind hat das Recht auf Bestätigung, Lob und Anerkennung, auf Wahrnehmung seiner Bedürfnisse und Wünsche, auf Wahrung seiner Grenzen, sich zurückzuziehen und Ruhe zu suchen, seine Spielpartner selbst auszusuchen.

DIE SÄULEN PSYCHOLOGISCHER AUTONOMIE

Es sind insbesondere drei Säulen, die dieses Bild vom Kind bestimmen: Individualität, Selbstbestimmung und Selbstreflexion. Vom ersten Lebenstag an wird ein Baby als individuelles, einzigartiges und von anderen verschiedenen Wesen behandelt. Es hat das Recht auf die unbedingte und ungeteilte Aufmerksamkeit seiner Bezugspersonen, von denen der Mutter eine besonders bedeutsame Rolle zugeschrieben wird. Es hat das Recht auf prompte, angemessene und konsistente Reaktionen selbst auf die subtilsten Signale – so propagiert es die Bindungstheorie, die einflussreichste entwicklungspsychologische Theorie der frühen Entwicklung, die Beratung, Therapie, aber auch Erziehung und pädagogische Vorstellungen dominiert. Das Baby wird als quasi gleichberechtigter Interaktionspartner betrachtet, dessen Signale und Zeichen in einen Dialog auf Augenhöhe einbezogen und entsprechend interpretiert werden.

In gleicher Weise soll das Baby entscheiden, ob es mit Mama oder Papa spielen oder lieber allein sein will. Denn frühzeitig zu lernen, mit sich selbst klarzukommen und alleine zu sein, bedeutet, nicht von anderen abhängig zu sein und damit größere Freiheitsgrade der Selbstbestimmung in Anspruch nehmen zu können. Die Bezugspersonen sprechen viel mit dem Baby, stellen ihm unaufhörlich Fragen und interpretieren ihm seine Wünsche, Intentionen, Präferenzen. Die Beschreibung und Interpretation der Befindlichkeiten, der inneren Welt, werden als bedeutsam für die Entwicklung einer sicheren Bindung betrachtet,

die wiederum als beste Vorbereitung für ein erfolgreiche und positive Entwicklung insgesamt betrachtet wird (Meins et al. 2002). Viel Lob und positive Emotionalität, Lebensfreude, sind ständige Begleiter.

Dieses Bild vom Kind definiert die grundlegende Struktur der alltäglichen Erfahrungen über die ersten Lebensjahre, natürlich in altersentsprechenden Abwandlungen. Es kann zusammengefasst werden als psychologische Autonomie. Die obige Definition von Autonomie müssen wir entsprechend modifizieren: Autonomie bedeutet, sich seiner eigenen und individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten bewusst und zu selbstständigem Denken, Urteilen und Handeln in der Lage zu sein. Dabei stehen die individuellen Interessen, Bedürfnisse, Intentionen und Präferenzen im Zentrum. Diese Sichtweise auf Autonomie hat natürlich Auswirkungen auf die Definition von Verbundenheit und die Rolle, die andere im autonomieorientierten Leben des Einzelnen spielen können. Sozialverhalten bedeutet Verhandeln der Interessen gleichberechtigter Einzelner. Das bedeutet nicht, dass Verbundenheit weniger wichtig als Autonomie ist – Verbundenheit ist, wie gesagt, ebenfalls ein menschliches Grundbedürfnis. Psychologische Autonomie bestimmt lediglich die Art der Verbundenheit und wie diese gelebt werden kann.

Dieses Menschenbild und seine Umsetzung für Entwicklung, Erziehung und Bildung sind an bestimmte und bedeutsame Voraussetzungen gebunden. Um Kindern die unbedingte, ungeteilte Aufmerksamkeit und Responsivität zuteil kommen zu lassen, ist die wichtige Ressource Zeit grundlegend. Um in der Lage zu sein, sich diese Zeit nehmen zu können, sind materielle Voraussetzungen vonnöten. Das heißt, die ökonomische Ausgangslage der Familie muss so sein, dass dieses Sozialisationsmodell praktikabel ist. Eine weitere Voraussetzung ist eine höhere formale Bildung, die es ermöglicht, die mentalisierende Sprache zu verwenden und die Konzentration auf die innere Welt der Kognitionen und Emotionen in den Fokus nehmen zu können (Keller 2011; 2013). Und natürlich kann diese aufwändige psychologische Investition nicht in beliebig viele Kinder geleistet werden, so dass dieses Modell auf Familien mit wenigen Kindern ausgerichtet ist. Mit anderen Worten, eine hohe formale Bildung, eine späte Erstelternschaft und wenige Kinder und die Organisation in einer Kleinfamilie mit entsprechenden ökonomischen Grundlagen sind die Grundlage des kulturellen Modells der psychologischen Autonomie und des Bildes vom Kind, das das öffentliche Leben in Deutschland, wie in anderen westlichen Ländern bestimmt.

ANDERE KONTEXTE, ANDERE BILDER VOM KIND

Staaten und Gesellschaften bestehen jedoch nicht nur aus einer Mittelschicht, vielmehr gibt es viele gesellschaftliche Gruppierungen, die in anderen ökonomischen Verhältnissen leben, andere Bildungskarrieren und Familienformen aufweisen. Entsprechend haben sie auch andere Bilder vom Kind und andere Vorstellungen von Entwicklung, Erziehung und Bildung. Eine Bevölkerungsgruppe, die ein anderes Bild vom Kind hat und lebt, sind Menschen mit einem eher niedrigen Niveau formaler Bildung, was mit früherer Erstelternschaft, mehr Kindern und größeren Familienverbänden einhergeht. Dieses soziodemographische Profil weist die Mehrheit der in Deutschland, wie in der westlichen Welt überhaupt, einwandernden Menschen und Familien auf.¹ Familie wird hier definiert durch ein hierarchisches System von Rollen und Verpflichtungen, das die Beziehungen festlegt. Beziehungen sind verpflichtend, verbindlich und lebenslang. Entsprechend ist das Bild vom Kind das eines Lehrlings, der schnell lernen muss, seinen Platz in dem hierarchischen Sozialsystem einzunehmen und seinen Beitrag zu leisten. David Lancy (2008) nennt dieses System Gerontokratie, um zu verdeutlichen, dass die Älteren die führende Rolle spielen.

Hierarchische Verbundenheit erfordert Anpassung mit Gehorsam und Respekt. Damit wird Bescheidenheit als soziale Haltung erforderlich. Einfügen und nicht Auffallen sind das Leitprinzip, das emotionale Zurückhaltung und Neutralität impliziert und die Gesprächsbeiträge von Kindern an Unterhaltungen auf ein Minimum, meist als Bestätigung dessen, was Ältere sagen, reduziert. Dabei wird viel non verbale, scheinbar beiläufige Regulation ausgeübt. Der Zugang zur Welt ist direkt handelnd auf der Basis von Erwartungen und Verpflichtungen ohne Reflektion individueller Wünsche oder Intentionen. Allerdings darf dieses System nicht als Unterdrückung der Individualität missverstanden werden. Die Übernahme sozialer Verantwortung ist wichtigstes Lernziel der frühen Jahre, so dass Selbstbestätigung und Zufriedenheit aus dem sozialen Beitrag erschlossen werden und nicht aus der Durchsetzung oder Befriedigung individueller Bedürfnisse. Natürlich ist auch für diese Lebensform Autonomie erforderlich. Sie wird allerdings nicht primär als Mentalisierung verstanden, sondern sie ist handlungsbezogen und praktisch. Wir sprechen hier von Handlungsautonomie, die es schon kleinen Kindern erlaubt, selbstständig und eigenverantwortlich Beiträge zum sozialen Miteinander zu leisten.

Seit vielen Jahren haben wir bei der ethnischen Gruppe der Nso-Bauern im Nordwesten Kameruns eine Forschungsstation, wo wir Gelegenheit hatten, das Alltagsleben von Kindern von der Geburt bis zur Schulzeit zu beobachten und zu analysieren. Interviews mit Großmüttern, Müttern, Vätern und Fokusgruppendifkussionen haben uns die kulturelle Bedeutung, die Werte und Normen der Verhaltensregulationen zu verstehen erlaubt. Diese subsistenzwirtschaftlich lebenden Bauern können als Prototyp dieses kulturellen Modells gelten.

Auch diese kulturellen Botschaften sind in den alltäglichen Lebenszusammenhängen kodiert, an denen Babys ab Geburt teilnehmen. Es ist zunächst offensichtlich, dass Babys niemals alleine sind, sie werden fast immer am Körper, am Rücken, an der Hüfte von anderen getragen oder liegen oder sitzen auf dem Schoß der Mutter, eines älteren Geschwisters oder einer Tante, die ihren alltäglichen Beschäftigungen nachgeht. Babys sind also immer Teil des Geschehens mit vielfältigen Gelegenheiten zur Beobachtung des sie umgebenden Alltags, sie sind aber selten im Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Mutter ist nicht zwangsläufig die primäre Bezugsperson, sondern Babys werden von mehreren konstanten Betreuungspersonen versorgt, wobei die Mutter eine besondere Rolle spielen kann oder auch nicht. Im Laufe der Zeit wird die Gruppe der Gleichaltrigen immer wichtiger und stellt das primäre Sozialisationsumfeld dar. Väter spielen in dem Leben kleiner Kinder eher eine passive Rolle als materielle Versorger der Familie. Körperkontakt ist der primäre Kommunikationskanal und ausgeprägte motorische Stimulation trainiert das Baby für den frühen Erwerb grobmotorischer Fertigkeiten.

