

Sabine Andresen

Potenziale der Kindheitsforschung

Wohlbefinden und Verantwortung zwischen westlicher Begrenzung und globalem Ausblick

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag wird das Thema ‚Kindheit und Globalisierung‘ aus der Perspektive der Kindheitsforschung betrachtet. Die Autorin stellt daher zum einen Forschungsergebnisse zur Frage nach dem Wohlbefinden von Kindern dar, zum anderen – quasi als Hintergrundfolie – diskutiert sie mit Bezugnahme auf sozial- und moralphilosophische Theorieangebote den Zusammenhang von Kinderrechten und der Verantwortung von Erwachsenen. Aus beiden thematischen Zugängen heraus, gibt sie Anregungen für weiterführende kindheitstheoretische Reflexionen.

Abstract:

This article deals with the topic ‚Childhood and Globalisation‘ from the perspective of children and childhood studies. Thus, the author outlines on the one hand scientific results concerning the well-being of children, on the other hand she discusses the relationship between children's rights and the responsibility of adults referring to theories on social and moral philosophy. With regard to both topical approaches, she gives suggestions for further theoretical reflections on childhood.

Herausforderungen der Kindheitsforschung

Die Kindheitsforschung steht vor der Herausforderung, die Grenzen ihrer häufig auf Mittelschichtstandards, westliche Werte und Kontexte ausgerichteten Diskurse zu überwinden (Lenhart 2006). Dies erfordert sowohl eine Öffnung kindheitstheoretischer Entwicklung als auch andere empirische Fragestellungen und vergleichende Perspektiven. Insbesondere was wir über die Erfahrungen von Kindern selbst, über ihre Sichtweisen, Deutungen und Praktiken wissen können, ist gegenwärtig Gegenstand der ‚westlichen‘ Kindheitsforschung. Zunehmend bemüht sie sich darum, Kinder – und hier vor allem auch marginalisierte Kinder – als Experten in die Befragungen mit einzubeziehen (Andresen 2008). In der internationalen Forschung über Kinder und Kindheit hat sich die bereits vor vielen Jahren geäußerte Kritik an einer erwachsenenzentrierten Sicht in der entwicklungspsychologischen und sozialisations-theoretischen Forschung deutlich niedergeschlagen (u.a. Alanen 1997; James/Prout 1997; Honig 1999; Hurrelmann/Bründel 2003). Daraus resultiert u.a. eine Anknüpfung der empirischen Forschung an die Sinnwelten, Wahrnehmungen, Deutungen, Praktiken von Kindern selbst (Alanen 1997; Kel-

le/Breidenstein 1996; Hurrelmann/Bründel 2003; Breidenstein/Prenzel 2005; Andresen/Diehm 2006; Bühler-Niederberger/Sünker 2006; Schweizer 2007). Die kindheitstheoretischen Diskussionen fokussieren ebenfalls die Eigenständigkeit der Lebensphase Kindheit, die Angemessenheit der Moratoriumsidee, die Idee vom Kind als Akteur und Ko-Konstrukteur (Hurrelmann 2007) oder Kindheit als relationales Konstrukt (u.a. Markefka/Nauck 1993; Honig 1999; Zinnecker 2000a; 2000b; Andresen 2003). Das Interesse dieser Forschung richtet sich somit zunehmend darauf, wie Kinder unterschiedlichen Alters ihre Lebenswelten in Familie, Krippe, Kindergarten und Schule, in Freizeiteinrichtungen, in der Gleichaltrigengruppe und mit den Medien, aber auch im Dorf oder Stadtteil, in dem sie leben, wahrnehmen und sich dazu äußern. Gefragt wird, wie und mit welchen Praktiken sie die Lebenswelten mitgestalten und welche Interaktionen und Kommunikationen sie bevorzugen (Göppel 2007). Die Möglichkeiten zur ‚Mit‘-Gestaltung hängen aber im erheblichen Maße von etablierten und legitimierten Machtverhältnissen in Gesellschaften ab. Sie hängen auch davon ab, in welchem politischen, geographischen, sozialen Raum Kinder aufwachsen, ob sie mit Erfahrungen des Krieges konfrontiert sind, Fundamentalismus erfahren oder eine große Unterversorgung der Grundbedürfnisse vorliegt. Dies konfrontiert Forschung ebenso wie Pädagogik mit anderen Aufgaben (Lenhart 2007).