Synchronisierung zwischen verschiedenen Verhaltenskanälen und besonders zwischen Baby und Bezugsperson unterstützt die Wahrnehmung von sozialer Einheit. Diese Synchronisation ist weitgehend rhythmisch ausgerichtet, wenn Babys etwa durch rhythmische Körperstimulation zusammen mit rhythmisch vokalen/verbalen Äußerungen in die gleiche Schwin-

gung mit der Mutter oder anderen Bezugspersonen gebracht werden, die es schwierig macht, sich als von anderen abgegrenzte Person wahrzunehmen.

Entwicklung und Erziehung bestehen also einerseits aus Training sozial erwünschter Verhaltensweisen, wie etwa frühem Laufen, andererseits aus selbstgesteuerter Beobachtung und Imitation des Alltagshandelns der sozialen Partner.

KULTURKONTAKT – CULTURE CLASH

Familien, die mit einem solchen Bild vom Kind in ein öffentliches System kommen, das an psychologischer Autonomie ausgerichtet ist, stehen diesem in der Regel mit Unverständnis gegenüber, und befürchten schädliche Einflüsse auf Entwicklung und Wohlbefinden ihrer Kinder. Entsprechend nehmen sie die Möglichkeiten der Tagesbetreuung und die damit verbundenen Angebote wie das Erlernen der deutschen Sprache nicht in dem Umfang in Anspruch, wie das gesellschaftlich erwünscht und erforderlich wäre, um allen Kindern die gleichen Bildungschancen zu ermöglichen. Umgekehrt wird das kulturelle Modell der hierarchischen Relationalität aus der Perspektive der psychologischen Autonomie häufig als rückständig und defizitär bewertet, was Erziehungspartnerschaften zwischen Familie und Institution zusätzlich belastet. Wichtig für multikulturelle Gesellschaften ist es, unterschiedliche Bilder vom Kind als gleichberechtigt und gleichwertig zu betrachten. Jedes Modell hat Vorzüge und Nachteile, der Vergleich der Vorzüge des einen Modells mit den Nachteilen des anderen Modells ist jedoch keine seriöse Option. Um Kindern faire Chancen in der Gesellschaft zu ermöglichen, muss es möglich sein, unterschiedliche Bilder vom Kind in einer Institution zu leben. Dazu ist Flexibilität und Variabilität notwendig. Derzeit stehen sich unterschiedliche kulturelle Modelle in ihrer Gegensätzlichkeit gegenüber. Das Leben multikultureller Kinderbilder bedeutet, Komponenten unterschiedlicher Modelle in einem Bild zu integrieren. Das ist bisher allenfalls Wunsch, aber keine Realität.

LITERATUR

- Keller, Heidi (2011): *Kinderalltag, Heidelberg.*
- Keller, Heidi (2013): „Kulturelle Modelle und ihre Bedeutung für die frühkindliche Bildung“, in: Keller, Heidi (Hrsg.): *Interkulturelle Praxis in der Kita, Freiburg, S. 11–23.*
- Keller, Heidi/Bossong, Laura (2014): *Einstellungen von bildungsfernen Eltern mit Migrationshintergrund zum Besuch ihrer Kinder in Kindertageseinrichtungen. Unveröffentlichter Ergebnisbericht. Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung. Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur, Osnabrück.*
- Lancy, David (2008): *The Anthropology of Childhood, Cambridge.*
- Meins, Elizabeth/Fernyhough, Charles/Wainwright, Rachel/Das Gupta, Mani/Fradley, Emma/Tuckey, Michelle: „Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding“, in: *Child Development 2002, 73, S. 1715-1726.*

1| *Es ist allerdings wichtig festzuhalten, dass dieses Profil nicht mit Migranten an sich gleichgesetzt werden kann. Ebenso nötig wie die Differenzierung gesellschaftlicher Profile bei der einheimischen Bevölkerung ist die Differenzierung verschiedener Migrationsprofile zwingend. Migranten mit dem gerade beschriebenen Profil sind einheimischen/deutschen Familien mit dem gleich Profil in ihren Bildern vom Kind sehr ähnlich (Keller & Bossong 2014).*

DAS ÖFFENTLICHE KINDERBILD IN MODERNEN MEDIEN

Jürgen Oelkers

WANDEL DER KINDHEIT

Die heutigen Kinder sind in aller Regel nicht „brav“ und „folgsam“, wie das noch in der Erziehungsliteratur der sechziger Jahre gefordert und nach Geschlechtern strikt getrennt wurde. Kinder sind heute häufig in die Entscheidungen ihrer Familie eingebunden und denken mit, sie werden nach ihrer Meinung gefragt und so ernst genommen.

Selbstbewusste Kinder kennt man aus der Literatur, etwa Huckleberry Finn oder Pippi Langstrumpf. Aber das erklärt den Wandel nicht. Pippi Langstrumpf ist Grundsullektüre, aber die Lehrerinnen sind froh, dass es nur Literatur ist. Und Mark Twain hat gesagt, dass er es nicht ertragen konnte, Huckleberry wachsen zu sehen.

Unabhängig davon: Die Stellung der Kinder in der Gesellschaft hat sich grundlegend geändert, Kinder erleben keinen militärischen Drill mehr, die Kinderarbeit ist abgeschafft worden, der typische Schulmeister ist verschwunden und die Lehrerinnen haben die Schulen erobert.

Bildquellen können das gut illustrieren, der Abstand zur Vergangenheit wächst mit jeder neuen Kindergeneration und einen Weg zurück gibt es nicht, auch wenn die „gute, alte Zeit“ der Erziehung noch so sehr beschworen wird. Die sozialen Medien werden nicht verschwinden, die Geschwisterreihen kehren nicht zurück und die Erziehungsverantwortung muss ausgehalten werden, was immer die Entlastungsindustrie der Ratgeber versprechen mag.

Der Wandel hat die Erziehung nicht zu einem sicheren Geschäft gemacht. Der Ausgang jeder Erziehung ist unsicher und vor allem erklärt das die öffentliche Sensibilität im Blick auf Risikofaktoren. Scheitern soll ausgeschlossen werden und Erziehung muss gelingen. Aber gehören ausgerechnet Eltern zu den Risikofaktoren? Zunächst muss man davon ausgehen, wie

stark sich auch die Elternschaft gewandelt hat und weiter wandeln wird.

Im Unterschied zu früheren Epochen der Erziehung wird über den Kinderwunsch in aller Regel partnerschaftlich und bewusst entschieden. Die Prinzipien der Erziehung legt nicht mehr der Vater fest und überlässt es dann der Mutter, sie auch durchzusetzen. Und bei Trennung der Paarbeziehung bleibt die Erziehungsverantwortung bestehen und wird nicht etwa delegiert oder gar nicht mehr wahrgenommen. Dabei werden nicht immer gute Lösungen gefunden, aber der Wandel ist unübersehbar. Das Wohl des Kindes ist auch juristisch stärker als die Interessen der Eltern nach der Scheidung.

Auf dieser Linie kann festgehalten werden, dass nicht nur in rechtlicher Hinsicht die Erwartungen an die Elternschaft gestiegen sind. Der Wandel betrifft sowohl die Selbst-, als auch die Fremderwartungen, und er bezieht sich auf beide Geschlechter. Ein „Zurück“ zu früheren Verhältnissen gibt es nicht, ebenso wenig ist mit dem Wandel der Elternschaft zunehmende pädagogische Verwahrlosung verbunden, wie so mancher Unkenruf nahelegt. Das Gegenteil ist der Fall, die Anstrengung hat zugenommen, was nicht zuletzt im Blick auf die Schule gesagt werden muss.

Der heutige Alltag der Erziehung ist gekennzeichnet von der Ausweitung der Zuständigkeit, wachsenden Pflichten und gesteigener Verantwortung. Eltern werden anders als früher von den Schulen aktiv in deren Erziehungsarbeit eingebunden, die Sichtbarkeit abweichenden Verhaltens von Kindern und Jugendlichen nimmt zu und die Toleranz gegenüber fehlenden Leistungen der Eltern nimmt ab. Die Verantwortung der Eltern wird viel konkreter kommuniziert als noch vor einer Dekade, nämlich nicht als eine abstrakte moralische Forderung, sondern im Blick auf die Konsequenzen. In manchen Kantonen der Schweiz müssen säumige Eltern sogar Bußen zahlen.

NEUE MEDIEN

Kinder sind nicht einfach Personen, sondern auch Objekt von Zuschreibungen und Erwartungen, die einerseits privat und andererseits auch öffentlich gehalten sind. Mit den modernen Medien sind generalisierte Kinderbilder entstanden, die auf ästhetische Weise Erwartungen spiegeln und Normen festlegen.

Das ist kein neuer Prozess. Mit der Entwicklung der Kinderliteratur und insbesondere der Kinderzeitschriften im 19. Jahrhundert sind Bilder entstanden, die Kinder nach schön und hässlich, begabt oder unbegabt, aktiv oder passiv unterscheiden. Die Entwicklung der Kindermode zu Beginn des 20. Jahrhunderts tut dabei ein Übriges. Kinder können ihr Aussehen und die Art und Weise, wie sie sich präsentieren, zunehmend selbst bestimmen.

Aber sie werden gleichermaßen mit Sorge betrachtet. Wenn man auf YouTube sehen kann, wie sich Zweijährige mit dem Smartphone vergnügen, ist das nie nur lustig.

Das Neue an den sozialen Medien des 21. Jahrhunderts lässt sich zweifach bestimmen: Zum einen nutzen die Kinder die Medien selbst und zum anderen werden Bilder über Kinder weltweit verbreitet. Die Kinderliteratur bis hin zu den Bilderbüchern ist von Erwachsenen geschrieben worden, die versucht haben, sich in Kinder hineinzusetzen. Kinderbücher stammen also nie von Kindern, während die neuen Sozialen Medien Selbstpräsentationen in nahezu ungehinderter Form erlauben.

Die Nutzung der Neuen Medien beginnt längst vor dem Schulbesuch, in manchen Familie sogar schon vor dem Kindergarten. Grundschüler sind zunehmend auf Facebook vertreten, Smartphones sind in den ersten Grundschulklassen verbreitet und die Zugänge sind nicht beschränkt, solange sie harmlos erscheinen. Die Bilder, die sich die Kinder selbst geben, können sie weltweit kommunizieren. Sie bilden aber nicht einfach „sich“ ab, sondern stellen sich in normativ-ästhetischer Weise dar.

Für Kinder und Jugendliche gelten harte und strikte Normen des Aussehens und der Selbstpräsentation. Diese Normen werden öffentlich, sobald Kinder ihre Bilder ins Netz stellen. Das hat Folgen für die Differenz zwischen der Norm und der Wirklichkeit, die in nicht seltenen Fällen psychische Folgen hat. Jugendliche sehen sich in der Aussehenskonkurrenz mit anderen, was durch die Möglichkeit der pausenlosen Kommentierung nochmals verstärkt wird.

Natürlich kann man auf seiner Facebookseite unliebsame Kommentare auch ausschließen, aber es ist ein Unterschied, ob man sie ignorieren kann oder gar nicht erst lesen muss. Das Selbstwertgefühl hängt von sozialer Bestätigung ab, die neuen Formen der medialen Interaktion erlauben das Durchbrechen von Taktschranken und eine direkte Kommunikation, die unter den normalen Bedingungen einer sozialen Interaktion gar nicht möglich wäre.

Das normativ-ästhetische Konstrukt „Kind“ sieht wenig Varianz vor und erlaubt keine zu weit gehenden Abweichungen. Was im Regelfall in der sozialen Interaktion Fantasie bleiben kann, weil direkte Interventionen gar nicht möglich sind, wird in den Neuen Medien zur unangreifbaren Norm, der man sich dann nicht entziehen kann, wenn man sich dem Mechanismus etwa von Facebook unterwirft. In diesem Sinne sorgt der angebliche Freundschaftsdienst Facebook nicht wirklich für einen Austausch zwischen Freunden, sondern zwischen erreichbaren und unerreichbaren Normen.

Diese öffentliche Form von Kindheit, die überall zugänglich ist, sorgt dafür, dass hoher Anpassungsdruck entsteht, der von starken Freiheitsgraden begleitet wird. Es ist schwierig bis unmöglich, dass sich Kinder in ihren Lebensumwelten den Neuen Medien entziehen. Sie verbieten geradezu das Neinsagen, weil man sich Vernetzungen nicht einfach verweigern kann. Die klassischen Bilder aktiver und schöner Kinder werden individualisiert und entwickeln umso mehr Kraft, beachtet werden zu müssen.

DAS KIND DER DIDAKTIK

Davon zu unterscheiden ist das didaktische Bild vom Kind, also das Bild für Schule und Unterricht, wie es in pädagogischen Medien kolportiert wird. Hier fällt zunächst die Generalisierung auf, also das Gegenteil von dem, was die Selfie-Generation an individuellen Bildern von sich gibt. In der heutigen Didaktik wird kaum noch zwischen dem „Schüler“ und dem „Kind“ unterschieden, obwohl sich die schulischen Rollen nicht wesentlich verändert haben.

Aber „Schüler“ lassen sich kaum noch unterscheidbar darstellen, weil die Schule nicht mehr für eine sichtbare Differenz sorgen kann. Es gibt im deutschen Sprachraum keine Schulkleidung, die Verhaltensnormen zwischen Alltag und Schule sind angeglichen und besondere Aussehensmerkmale für Schüler entfallen. Deswegen bestimmen die ästhetisch verallgemeinerten *Kinder* die didaktischen Darstellungen.

Das allgemeine Bild des Kindes aber steht im Gegensatz zur Individualisierung der Didaktik. An sich müssten je eigene und individuelle Kinder in den Blick genommen werden, während ein allgemeines Bild des Kindes vorherrschend ist. In der Didaktik sind Kinder nicht einfach aktiv und schön, sondern motiviert und lernfreudig. Sind sie das nicht, müssen die institutionellen Umstände, die Herkunft oder die Gesellschaft zur Erklärung herhalten.

Lernen wird von Defiziten abgekoppelt. Kinder werden nicht mehr von dem her wahrgenommen, was sie zu ihrem eigenen Besten lernen müssen, sondern was sie von sich aus mitbringen. Dafür steht der Ausdruck „Potential“. In der Didaktik sollen Kinder von ihren Potentialen her wahrgenommen werden, die die alte Theorie der natürlichen Begabung ersetzt haben. Potentiale werden in aller Regel nicht näher bezeichnet, sondern vorausgesetzt. Jedes Kind *hat* unbestimmt viele Potentiale, so wie früher jedes Kind begabt war.

Die Zuschreibung von Potentialen überrascht zunächst nicht, weil jedes Kind im Prozess des Aufwachsens sich mit eigenen Talenten zu unterscheiden lernt. Je nach Lernumwelt und Bestärkungsfaktoren entwickeln sich Kinder in verschiedene Richtungen. Potentiale jedoch gehen tiefer und sollen sich auf schulische bzw. formalisierte Lernprozesse beziehen lassen. Der schulische Unterricht muss gleichsam das Potential des Kindes treffen, davon ist sein Erfolg abhängig.

Die Defizittheorie hatte den Vorteil, dass die Schule bei dem ansetzen konnte, was Kinder und Jugendliche *nicht* können oder wissen. Wenn von Potentialen aus gegangen wird, verbietet sich die Defizitannahme, aber dann wird es für die schulischen Lernprozesse schwierig, weil Potentiale nicht einfach vorhanden sind, sondern sich in Lernprozessen zeigen, was aber nur möglich ist, wenn lohnende *Defizite* vorhanden sind. Anders gäbe es kaum ein Anlass, Aufgaben zu übernehmen oder Probleme zu lösen.

In der Didaktik dagegen ist Lernen nur so gut, wie die Potentiale entfaltet werden. Das erinnert an die Redeweise der „Natur des Kindes“, die auch nie zeigen konnte, was diese Natur in Wirklichkeit war. Allein aus diesem Grunde sieht man in der Potentialtheorie deutliche Spuren des Rousseauismus, der in der Pädagogik immer noch eine starke Stellung hat. Das Kind ist gut und nur die Gesellschaft kann es verderben.

Rousseau aber hat keineswegs die natürliche Entwicklung mit Aufgaben und Problemen zusammengedacht. Seine Theorie sieht eine lineare Entfaltung der Natur

gemäß den Lebensaltern des Kindes vor. Diese Theorie hat antike Ursprünge und kann durch die neuere Entwicklungspsychologie als widerlegt gelten. Trotzdem knüpft die Rede der kindlichen Potentiale direkt hier an, denn Potentiale können nur dann das Lernen anleiten, wenn sie selbst nicht gelernt und *gut* sind.

Wichtiger aber ist der Tatbestand, dass lediglich eine positive Vorstellung den Blick leitet. Potentiale entwickeln sich nur dann, wenn sie nicht gestört werden. Tatsächlich aber sind Reifungsprozesse geprägt von Fehlern und Niederlagen, die in keiner Begabungstheorie angemessen berücksichtigt werden. Biografien von Künstlern, Sportlern oder auch Politikern zeigen die eminente Bedeutung von Rückschlägen oder Erfahrungen des Scheiterns.

Das didaktische Bild des Kindes wird aber nie so entworfen, dass negative Erfahrungen eine herausragende Rolle spielen. Das widerspricht der Zielorientierung, die nicht anders als positiv sein kann. Die Theorie der Potentiale hat keinen Raum für Erfahrungen außerhalb der Zielerwartungen. Entsprechend wenig realistisch ist sie und widerspricht in vielem den tatsächlich gemachten Erfahrungen.

Aber nicht nur der zwanghafte Positivismus prägt das Bild des Kindes, sondern auch der damit verbundene paternale Blick. Gerade in der kindzentrierten Pädagogik soll das Kind so sein, wie die Erwachsenen es erwarten. **Reale Kinder sind dann oft einfach Abweichungen zu den Erwartungen mit einem entsprechenden Überraschungspotential für Eltern und Lehrer, an das man sich nicht gewöhnen soll.**

VERSCHIEDENE SPRACHEN

In der Folge spricht man verschiedene Sprachen, die der Didaktik und die der Realerfahrung. Reale Erfahrungen finden aber selten eine Öffentlichkeit, die nicht sofort mit Vorwürfen reagieren würde. Das Verhalten von Eltern etwa wird an den didaktischen Zielsetzungen gemessen, so dass dann kein Raum mehr bleibt, auf das einzugehen, was im Umgang mit Kindern tatsächlich erlebt wird. Eltern oder Lehrer antizipieren diesen Mechanismus und halten sich mit ihren realen Erfahrungen zurück. Insofern sind didaktische Inszenierungen alles andere als harmlos.