Für den Zusammenhang von Kindheit und Globalisierung sind aus meiner Sicht drei Themenspektren, die auch in der westlichen Kindheitsforschung eine große Bedeutung haben, relevant, und sie bieten die Möglichkeit, Grenzen zu überwinden und die eigenen Selbstverständnisse konstruktiv zu hinterfragen: Arbeit, Armut und Rechte.

Der Wandel der Kindheit und die sich verändernden Vorstellungen vom Kind hängen insgesamt davon ab, in welcher Beziehung man die Kindheitsphase zu den ihr folgenden Lebensphasen sieht. Dazu bietet die historische Forschung systematische Erkenntnisse. Zusammen mit der Schulpflicht und der Einsicht, allen Kindern ein ausreichendes Maß an Qualifikation und Schulbildung zukommen zu lassen, wurden in Europa insgesamt weitere gesellschaftliche Veränderungen herbeigeführt. Die Diskussion um Kinderarbeit seit dem 19. Jahrhundert und der Kampf von Ärzten und Lehrkräften für ein generelles Verbot der gewerblichen und landwirtschaftlichen Kinderarbeit ist dafür ein eindrucksvolles Beispiel. So untermauerten Gesetzesinitiativen, etwa das preußische Gesetz aus

dem Jahre 1891, das Kinderarbeit in Fabriken für schulpflichtige Kinder unter 13 Jahren verbot, die Vorstellung von Kindheit als eine besondere Lebens- und Entwicklungsphase. Dabei unterschieden sich die Interessen durchaus: Während ‚Kinderschützer‘ Persönlichkeitsrechte des Kindes im Blick hatten, ging es in der Politik auch darum, für das Militär sowie für die Industrie und die Nachkommen leistungsfähige Erwachsene zu erhalten (Andresen 2003). Dieses Gemengelage von Interessen und Einsichten brachte es letztlich jedoch mit sich, dass man sich mindestens in Westeuropa zunehmend darum bemühte, eine frühe körperliche Ausbeutung von Kindern zu vermeiden. Das Beispiel Kinderarbeit, die Diskussionen um ihr Verbot und schließlich die Gesetzesmaßnahmen verweisen beispielhaft auf einen Deutungswandel. Dieser führte dazu, dass man die Konsequenzen einer möglichen Schädigung beispielsweise durch frühe, körperlich harte Arbeit für das spätere Erwachsenenendasein erwog. Damit ging auch ein wachsendes Bewusstsein dafür einher, dass man neue Entwicklungsmöglichkeiten beispielsweise durch eine frühe Förderung im Kindesalter erkannte.

Aus dieser Gesamtentwicklung lässt sich ablesen, wie stark Kindheit – wie alle anderen Lebensphasen auch – kulturell, wirtschaftlich, pädagogisch und wissenschaftlich gestaltet ist und nicht allein durch biologische Natürlichkeit definiert werden kann. Kindheit ist ganz offensichtlich nicht durch genetische, biologische, anthropologische oder psychologische Kriterien ein für alle Mal definiert, sondern wird auf dieser natürlichen Basis in jeder historischen Epoche neu begriffen und gedeutet (Hurrelmann/Bründel 2003). Ferner zeigt sich, dass die in Westeuropa und in den USA seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert angesiedelten Kämpfe um Rechte für Kinder etwa auf Schulbildung oder die Durchsetzung von Arbeitsverboten für Kinder sowie von Kinder- und Jugendarbeitsschutzgesetzen bis in die Gegenwart hinein wichtige Themen der internationalen Kinderschutzbewegungen sind.

An diesen Fortschritten haben jedoch bislang Millionen von Kindern nicht partizipiert. Im Gegenteil haben sich in vielen Ländern durch Wirtschaftskrisen oder zum Beispiel auf dem afrikanischen Kontinent durch Bürgerkriege, Naturkatastrophen und durch Krankheiten wie Aids die Bedingungen für Kinder kontinuierlich verschlechtert. Das betrifft ganz besonders ihre Möglichkeiten, zur Schule zu gehen, ausreichend medizinisch versorgt zu sein, gesunde und arbeitsfähige Eltern zu haben (Nolen 2007). Vor diesem Hintergrund stellt sich auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Armut und der Orientierung an einem relativen Armutsbegriff dar. Zu diesen Entwicklungen und daraus resultierenden spezifischen Erfahrungen von Kindern muss die etablierte Kindheitsforschung Zugänge entwickeln. Ansätze dafür liegen derzeit in der Frage nach dem Wohlbefinden und den Rechten von Kindern.

Kindheitsforschung und Wohlbefinden

In der internationalen Forschung rückt seit einiger Zeit die Frage nach dem Wohlbefinden von Kindern in den Mittelpunkt (Andresen 2009). Wie kann man Wohlbefinden definieren? Wie lässt sich Wohlbefinden messen? Welchen Wert haben Erkenntnisse darüber und welche Schlussfolgerungen lassen sich für politisches und pädagogisches Handeln ziehen? Wie

verhält es sich mit dem Wohlbefinden der Kinder in Elternhaus und Schule? Das sind Fragen, die diese Forschungen begleiten. Traditionell ist die Untersuchung des Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen auf die Lebens- und Entfaltungsmöglichkeiten in Entwicklungs- oder Schwellenländern fokussiert. Das hat seinen Grund zum einen darin, dass Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren in diesen Ländern einen großen Bevölkerungsanteil bilden und zum anderen, dass ein Leben in (extremer) Armut mit weniger als einem Dollar pro Tag insbesondere Menschen im Kindesalter trifft.

Doch spätestens mit der UNICEF Studie ‚Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries‘ (2007) hat sich ein Verständnis dafür durchgesetzt, diese Thematik generell in der Kindheitsforschung aufmerksam zu berücksichtigen und zu erforschen. Das heißt, dass auch das Wohlbefinden von Kindern in reichen Industrie- und Wohlfahrtsländern wie Deutschland zu erheben, zu analysieren, kritisch zu diskutieren und mit den Faktoren und Bedingungen von Kinderleben in anderen Ländern zu vergleichen ist. Dabei könnte beispielsweise untersucht werden, ob und wie sich das Leben marginalisierter Kinder in den urbanen Zentren Europas mit dem in den riesigen Metropolen Asiens, Lateinamerikas oder Afrikas vergleichen lässt oder welche Parallelen es bei privilegierten Kindern gibt. Insgesamt geht es um die Lebensbedingungen von Kindern und ihre Möglichkeiten, entscheiden zu können, was sie sein und wie sie handeln wollen. Ins Blickfeld rücken insbesondere Machtverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen in der Familie, in der Schule, in der Kommune, Möglichkeiten der Kinder zu Autonomie, Teilhabe und Mitbestimmung, ihr Zugang zu Ressourcen unterschiedlichster Art wie Bildung, Vergnügen, materielle Güter, aber auch Respekt, Liebe und Fürsorge. Eine große Herausforderung der Forschung besteht dabei darin, an den Erfahrungen der Kinder anzuknüpfen, diese als Experten ernst zu nehmen, in die Erhebungen einzubeziehen und mit angemessenen Forschungsmethoden zu arbeiten.