Auch didaktische Bilder verbreiten sich natürlich im Internet und sind weltweit zugänglich. Das macht Distanzierungen nicht einfacher und verstärkt die Tendenz der doppelten Sprache. Selbst in spezialisierten Blogs für Elternsorgen ist es schwierig, Realerfahrungen so einzubringen, dass die negativen Seiten nicht sofort sanktioniert werden. Probleme mit Kin-

den können kaum anders, als pädagogisch oder didaktisch zu werden, und dann reagiert die vorausgesetzte Zielnorm und nicht das Annehmen der Probleme von tatsächlichen Fällen.

Es gibt nicht nur in der Didaktik einen Zwang zur Idealisierung, das optimale Kind wird Erwartungsobjekt und das reale Kind steht gleichsam zur Disposition. Diese Tendenz wird in den Sozialen Medien verstärkt, und zwar gerade dort, wo die negativen Seiten zum Tragen kommen. Wenn Kinder Mobbing erfahren, sind damit immer Abstände zu idealen Normen gemeint, denen die Kinder in den Augen anderer nicht entsprechen oder nahekomen.

Im realen Umgang mit Kindern sind nicht allein Erwartungen maßgebend, denen Kinder sich ja auch entziehen können. Sie können sich gegen Idealisierung der Erwachsenen zur Wehr setzen und sich im Blick darauf subversiv verhalten. Erwartungen können scheitern und Ziele verfehlt werden. Die Frage ist, welcher Leidensdruck sich mit Ästhetisierungen verbindet und wie die Kinder lernen, mit den unvermeidlichen Defiziten umzugehen. Auch hier gibt es so etwas wie eine Normalisierung oder eine Anpassung an die tatsächlichen Verhältnisse.

Kinder sind also nicht einfach „Potentiale“, die sich mit Zielerwartungen bearbeiten lassen. Was immer ihre Talente sind, die Kinder müssen lernen, damit umzugehen, auch wenn Ziele verfehlt werden oder sich die Richtung der Erfahrung verändert. Auf der anderen Seite sind didaktische Erwartungen nicht zu unterschätzen, zumal dann nicht, wenn sie mit Verhaltens- und Aussehensnormen verbunden sind. Gerade die Schule ist kein normfreier Raum und dieser Raum wird nicht nur durch die Schulpädagogik bestimmt.

Pädagogische Leitlinien der Erziehung sind im Blick auf fast alle Fälle verständnisvoll und geprägt davon, eine gute Lösung zu finden. Auch hier müssen mehrere Sprachen und Ebenen unterschieden werden. Die gute Lösung ist oft nur Teil der offiziellen Schulsprache. Schon Eltern interpretieren eine je gefundene Lösung in ihrem Sinne und die Kinder haben davon eine Meinung ganz eigener Art. Lösungen sind in aller Regel Kompromisse, die sich mit den unveränderten Erwartungen reiben müssen. Wer etwa eine Kleidernorm setzt, beherrscht damit nicht den Alltag des Erfahrungsraums.

Ähnliches gilt für den Leistungsaspekt, also die Erwartungen, die das Lernen bestimmen sollen. Kinder sind nicht durchgehend motiviert, die Zustimmung zu einem Unterrichtsthema schwankt und genau das

darf nicht gezeigt werden. In der Idealerwartung ist jedes Kind durchgehend motiviert, egal, was gelernt werden soll. Und diese Erwartung ist nicht korrigierbar, sondern kann nur unterlaufen werden.

Auch die Neuen Medien verfügen nicht durchgehend über das Interesse der Nutzer, wenngleich es hier keine Störung durch die soziale Situation gibt. Die Motivation konzentriert sich auf das, was im Augenblick abgerufen werden kann und deshalb sieht es für den Beobachter so aus, als gäbe es für den Nutzer nichts Anderes.

Tatsächlich ist auffällig, dass die Nutzung etwa von Smartphones die soziale Situation dispensiert. Die Interaktion gilt dem Gerät und nicht mehr den anderen Anwesenden. Aber das muss nicht heißen, dass die Nutzung unablässig spannend bleibt. Es gibt nur den Zwang zum permanenten Switch.

Die Erziehung bleibt nichts desto trotz gebunden an die soziale Interaktion und so dem unmittelbaren Kontakt mit dem Kind. Kinder stellen sich auf ihre Eltern ein und umgekehrt die Eltern auf die Kinder. Dabei sind Erwartungen nicht zu vermeiden, aber zum einen sind sie wechselseitig und zum anderen können sie der Realerfahrung angepasst werden.

Allerdings ist die Umwelt wenig nachsichtig mit Zielverfehlungen, die also entsprechend in der Familie gehalten werden müssen. Nach außen hin kann kaum etwas Anderes geschehen, als Erziehungserfolge zu kommunizieren. Die Realität wird dann den Zielen so angepasst, dass immer noch ein Weg offen zu sein scheint, sie dennoch zu erreichen.

Auch in diesem Sinne werden Eltern ihre Kinder beschützen, vor den Normen nämlich, die sie unmöglich erreichen können, auch wenn die Umwelt das erwartet. Der Modus der Verhandlung erlaubt Anpassungen an je neue Situationen, die sich Eltern und Kinder verständlich machen müssen. Aus diesem Grunde ist eine lineare Zielerreichung in jedem Falle ausgeschlossen, auch dort, wo vermeintlich keine großen Umwege notwendig waren.

Bei näherem Hinsehen entscheidet die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern, welche Wege tatsächlich eingeschlagen werden. Beide Seiten müssen dann lernen, nicht einfach, wie Ziele erreicht werden, sondern auch, wie sie umgangen werden können. Zielerreichung ist eine didaktische Norm, die wenig Sinn hat für die damit produzierten Notlagen und so für das Verhalten, das sich nicht einfach auf eine ferne Zukunft einstellen lässt.

DAS KOMPETENTE KIND DER KULTUSMINISTERKONFERENZ

Heidi Keller

Am 03.-04.06.2004 verabschiedete die Kultusministerkonferenz einen „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertagesstätten“. Diese Maßnahme ist die Konsequenz einer Umorientierung im Selbstverständnis frühkindlicher Betreuungseinrichtungen zu Bildungsinstitutionen. Die länderübergreifende Vereinbarung wurde als wesentlicher Fortschritt in der Konzeption und Umsetzung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen verstanden. Die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse erschien nun zu groß, um sie einzelnen Personen oder einzelnen Trägern zu überlassen, so ist in der Vorbemerkung formuliert. Auf dieser Grundlage haben die Länder Rahmenpläne erstellt, die den Bildungsauftrag in Form und Inhalt konkretisieren sollen (s. dazu Borke/Keller 2014). Das Dokument der Kultusministerkonferenz wie auch die Rahmenrichtlinien und Orientierungspläne der einzelnen Bundesländer sind von guter Absicht getragen, in sich selbst jedoch widersprüchlich und bedienen nur die Interessen einer kleinen gesellschaftlichen Minderheit, nämlich deutscher Familien, die der Mittelschicht angehören. Zudem werden die Konsequenzen der ausgedrückten pädagogischen Orientierung nicht konsequent durchdacht. Im Folgenden möchte ich diese sicherlich provokativ wirkende Einschätzung begründen.

DIE KULTURELLE PRÄGUNG DER WISSENSCHAFT

Die guten Absichten zeigen sich u.a. darin, dass Experten zu Rate gezogen werden und wissenschaftliche Erkenntnisse zugrunde gelegt werden. Dabei wird allerdings außer Acht gehalten, dass auch Wissenschaft und die sie vertretenden Experten einem bestimmten Menschenbild verpflichtet sind – und dieses Menschenbild ist kulturell geprägt und von daher einseitig. Zudem sind Menschenbilder nicht

gänzlich bewusst und ihrer Wirkweise daher häufig implizit (Keller 2013, s. dazu auch den Beitrag „Multikulturelle Kinderbilder in Deutschland“ in dieser Ausgabe). Das wissenschaftliche Menschenbild ist an Autonomie und Selbstbestimmtheit ausgerichtet, die als grundlegende und allgemeinverbindliche Werte betrachtet werden. Dabei wird jedoch übersehen, dass Autonomie und Selbstbestimmtheit sehr unterschiedlich definiert werden können. Im Baden-Württembergischen Orientierungsplan ist Autonomie folgendermaßen definiert:

„Eigenverantwortlich zu leben und zu handeln bedeutet, sich seiner selbst bewusst zu sein. Das heißt auch, eigene Gefühle regulieren zu können, sich seiner eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten bewusst und zu selbstständigem Denken und Urteilen in der Lage zu sein. Dazu gehört das Recht, Meinungen und eigene Bedürfnisse frei zu äußern, mit zu entscheiden, wenn es um die eigenen Belange geht und Aufgaben selbst zu übernehmen“. Damit ist psychologische Autonomie angesprochen, die das Selbst und die Individualität mit den eigenen Wünschen, Bedürfnissen, Intentionen, Präferenzen in den Mittelpunkt stellt. Selbstbestimmtheit bedeutet entsprechend die Hoheit und Entscheidungsgewalt über die eigenen Bedürfnisse, Wünsche, Intentionen, ist also eine andere Formulierung für psychologische Autonomie. Mit diesem Verständnis von Autonomie geht zwangsläufig ein bestimmtes Verständnis von Verbundenheit oder Relationalität einher, ebenfalls ein wichtiger Bereich in allen frühkindlichen Curricula. Soziale Beziehungen zwischen solchermaßen autonomen Individuen bestehen auf freiwilliger Basis, sind verhandelbar und endlich. So ist z.B. in vielen Orientierungsplänen ausdrücklich formuliert, dass Kinder das Recht haben, sich ihre Spielpartner selbst auszusuchen. Dies ist allerdings nicht das Verständnis von Autonomie oder Verbundenheit, das viele Migranten haben, wenn sie

aus dörflichen Lebenszusammenhängen mit eher niedriger formaler Bildung und entsprechenden Lebensformen wie früher Erstelternschaft, vielen Kindern und dem Zusammenhalt einer Großfamilie in westliche Länder kommen. Autonomie wird dort als Handlungsautonomie, als selbstständiges und selbstbestimmtes Handeln für die Gemeinschaft und das soziale System verstanden und ist eng mit sozialer Verantwortung gekoppelt. Dazu gehört, dass Bezogenheit und Relationalität verpflichtend sind und in ein hierarchisches System eingebettet sind, in dem Respekt und Gehorsam handlungsleitende Wertvorstellungen sind.

Das Bild vom Kind, das in der Kita umgesetzt wird und in pädagogischen Leitlinien und Maßnahmen formuliert ist, steht oft im Widerspruch zu dem Selbstverständnis und den Wertvorstellungen vieler Familien. Die anderen Vorstellungen über Entwicklung, Erziehung und Bildung finden keinen Raum in der Kita, werden allenfalls abgewertet. Ein wissenschaftsbasierter Ansatz muss allerdings auch die Befunde zur Kenntnis nehmen und verarbeiten, die andere Lebenswirklichkeiten beschreiben und erklären (s. z.B. Keller 2011). Der Einbezug verschiedener kultureller Modelle in den Kitaalltag würde nicht nur dem eigenen Anspruch der interkulturellen Bildung gerecht werden, sondern damit Bildungswege für viele Kinder ermöglichen, die durch die gegenwärtige, einseitige Praxis ausgeschlossen werden. Ein Beispiel ist das alltagsbasierte Sprachbildungsprogramm „Sprachliche Bildung im Kita Alltag“ (Schröder et al. 2013).

DIE KONSEQUENZEN DER ERZIEHUNG ZU PSYCHOLOGISCHER AUTONOMIE

Eine weitere bedeutsame und zumeist vernachlässigte Aufgabe besteht in der konsequenten Analyse der auf der Grundlage des Rahmenabkommens der Kultusministerkonferenz formulierten und umgesetzten pädagogischen Maßnahmen. Mit anderen Worten: Welche Konsequenzen hat die Erziehung zu psychologischer Autonomie?

Kindliche Entwicklung ist in den Kontext alltäglicher Erfahrungen eingebettet. Dabei haben bestimmte Erfahrungen bestimmte Konsequenzen. Kinder, die von früh an in elaborierte Dialoge einbezogen werden, erwerben Sprache und elaborierte sprachliche Ausdrucksformen früh. Kinder, die von früh an als individuelle eigenständige Persönlichkeiten behandelt wurden, erwerben ein frühes abgegrenztes Selbstkonzept. Kinder, die sich vom ersten Lebenstag an als Zentrum exklusiver dyadischer Aufmerksamkeit erfahren, lernen es, diese Aufmerksamkeit einzufordern.

Kinder, deren Wünsche und Bedürfnisse vom ersten Tag an exploriert und auch erfüllt wurden, lernen eine Anspruchshaltung. Kinder, die im Mittelpunkt stehen, lernen sich als Mittelpunkt zu fühlen. Das Problem ist nur, dass viele Kinder diese Lerngeschichte aufweisen. Welche Konsequenzen hat das für das Sozialverhalten? Leider ist die Forschungslage hier eher bescheiden. Beobachtungen in der Kita deuten allerdings darauf hin, dass Kinder sehr viel alleine spielen, nebeneinander sitzen, sich beobachten, aber nichts Gemeinsames aufbauen und durchführen. Das wird natürlich durch die Bedeutung, die dem freien Spiel beigemessen wird, noch unterstützt, wo ja jedes Kind selbst für sich herausfinden soll, was es tun möchte. Wenn man drei Kindern eine gemeinsame Aufgabe stellt, die sie nur gemeinsam lösen können, sitzen sie hilflos da und kommentieren, dass sie das auch allein können (Keller 2015). Kann es also sein, dass soziale Kompetenzen auf der Strecke bleiben?

Mittelschichtkinder sind es gewohnt, alleine zu bestimmen, was sie tun und lassen. Daher fällt es ihnen häufig schwer, Aufträge auszuführen und Verpflichtungen zu übernehmen und zuverlässig auszuführen. Dazu gibt es inzwischen eine aufschlussreiche kulturvergleichende Literatur, die allerdings hauptsächlich in englischer Sprache vorliegt. Es handelt sich ja auch nicht um ein deutsches Phänomen, sondern um die Konsequenzen der westlichen Mittelschichterziehung, die insgesamt an psychologischer Autonomie ausgerichtet ist. Familien mit einem relational organisierten Menschenbild stehen den endlosen Verhandlungen, wer die Brotdose zumachen darf oder die Jacke vom Haken nimmt, jedenfalls mit großem Unverständnis gegenüber. Es fällt ihnen schwer zu glauben, dass dies für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung die richtigen Maßnahmen sind.

Die Trotzphase ist eine weitere Konsequenz. Die Trotzphase, also das vollständig unregulierte Verhalten etwa zweijähriger Kinder, wenn sie Grenzen erfahren, oder ihren Willen nicht durchsetzen können, ist weder reifungsbedingt, noch ein wesentlicher Entwicklungsschritt in der Autonomieentwicklung, wie wir es in Lehrbüchern lesen können. Es ist vielmehr eine direkte Konsequenz der frühen Unterstützung psychologischer Autonomie. Kinder erfahren mit etwa zwei Jahren, wenn sie motorische Mobilität erlangt haben, zum ersten Mal so deutlich, dass ihre Wünsche und Intentionen blockiert werden. Die Gefahren, die eine Treppe in sich birgt und der Schaden, der an Dingen, die sich in Reichweite befinden, entstehen könnte, wird natürlich noch nicht überblickt, so dass der emotionale Ausbruch eine Reaktion auf die einschränkende Umwelt ist, und nicht Ausdruck eines

wachsenden Autonomiebestrebens. In vielen anderen kulturellen Kontexten, die an eher gemeinschaftlichen Werten orientiert sind, existiert die Trotzphase nicht.

Paradoxerweise wird mit der Sozialisation zu psychologischer Autonomie Abhängigkeit geschaffen. Kinder, die es gewohnt sind, sich der Aufmerksamkeit der Bezugspersonen sicher sein zu können, verbunden mit vielfältigem Lob für alle Äußerungen, gewöhnen sich daran und wollen nicht mehr ohne ständige Bekundungen ihrer Großartigkeit sein. Man kann dies im Alltag allenthalben beobachten, wenn kleine Kinder auf dem Spielplatz oder im Schwimmbad lautstark einfordern, dass man ihnen zuschaut. Alles dies sind keine gruppentauglichen Verhaltensweisen.

Konflikte in der Kita, bei denen eine begrenzte Zahl von pädagogischen Fachkräften einer größeren Zahl von psychologisch autonomen Kindern gegenüber steht, sind vorprogrammiert (ausführlich zu den Konsequenzen s. Keller 2015).

Und was sind die langfristigen Konsequenzen? Darüber kann man natürlich nur spekulieren. Es gibt Menschen, die dies für die richtige Vorbereitung für das Leben in einer von Konkurrenz bestimmten materialistischen Gesellschaft sehen. Es mehren sich aber auch zunehmend die Stimmen, die auf die gesellschaftlichen Gefahren einer „Generation Ich“ hinweisen. In jedem Fall ist eine kritische Reflektion der Ist-Situation nötig.

LITERATUR

- Borke, Jörn/Keller, Heidi (2014): *Kultursensitive Frühpädagogik*, Stuttgart.
- Keller, Heidi (2015): *Die Entwicklung der Generation Ich*, Wiesbaden.
- Keller, Heidi (2013): *Kinderalltag*, Heidelberg.
- Keller, Heidi (Hrsg.) (2011): *Handbuch der Kleinkindforschung*, Bern.
- Schröder, Lisa/Dintsioudi, Anna/List, Marit/Keller, Heidi (2013): *Sprachliche Bildung im Kita-Alltag*, Berlin.

DIE BEDEUTUNG VON KINDESWOHL UND KINDERRECHTEN FÜR DAS KINDERBILD

Reinhard Wiesner

Die Begriffe „Kindeswohl“ und „Kinderrechte“ begegnen uns in den Medien, in der Fachliteratur verschiedener Disziplinen, in Rechtsquellen und in der Spruchpraxis der Gerichte. Auf den ersten Blick scheinen diese Begriffe objektivierbare konkrete Inhalte zu vermitteln – jedenfalls verbinden die meisten von uns mit diesen Begriffen bestimmte Assoziationen. Bei näherem Hinsehen und einem Studium der Literatur zeigt sich jedoch schnell, dass diese Begriffe mit ganz unterschiedlichen Inhalten – nämlich unterschiedlichen Bildern vom Kind – gefüllt werden. Dabei stehen Kinderbild und Kindeswohl in einer Wechselbeziehung zueinander. Dies macht es nicht einfach, die Bedeutung des Kindeswohls für das Kinderbild einzuschätzen, weil man die Frage auch aus der anderen Perspektive stellen kann und muss. Hinzu kommt, dass auch die Begriffe „Kindeswohl“ und „Kinderrechte“ bzw. deren Inhalte nicht unabhängig voneinander verstanden und erklärt werden können, sondern sich gegenseitig aufladen.

Den Ausgangspunkt für die Debatte, also für die Klärung der Begriffe „Kindeswohl“ und „Kinderrechte“ bildet wohl das *Verständnis von Kindheit* als Lebensphase – zwischen den Polen Autonomie und Fremdbestimmung – und damit bezogen auf das Verhältnis des Kindes zu den Erwachsenen (Wapler 2015: 309 ff.). Damit verbunden ist dann auch die Frage, wer in welchem Umfang Verantwortung für eine gute Kindheit trägt und deshalb auch zur Wahrnehmung von Kinderrechten verpflichtet ist. Somit kommt bei dieser Betrachtung sehr schnell das Dreiecksverhältnis Kind-Eltern-Staat – und dessen Ausgestaltung – in den Blick.

Im Verhältnis der Begriffe Kindeswohl bzw. Kinderrechte zueinander weist der Begriff „*Kindeswohl*“ die längere Tradition auf. Im historischen Rückblick

zeigt sich: Was dem Wohl des Kindes dient, wird durch das jeweils gültige Menschenbild bestimmt. So wurden lange Zeit Strafen und Korrekturmaßnahmen damit gerechtfertigt, dass Kinder von Natur aus erst geformt werden müssten, d.h. dass die Natur gebändigt werden müsse (Nave-Herz S. 79). Zudem hatten Kinder lange Zeit einen instrumentellen Wert – z.B. als Altersversorgung oder als Nachfolger im handwerklichen Betrieb. Dem Kindeswohl diene, was gleichzeitig dem Gemeinwohl und dem Wohl der Eltern diene (Nave-Herz 80/81). Vor allem aber stand weniger die Lebensphase Kindheit selbst als die Vorbereitung auf die künftigen Aufgaben als Erwachsener im Fokus – ein Phänomen, das uns auch heute wieder verstärkt begegnet.

Das Verständnis vom Kindeswohl war und ist bis heute stark von den jeweils aktuellen Wertvorstellungen geprägt (Wytttenbach S. 39). Der Wohlbegriff orientiert sich an den Interessen des Kindes, diese aber wurden (lange Zeit) nicht auf die Person, d.h. auf die Individualität des Kindes bezogen, sondern bemessen sich daran, wie sich die Gesellschaft gute Erziehung vorstellt. Nur mit dieser kollektivistischen Interpretation des Kindeswohlbegriffs lässt sich erklären, dass in der historischen Rechtsprechung und Literatur so häufig von den Interessen des Kindes die Rede ist, die gewahrt und beachtet werden müssen, während das Kind als Individuum mit seinen ganz persönlichen Eigenschaften, Lebensumständen und Bedürfnissen gerade nicht Gegenstand der Betrachtung ist (Wapler 2015: 41). So wurde der Begriff schon im späten Kaiserreich und in der Weimarer Republik kollektivistisch interpretiert, d.h. anhand des Leitbilds der guten Familie, der guten Eltern und des guten Kindes. In der Zeit des Nationalsozialismus, aber auch in der sozialistischen Ideologie der DDR wurde er im Sinne der herrschenden Ideologie ausgelegt und als Vehikel

für die Umgestaltung der Gesellschaft instrumentalisiert (Wapler 2015: 73). Damit wurde er zu einer leeren Floskel, die durch andere Begriffe ersetzt werden konnte und die zum Missbrauch einlud (Bütow et al. 2014: 12).

Dabei können schon früh *zwei Funktionen des Begriffs* identifiziert werden: Die negative Ausrichtung im Sinne der Erziehungsgefährdung/Verwahrlosung, mit deren Hilfe Eingriffe in den privaten Raum der Familie legitimiert wurden und Orte guter Kindheit von „schlechten Familien“ unterschieden werden konnten (Bütow et al. 2014: 12 unter Verweis auf Richter/Andresen 2012: 251, 255) sowie das positive Verständnis von guter Kindheit, das in gleicher Weise für unterschiedliche Interpretationen und als Folie für politisch-ideologische Programme offenstand. Heute sprechen wir vom Kindeswohl als Mindest- und als optimaler Standard (Wapler 2015: 251 m.w.N.).

Bemerkenswert ist, dass der Begriff Kindeswohl in unserer Verfassung, dem Grundgesetz, bis heute (noch) nicht auftaucht. Dies heißt jedoch nicht, dass er keine verfassungsrechtliche Bedeutung hat. In der Fachliteratur wird er als Ausprägung des Grundsatzes der Menschenwürde und des allgemeinen Persönlichkeitsrechts verstanden. (Wapler 2015: 495; Jestaedt Rn.7). In das öffentliche Bewusstsein ist der Begriff des Kindeswohls vor allem im Zusammenhang mit der Verabschiedung und Umsetzung der *UN-Kinderrechtskonvention* getreten. Danach müssen alle öffentlichen Institutionen bei Handlungen, die Kinder betreffen, das Kindeswohl vorrangig berücksichtigen (Art. 3 Abs.1 UN-KRK). Inzwischen wird darüber diskutiert, ob der im Originaltext verwendete englische Begriff des „best interest of the child“ mit dem Begriff „Kindeswohl“ zutreffend übersetzt wird (Masing 2015: 23; Liebel 2015). Nicht zuletzt wegen der begrifflichen Unklarheit und Interpretationsoffenheit werden aus rechtlicher Sicht große Bedenken geäußert, eine vergleichbare Regelung in das Grundgesetz aufzunehmen (Wapler 2015: 497). Dies enthebt freilich den „einfachen Gesetzgeber“ bzw. die Rechtsprechung nicht davon, den Begriff für den jeweiligen Regelungskontext zu konkretisieren. So hat etwa die Rechtsprechung im Familienrecht für die Frage, welchem Elternteil beim Elternstreit die elterliche Sorge zuzuweisen ist, sog. Kindeswohlkriterien (Sorgerechtskriterien) entwickelt, wie Förderungsprinzip, Bindungen des Kindes, Kindeswille, Kontinuitätsgrundsatz (Wapler 2015: 261). Dabei orientieren sich die Juristen an außerjuristischen Maßstäben, wie etwa den Grundbedürfnissen des Kindes (dazu Maywald 2012: 100). Auch im Hinblick auf den

(Rechts)Begriff der Kindeswohlgefährdung kann auf ein breites Spektrum von Literatur und Rechtsprechung verwiesen werden. Das Problem liegt dabei nicht nur in der Konkretisierung des Begriffs, sondern vor allem in dem Erkennen und Bewerten einer häufig komplexen Situation.

Ist das Kindeswohl ein wertausfüllungsbedürftiger Rechtsbegriff (Coester 1983: 173), so kommt es entscheidend darauf an, *wer das Kindeswohl definiert*. Lehre und Rechtsprechung zur Auslegung von Art. 6 Abs. 2 GG, der sich mit der elterlichen Erziehungsverantwortung und dem staatlichen Wächteramt befasst, weisen den *Eltern* den so genannten *Interpretationsprimat* zu. Die primäre Entscheidungszuständigkeit der Eltern beruht – mit den Worten des Bundesverfassungsgerichts – auf der Erwägung, dass die Interessen des Kindes in aller Regel am besten von den Eltern wahrgenommen werden, also auf dem Grundgedanken, dass in aller Regel Eltern das Wohl des Kindes mehr am Herzen liegt als irgendeiner anderen Person oder Institution. Die Eltern dürfen aufgrund dessen grundsätzlich frei von staatlichen Einflüssen und Eingriffen nach eigenen Vorstellungen darüber entscheiden, wie sie Pflege und Erziehung ihrer Kinder gestalten und damit ihrer Elternverantwortung gerecht werden wollen (Bundesverfassungsgericht 1982). *Grenzen für die Ausübung der Elternverantwortung* setzen das staatliche Wächteramt (bei Kindeswohlgefährdung) einerseits und die Selbstbestimmungs- und Eigenverantwortungsfähigkeit des Kindes oder Jugendlichen andererseits.

Mit dieser Entscheidung zu Gunsten der Eltern und zulasten aller sonstigen Miterzieher nimmt die Verfassung die Möglichkeit in Kauf, dass das Kind durch Maßnahmen der Eltern wirkliche oder vermeintliche Nachteile erleidet, die im Rahmen einer nach objektiven Kriterien betriebenen Pflege und Erziehung vielleicht vermieden werden könnten, aber noch nicht eine Gefahr für die Kindesentwicklung und das Kindeswohl oder gar deren Schädigung begründen. Dem Staat ist danach nicht erst jegliche „Bewirtschaftung des Begabungspotenzials“ untersagt. Ihm fehlt – so das Bundesverfassungsgericht – bereits die Befugnis, gegen den Willen der Eltern für eine den Fähigkeiten des Kindes bestmögliche Förderung zu sorgen.