Das Wohlbefinden wurde für den UNICEF-Bericht anhand folgender Kategorien erhoben und ausgewertet:

1. Die materielle Situation von Kindern, bemessen an der Häufigkeit relativer Einkommensarmut der Familie, Arbeitslosigkeit der Eltern und finanziellen Mangelsituationen.
2. Gesundheit, bemessen an der Säuglingssterblichkeit und am Geburtsgewicht, am Anteil geimpfter Kinder an der gesamten Kinderbevölkerung und am Anteil von Unfällen und Verletzungen.
3. Bildung, ausgedrückt durch schulisches Leistungsvermögen im Alter von 15 Jahren, Quote des Besuchs weiterführender Schulen und des Übergangs in die Arbeitswelt.
4. Beziehungen zu Eltern und Gleichaltrigen, bemessen am Anteil von Zwei-Eltern-Familien, der Häufigkeit gemeinsamer Gestaltung des Familienalltags und der Qualität der Beziehungen zu Gleichaltrigen.
5. Lebensweisen und Risiken, bemessen am Ausmaß von gesunder Lebensweise, risikoreichem Verhalten und der Häufigkeit der Erfahrung von Gewalt.
6. Die eigene Einschätzung der Kinder zu ihrer Gesundheit, ihrer subjektiven Bewertung der Schule und ihrer allgemeinen Zufriedenheit.

Auch die vom Kinderhilfswerk „World Vision“ in Auftrag gegebene Studie, die sich methodisch eng an die Shell Jugendstudien angelehnt hat¹, ist der Frage nach dem Wohlbefinden nachgegangen. Der die Studie leitende ideelle Slogan basierte auf dem afrikanischen Sprichwort, es brauche ein ganzes Dorf, um ein Kind stark zu machen. Bei unserer Definition konnten wir uns in einem ersten Zugang auch an der an Ergebnissen reichen UNICEF-Studie orientieren. Die Definition des Wohlbefindens bezog drei, für Kinderleben in Deutschland wesentliche Aspekte mit ein: Elternhaus, Schule, Freunde. Hieran machten wir Wohlbefinden fest und fragten erstens nach den Freiheiten, die Kindern im Alltag von Eltern gewährt werden (Erziehungsstil), zweitens nach ihrem allgemeinen Wohlbefinden in der Schule (z.B. Umgang mit Leistungsanforderungen, erfahrene Förderung) und drittens die Zufriedenheit mit der Anzahl der Freundinnen und Freunde und der Qualität der Freundschaften.

Erziehungsstil der Eltern, das Klima in der Schule und die Bedeutung der Freunde zielen auf die Beziehungsqualitäten, die Kinder mit Erwachsenen und Gleichaltrigen erleben. Die Ergebnisse des allgemeinen Wohlbefindens, in dem alle drei Dimensionen berücksichtigt werden, sind äußerst eindrucksvoll, denn 59% der Kinder fühlen sich sehr wohl, 29% fühlen sich wohl und 12% der Acht- bis Elfjährigen fühlen sich unwohl. Dabei zeigt sich ein Geschlechterunterschied, den es sensibel und differenziert zu berücksichtigen gilt: Denn 64% der Mädchen fühlen sich sehr wohl, aber von den Jungen teilen nur 53% dieses Empfinden, und Jungen bilden mit 14% auch die größere Gruppe gegenüber Mädchen mit 11%, die sich unwohl fühlen. Ein wichtiger Faktor, der den Mangel an Wohlbefinden bei Kindern mit bewirkt, ist in Deutschland die soziale Herkunft. Kinder, die sich unwohl fühlen, stammen häufig aus Elternhäusern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status, dieser wurde in der World Vision Studie maßgeblich über den Bildungsabschluss der Eltern und das zur Verfügung stehende Einkommen (Elternbefragung) ermittelt. Demnach fühlen sich 31% der Kinder aus der Unterschicht und 15% aus der unteren Mittelschicht unwohl. Vielfach haben diese Kinder gemeinsam mit ihren Eltern die Erfahrung von Armut und Arbeitslosigkeit gemacht, was auch die Sorgen und Ängste der Kinder prägt.