Dieser Interpretationsprimat wird angesichts elterlicher Erziehungspraktiken und -kompetenzen in Zeiten der *Optimierung und Perfektionierung von Kindheit* jedoch kritisch betrachtet. Da viele Eltern den insoweit an sie gerichteten Erwartungen nicht gerecht werden, wird für eine Ausweitung öffentlicher bzw. öffentlich

organisierter Bildung und Erziehung plädiert. Dabei verschieben sich auch die Grenzen zwischen privater und öffentlicher Verantwortung (Hünersdorf/Toppe 2011: 209). Das Misstrauen gegenüber Eltern wird auch im Kontext der Kinderschutzdebatte geschürt, wobei die Grenzen zwischen primärer und selektiver Prävention einerseits und vorverlagerter Kontrolle andererseits zunehmend verwischt werden (Deutscher Bundestag 2013a: 371).

Das Postulat der Fremdbestimmung – sei es durch die Eltern oder den Staat – muss sich aber auch der Kritik von ganz anderer Seite – wiederum mit Rückbezug auf ein (anderes) Bild von Kindheit – stellen. Kritisiert wird ein Kindheitsbild, das Kinder als besonders schutzbedürftige und bis zu ihrer Volljährigkeit relativ unmündige Menschen betrachtet und paternalistisches Handeln als unvermeidlich ansieht. Ihm gegenübergestellt wird der Gedanke, dass *Kinder als Akteure* aktiv und von Anfang an an der Ermittlung und Bestimmung ihrer „besten Interessen“ beteiligt werden sollen. Eine stärkere Beteiligung würde nicht nur die Erziehungsverantwortung der Eltern begrenzen, sondern auch die Entscheidungshoheit erwachsener Entscheidungsträger/innen in Politik und Wirtschaft massiv einschränken. Die Verfechter dieses Konzepts sehen aber in der Einbeziehung von Kindern auch in politische und wirtschaftliche Entscheidungen nicht nur eine Anerkennung der Fähigkeiten von Kindern, sondern auch einen Gewinn für die Gesellschaft (Liebel 2015; Masing 2015: 26).

Die Debatte bewegt sich damit zwischen den Polen Recht auf Kindheit und Selbstbestimmung, Instrumentalisierung von Kindheit und Verantwortungsaufteilung zwischen Eltern, Gesellschaft und Staat bei unterschiedlichen Maßstäben für die Anforderungen an Bildung und Erziehung.

KINDERRECHTE

Die aktuelle kontrovers geführte Debatte um die Art und Weise der Wahrnehmung von Kindesinteressen wird forciert durch die Debatte um Kinderrechte, wie sie vor allem im letzten Jahrzehnt und wiederum befördert von der Verabschiedung und Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention geführt wird. Als juristischer Laie könnte man dabei den Eindruck gewinnen, Kinder seien – nach den Frauen – nun die letzte Bevölkerungsgruppe, die aus dem Objektstatus befreit werden müsste. Dabei hat das Bundesverfassungsgericht schon in einer Grundsatzentscheidung aus dem Jahre 1968 die Eigenschaft von Kindern als Rechtssubjekt betont und dem Kindesrecht das Eltern-

recht als Elternverantwortung zum Wohl des Kindes unterstützend gegenübergestellt (Bundesverfassungsgericht 1968). Ähnlich wie der Begriff Kindeswohl wurde und wird der Begriff „Kinderrecht“ ganz unterschiedlich definiert – je nachdem ob das Kind primär als schutzbedürftiges oder als autonomiefähiges Wesen angesehen wird. Die Rechte des Kindes erscheinen begriffsgeschichtlich zuerst außerhalb der juristischen Diskussion: In der Philosophie und der Pädagogik. Dabei wurde der Begriff erst einmal im Sinne eines ethischen Anspruchs verwendet, ohne dass damit bereits die Forderung nach einer rechtlichen Regelung verbunden gewesen wäre (Wapler 2015: 75). Auch in der aktuellen Diskussion ist von Kinderrechten als ethischer Begriff (Wapler 2015: 453) bzw. einem „tiefer gehenden Verständnis der Rechte des Kindes, das moralische Rechte einschließt“ (Liebel 2014) die Rede.

Im Kontext der Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention werden – von Fachorganisationen unter Beteiligung von Kindern – umfassende *Kataloge von Kinderrechten* formuliert, die nur teilweise die Voraussetzungen von Rechtsnormen im Hinblick auf die inhaltliche Bestimmtheit bzw. Bestimmbarkeit und Einklagbarkeit erfüllen. Vielfach handelt es sich um allgemeine Postulate, wie das Recht auf Nahrung, auf Obdach und Schutz, auf Bindung und auf Bildung. Offenkundig wird die Diskrepanz zwischen moralisch/ethischen Forderungen und rechtlichen Garantien, wenn von dem Recht des Kindes auf Liebe, Anerkennung oder Zuwendung die Rede ist – Kategorien die sich in der Form der Rechte nicht erfassen lassen, sondern der Kategorie Kindeswohl zuzurechnen sind. Harmlos, ja unterstützenswert erscheint zunächst auch die Forderung, Kindern ein *Recht auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung* zu gewährleisten (vgl. Peschel-Gutzeit 2008). Gibt man dem Kind einen solchen Anspruch, so bleiben weiterhin primär die Eltern für die Ausübung der Kinderrechte verantwortlich, der Staat darf aber früher eingreifen. Er könnte den Eltern dabei über die Schulter schauen, wie sie ihr Kind ernähren, es medizinisch versorgen, seinen Spracherwerb fördern, seine Talente unterstützen etc., und er müsste eingreifen, wenn die (zeitbedingten, fehl- und wandelbaren) gesellschaftlichen Standards verfehlt werden. Wer derartige verfassungsrechtliche Ansprüche fordert, gibt dem Kind damit unmittelbar noch gar nichts, er vergrößert aber die Einflussmöglichkeiten des Staates in die private Lebensgestaltung von Eltern und Kindern (vgl. Wapler 2015: 136).

Trotz einer generellen Skepsis der juristischen Profession (siehe dazu Deutscher Bundestag 2013b) wird von vielen Verbänden und verschiedenen politischen Parteien an der Forderung festgehalten, Kinderrechte explizit im Grundgesetz zu verankern. Auch hier zeigt sich bei näherem Hinsehen sehr schnell, dass sich hinter dieser populistischen Forderung ganz unterschiedliche Ziele verbergen – von bloßer Symbolik über die Verpflichtung des Staates zu einer verstärkten strukturellen Mitverantwortung für die Aufwuchsbedingungen bis hin zur Instrumentalisierung der Kinderrechte als gegen die Elternrechte gerichtete Rechtspositionen, die im Einzelfall (durch wen?) zum Ausgleich gebracht werden müssen (Wapler 2015: 499).

Hinsichtlich der Implikationen und der Ausübung von Kinderrechten sind zwei Sphären zu unterscheiden:

- Das Innenverhältnis Eltern–Kind bezogen auf die rechtlichen Beziehungen im Binnenraum der Familie und
- das Außenverhältnis Kind–Staat bzw. Kind–dritte Personen.

Dabei ist zunächst festzustellen, dass es angesichts der Pluralisierung von Familienformen zunehmend schwieriger wird, diesen privaten Raum zu definieren und ihn vom öffentlichen Raum abzugrenzen. Zum anderen ist darauf hinzuweisen, dass Rechtsansprüche im familiären Bereich ein hohes Desintegrationspotential aufweisen (Coester 2008: 19). So ist schon früh davor gewarnt worden, die Familienbeziehungen aufzulösen in eine „Arena für einen Zweikampf zwischen Eltern- und Kindesrechten“ (Simitis 1974: 108). Deshalb beschränkt sich unser Familienrecht auf Leitbilder, verzichtet aber unterhalb der Schwelle der Kindeswohlgefährdung auf die (zwangsweise) Durchsetzung von Rechten und setzt etwa beim Elternstreit auf die Bereitschaft und Fähigkeit der Eltern, den Streit mithilfe fachlicher Beratung oder Mediation selbst zu lösen. In dieselbe Richtung zielt im Eltern-Kind-Verhältnis das gesetzliche Leitbild der partizipatorischen Erziehung, das die Entwicklung vom „Befehlshaushalt“ zum „Verhandlungshaushalt“ deutlich macht (§ 1626 Abs.3 BGB).