Die Mehrheit der Kinder macht jedoch die Erfahrung, dass sie von ihren Familien eine große Unterstützung erhalten und 85% sind mit den Freiheiten, die ihnen ihre Eltern gewähren, sehr zufrieden oder zufrieden. Es zeigt sich demnach, welches Potenzial Kinder in ihren Familien vorfinden können und wie viel Eltern aus Sicht ihrer Kinder leisten, aber ebenso wird deutlich, wie problematisch sich das Aufwachsen gestaltet, wenn sie in der Familie zu wenig Unterstützung erfahren. Diesen Befund ergänzend, wird anhand unserer Daten sichtbar, dass Kinder, die sich in ihrer Familie weniger wohl fühlen, auf besondere Unterstützung in der Schule und in außerschulischen Einrichtungen angewiesen sind. Hier sind in den Schulen Lehrer/-innen ebenso wie die Schulleitung vor die Herausforderung gestellt, darüber nachzudenken, welchen Beitrag sie für alle Kinder und insbesondere für in ihrem Wohlbefinden massiv beeinträchtigte Kinder leisten können. Ein Anknüpfungspunkt, den wir neben anderen in der Studie thematisieren, ist die stärkere Beteiligung von Kindern an schulischen Entscheidungsprozessen. Die Erfahrung, dass Wert auf ihre

Meinung gelegt werde, verbinden Kinder wiederum mehrheitlich mit ihrer Mutter und ihrem Vater. Lediglich 30% der Mädchen und 23% der Jungen haben den Eindruck, dass ihr/ihre Klassenlehrer/-in ihre Ansichten wertschätzen würde. In außerschulischen Einrichtungen z.B. den Sportvereinen sind die Verantwortlichen mit dem Befund konfrontiert, dass der Mangel an Wohlbefinden bei Kindern dann verstärkt wird, wenn sie keinen Gruppen oder Vereinen angehören. Die Mitgliedschaft in einem Sportverein ist jedoch mittlerweile auch zu einer sozialen Frage geworden. Denn in unserer Studie wird deutlich, dass insbesondere Kinder aus der oberen Mittelschicht und Oberschicht vom Sportverein zu profitieren scheinen, wohingegen Kinder aus den unteren Herkunftsschichten und hier besonders Mädchen keinen Zugang zu sportlichen Aktivitäten in Vereinen haben.

Wohlbefinden in zweifacher Hinsicht in den Blick zu nehmen ist auch wichtig für die Weiterentwicklung der Kindheitstheorie, weil sowohl Grundbedürfnisse von Kindern unterschiedlichen Alters und ihre Befriedigung Berücksichtigung finden müssen als auch die Kriterien und Bedingungen zur freien Entfaltung ihrer Kräfte, Potenziale und Persönlichkeit unabdingbar zum Wohlbefinden gezählt werden. Dabei gilt es im internationalen Austausch, die jeweiligen Maßstäbe sorgsam abzuwägen, zu prüfen und auszuhandeln.

Rechte der Kinder und Verantwortung der Erwachsenen

Die enorme Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention muss an dieser Stelle nicht legitimiert werden. Sie sind die politische Basis für eine Verbesserung der Lebenssituation von Kindern unabhängig davon, wo sie geboren werden und mit welchen Menschen sie aufwachsen. Sie anzuerkennen und v.a. in allen Gesellschaften umzusetzen, ist ein zentraler Ansatz, um Wohlbefinden der Kinder ernsthaft und systematisch zu realisieren. Hier weisen die meisten Länder nach wie vor Defizite auf. In diesem Abschnitt soll auf eine sehr spezifische Debatte eingegangen werden: Auf die Frage nach Verantwortung als Schlüsselbegriff zur Klärung sozialer Ungleichheit. Hartley Dean (2004) diskutiert in einer kritischen Auseinandersetzung mit der Ethik des Wohlfahrtsstaates den Zusammenhang von Menschenrechten, Abhängigkeiten und Verantwortung und betont, dass Verantwortungskonzepte eng mit den Diskursen über Rechte verknüpft seien. Dabei hebt er hervor, dass gerade soziale Rechte für marginalisierte Gruppen von größter Bedeutung seien, aber in vielen Teilen der Erde abgebaut würden.

Die ‚Anrufung‘ von Verantwortung steht international auf der politischen Agenda.² Sie ist ein wachsender Anspruch gegenüber allen Mitgliedern der Gesellschaft, nicht zuletzt gegenüber denjenigen, die eigentlich auf besondere Unterstützung angewiesen sind bzw. deren Leben durch spezifische Abhängigkeiten geprägt ist, nämlich pflegebedürftige Menschen, Kinder, Schulabbrecher, Arbeitslose, chronisch Kranke, gering Qualifizierte. Ein fruchtbarer Zugang, diese Prozesse systematisch in den Blick zu nehmen, ist die auf Foucault basierende Analyse der Gouvernementalität. Hier wird u.a. deutlich, wie Verantwortung im neoliberalen Diskurs ‚angerufen‘ wird, wenn von der Aktivierung der Subjekte die Rede ist.

Ein in diesem Zusammenhang aufschlussreiches und v.a. international anschlussfähiges Theorieangebot ist aber das



Foto: © designritter; www.photocase.com

des Ökonomen Armatya Sen (1992) und der Sozialphilosophin Martha Nussbaum (2000). Sie entwickelten den stark gerechtigkeits-theoretisch orientierten Capability Approach. Es geht darum, über die Freiheit im Sinne von sozialen, politischen, kulturellen Rahmenbedingungen und die individuelle Fähigkeit im Sinne der Entfaltung von Potenzialen, Kompetenzen, Bildung zu verfügen, um sich mit guten Gründen unter verschiedenen Optionen für eine zu entscheiden und entsprechend zu handeln. Hier lässt sich die Thematik Verantwortung in sozial- und moralphilosophischer Perspektive für die Kindheitsforschung anschließen. Verantwortung als Verhältnis von Rechten und Pflichten wird – und das ist für Forschungen über Kindheit und Familie äußerst wichtig – in der neueren Debatte auch als Frage nach den moralischen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern diskutiert. Die Moralität persönlicher Beziehungen wird in dem sehr aufschlussreichen Band von Axel Honneth und Beate Rössler „Von Person zu Person“ (2008) entfaltet.³ Zentrale Fragen bei Honneth/Rössler sind z.B. folgende: Haben erwachsene Kinder gegenüber ihren Eltern nur dann besondere Pflichten und Verantwortung, wenn die Beziehung liebevoll und freundschaftlich ist (Jeske 2008)? Oder aber haben Eltern gegenüber eigenen Kindern Verpflichtungen, die sie gegenüber anderen Kindern nicht haben? Sollten nicht alle Erwachsenen, nicht nur Eltern, für das materielle Wohl von Kindern Verantwortung übernehmen?

Die letzten zwei Fragen sind in der Auseinandersetzung mit prekärer Kindheit und Armut weltweit besonders brisant. Der 2003 verstorbene Moralphilosoph James Rachels argumentierte hier gegen die Intuition, man habe für die eigenen Kinder eine grundsätzlich andere Verantwortung als für fremde Kinder. Man könne zwar nur die eigenen oder nahen Kinder nachts trös-