Aber auch die Wahrnehmung von Kinderrechten im Außenverhältnis hat Auswirkungen auf das Innenverhältnis Eltern–Kind. Hier lautet die zentrale Frage: Wer macht die Rechte des Kindes geltend? Den Ausgangspunkt bildet auch hier die elterliche Erziehungsverantwortung. Die Eltern entscheiden, welche Rechte

des Kindes (gegenüber dem Staat oder dritten Personen) sie wahrnehmen, ob sie z.B. den Anspruch des Kindes auf frühkindliche Förderung in Tageseinrichtungen oder in Kindertagespflege geltend machen. Es ist weder das Recht des Arbeitgebers noch des Staates, Eltern zur Nutzung ihrer Potentiale bzw. derer des Kindes dahin zu drängen (oder davon abzuhalten). Zwar kennt das geltende Recht bereits verschiedene Formen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bis hin zu so genannten Teilmündigkeiten. Sie alle bauen auf dem Modell der Letzt- bzw. Gesamtverantwortung der Erwachsenen (Eltern) auf, überlassen aber Kindern mit zunehmender Reife und Einsichtsfähigkeit Angelegenheiten, die sie selbst regulieren können, zur eigenen Entscheidung. Die Rede ist hier insoweit von der „Autonomie unter Vorbehalt“ (Wapler 2015: 447). Bei allen Forderungen, die Rechtsstellung von Kindern und Jugendlichen auch in der Weise weiter zu verbessern, dass sie ihre Rechte auch selbstständig wahrnehmen können, ist zunächst im Blick zu behalten, dass es im Hinblick auf die Individualität der Entwicklungsverläufe schwierig ist, abstrakte Altersgrenzen für die Berücksichtigung des Willens bzw. die Einsichtsfähigkeit des Kindes zu bestimmen. Zum anderen ist auch hier dafür Sorge zu tragen, dass Lösungen gefunden werden, die weder zu einer Überforderung oder Instrumentalisierung von Kindern und Jugendlichen durch Dritte führen, noch Eltern dem Generalverdacht aussetzen, sie hätten nur die eigenen, nicht auch die Interessen des Kindes im Blick. Die Lösung liegt hier nicht in der weiteren Verrechtlichung, sondern in der Sensibilisierung der Gesellschaft mittels einer Debatte über den Status des Kindes in einer (zunehmend) multikulturellen Gesellschaft.

FAZIT

Bei der Bezugnahme auf das Kindeswohl im öffentlichen Diskurs begegnen wir nicht nur in der historischen Perspektive, sondern auch in der aktuellen Auseinandersetzung einer Bandbreite verschiedener Bilder vom Kind: Dem Kind als Investitionsobjekt, das im Hinblick auf seine Zukunft und die Zukunft der Gesellschaft optimal erzogen werden soll – aber auch einem Bild von Kindheit, die nicht als Vorstadium zum Arbeitsleben oder als bevölkerungspolitischer Beitrag der Eltern verstanden wird – eine Kindheit, die an den Bedürfnissen des Kindes auszurichten ist und nicht am Ertrag, den es der Wirtschaft einmal bringen soll. Ebenso breit gespannt sind die Positionen, die mit dem Schlagwort „Kinderrechte“ verbunden werden. Dies gilt einerseits für den Gehalt dieses Begriffs, der zum Teil ethisch/moralisch und zum Teil juristisch

aufgeladen wird. Dies gilt aber auch für die damit verbundene Zielsetzung und die Erwartungen an Eltern und/oder den Staat.

Die Bezugnahme auf das Kindeswohl oder die Kinderrechte verschafft den Diskutanten öffentliche Aufmerksamkeit. Wegen ihrer Offenheit lassen sich diese Begriffe aber für unterschiedliche, ja gegenläufige Interessen instrumentalisieren. Das Spektrum reicht von radikaler Selbstbestimmung des Kindes bis zu

weitgehender Fremdbestimmung durch den acht-samen Staat im Hinblick auf eine optimale Förderung bzw. einen lückenlosen Schutz des Kindes vor Gefahren. Eine seriöse Debatte setzt aber die Bereitschaft voraus, das jeweilige Verständnis vom Kindeswohl und den Kinderrechten und das dahinter stehende Bild von Kindheit offen zu legen. Nur und erst dann können die Ziele, aber auch die Risiken und Nebenwirkungen einer mit dem Kindeswohl oder den Kinderrechten begründeten Forderung eingeschätzt werden.

LITERATUR

- *Bundesverfassungsgericht 167: Entscheidung vom 29.07.1968 – 1 BvL 20/63.*
- *Bundesverfassungsgericht 1982: Entscheidung vom 09.02.1982 – 1 BvR 845/ 79 und vom 17.02.1982 – 1 BvR 188/80.*
- *Bütow, Birgit/Pomey, Marion/Rutschmann, Myriam/Schär, Clarissa/Studer, Tobias (Hrsg.) (2014): Sozialpädagogik zwischen Staat und Familie – Alte und neue Politiken des Eingreifens, Wiesbaden.*
- *Coester, Michael (1983): Das Kindeswohl als Rechtsbegriff, Frankfurt a.M.*
- *Coester, Michael (2008): Inhalt und Funktionen des Begriffs Kindeswohlgefährdung – Erfordernis einer Neudefinition, Jugendamt, S. 1.*
- *Coester, Michael (2009): „Die Rechte des Kindes“, in: Kinder und Jugendliche im Sozialleistungssystem, Berlin, S. 7.*
- *Deutscher Bundestag (2013a): 14. Kinder- und Jugendbericht, Bundestagsdrucksache 17/12200 vom 30.01.2013.*
- *Deutscher Bundestag (2013b): Skepsis gegenüber Kinderrechten im Grundgesetz. Sachverständigenanhörung am 26. Juni 2013 im Rechtsausschuss, Deutscher Bundestag/Dokumente, Web- und Textarchiv.*
- *Hünersdorf, Bettina/Toppe, Sabine (2011): „Familien im Spannungsfeld zwischen Öffentlichkeit und Privatheit. Gesellschaftlicher Kontext und Strategien der Sozialen Arbeit zur ‚Effektivierung‘ (?) der Familie“, in: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Bildung des Effektive Citizen, Weinheim.*
- *Jestaedt, Matthias (2011): „Das Kinder- und Jugendhilferecht und das Verfassungsrecht“, in: Münder, Johannes/Wiesner, Reinhard/Meysen, Thomas (Hrsg.): Kinder und Jugendhilferecht, S. 101.*
- *Kaufmann, Claudia/Ziegler Franz (Hrsg.) (2003): Kindeswohl, eine interdisziplinäre Sicht, Zürich/Chur.*
- *Liebel, Manfred (2014): Rezension von Christoph Schickhardt (2012): „Kinderethik. Der moralische Status und die Rechte der Kinder“, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 4-2014, S. 509.*
- *Liebel, Manfred: Kinderinteressen. Zwischen Paternalismus und Partizipation, Weinheim und Basel 2015.*
- *Masing, Vanessa (2015): „Das Konzept des besten Interesses des Kindes neu überdacht“, in: Deutsches Kinderhilfswerk. Kinderreport, Rechte von Kindern in Deutschland, Berlin, S. 18.*
- *Maywald, Jörg: Kinder haben Rechte, Weinheim und Basel 2012.*

- Nave-Herz, Rosemarie: „Eine historisch-soziologische Analyse zum Begriff Kindeswohl“, in: *Kindeswohl. Eine interdisziplinäre Sicht* (herausgegeben von Claudia Kaufmann und Franz Ziegler Zürich 2003 S. 75-83.
- Peschel-Gutzeit, Lore Maria (2008): „Umgangspflicht – eine Naturalobligation“, in: *Neue Juristische Wochenschrift* 2008, S. 1922.
- Richter, Martina/Andresen, Sabine (2012): „Orte ‚guter Kindheit‘? Aufwachsen im Spannungsfeld familialer und öffentlicher Verantwortung“, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSW)*, Heft 3/2012, S.250.
- Simitis, Spiros (1974): „Das Kindeswohl neu betrachtet“, in: Goldstein, Joseph/Freud, Anna/Solnit Albert J. (Hrsg.): *Jenseits des Kindeswohls*, Frankfurt a.M. 1974, S. 95.
- Wapler, Friederike (2015): *Kinderrechte und Kindeswohl*, Tübingen.
- Wyttenbach, Judith: „Wer definiert das Kindeswohl? Das Kindeswohl, der Staat und die Definitionsmacht der Eltern aus grund- und menschenrechtlicher Sicht“, in: *Kindeswohl. Eine interdisziplinäre Sicht* (herausgegeben von Claudia Kaufmann und Franz Ziegler) Zürich 2003 S. 39-48.

DIE HERAUSGEBERINNEN, AUTORINNEN UND AUTOREN

Christine Henry-Huthmacher

*Koordinatorin für Bildungs-, Familien- und Frauenpolitik, Hauptabteilung Politik und Beratung,
Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.*

Elisabeth Hoffmann

*Koordinatorin für Bildungs-, Familien- und Jugendpolitik, Hauptabteilung Politik und Beratung,
Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.*

Prof. Dr. Heidi Keller

*Emeritierte Professorin für Psychologie, Universität Osnabrück, von 2008 bis 2014 Leiterin
der Forschungsgruppe „Kultur, Lernen und Entwicklung“ des Niedersächsischen Instituts
für Frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe)*

Prof. Dr. Jürgen Oelkers

*Erziehungswissenschaftler, emeritierter Professor für Allgemeine Pädagogik,
Universität Zürich.*

Prof. Dr. Norbert F. Schneider

Direktor des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung (BiB), Wiesbaden

Univ.-Prof. Dr. Dr. h.c. Reinhard Wiesner

*Honorarprofessor an der FU Berlin im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie,
Ministerialrat a.D.*

ANSPRECHPARTNERIN IN DER KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG

Christine Henry-Huthmacher

*Koordinatorin für Bildungs-, Familien- und Frauenpolitik
Hauptabteilung Politik und Beratung*

Rathausallee 12

53757 Sankt Augustin

Telefon: +49(0)-22 41-2 46-22 93

E-Mail: christine.henry-huthmacher@kas.de