ten, aber sie massiv zu bevorzugen, während andere Kinder litten, sei moralisch nicht zu rechtfertigen. Verantwortung wäre hier demnach auch ein Problem von Parteilichkeit und Universalität. Das System, so Rachels, „bewährt sich bei der Versorgung von einigen Kindern sehr gut, aber bei der Versorgung anderer Kinder funktioniert es sehr schlecht. Es gibt keine der Eltern-Kind-Beziehung vergleichbare Rolle, die auf die Interessen der Waisen zugeschnitten wäre oder auf die Interessen von Kindern, deren Eltern unfähig oder unwillig sind, für sie zu sorgen. Das Glück spielt deshalb in diesem System eine inakzeptable wichtige Rolle.“ (Rachels 2008, S. 262) Rachels unterscheidet zwischen nicht vermeidbarer Parteilichkeit durch besondere Nähe und alltäglicher Fürsorge, hält aber die Universalität von Verantwortung für andere Kinder, die nicht das Glück haben, bei wohlhabenden Eltern aufzuwachsen, für unverzichtbar. Ihm geht es hier um die Verantwortung, die sich auf die Versorgung von Grundbedürfnissen wie Nahrung oder medizinische Versorgung bezieht und er plädiert für eine „teilweise Voreingenommenheit“, in der Eltern Pflichten und Verantwortungen gegenüber anderen Kindern stets abwägen und ins Verhältnis zu den Pflichten gegenüber ihren Kindern und den Rechten aller Kinder setzen.

Hier entsteht nun aus pädagogischer Sicht und damit für die kindheitstheoretische Reflexion eine gewisse Lücke: Die Zugewandtheit, Fürsorge, Wertschätzung, das Zuhören und Reden macht den Wert persönlicher Beziehungen aus und gerade Kinder sind in hohem Maße darauf angewiesen. Unter prekären Bedingungen des Aufwachsens kann die persönliche Beziehung erheblich beeinträchtigt sein und es stellt sich dann die Frage nach der Qualität pädagogischer Beziehungen und der Verantwortung anderer Erwachsener, der Professionellen, im besonderen Maße und sie bleibt pädagogisch gesehen eben

nicht auf die Versorgung von Grundbedürfnissen beschränkt. Diese sozial- und moralphilosophischen Überlegungen zur besonderen Bedeutung der Beziehung zwischen Eltern und Kindern in spezifischen sozialen, gesellschaftlichen Kontexten und die damit einhergehende Ausweitung auf die Frage nach der Verantwortung von Erwachsenen, die nicht zur Familie gehören, für Abhängige wie Kinder, Jugendliche oder auch Alte und die Rahmung von Rechten und Pflichten haben empirische Evidenz. Die Rechte des Kindes, eines jeden Kindes, sind in der Überlegung Rachels mit besonderen Pflichten der Erwachsenen verbunden und diese beziehen sich zumindest auf die Befriedigung von Grundbedürfnissen. Besondere Elternpflichten einzufordern bedeute, „dass etwas dran ist an dem philosophischen Pochen darauf, dass alle Kinder gleich sind, selbst wenn es in der wirklichen Welt unklug wäre, konkrete Eltern zu ermahnen, sie sollten doch die bevorzugte Betreuung der eigenen Kinder beenden. Die praktische Frage lautet daher, wie sehr wir uns dem idealen System in der realen Welt nähern können und welche besonderen Empfehlungen im Licht dieser Realisierungserwartungen an konkrete Eltern ausgesprochen werden sollen.“ (Rachels, S. 271) Ein Beitrag der Kindheitsforschung könnte darin liegen, dieses Verhältnis von Rechten und Pflichten theoretisch systematisch zu fassen und in ein adäquates Verantwortungskonzept zu integrieren. Damit würde auch das Glück der privilegierten Geburt kritisch reflektiert.

Anmerkungen

- 1 Das heißt, es wurden knapp 1600 Kinder im Alter von acht bis elf Jahren mit einem Fragebogen zu ihren Lebens- und Erfahrungsbereichen befragt. Auf dieser Basis konnten wir zu repräsentativen Erkenntnissen über Kinderleben in Deutschland, Erfahrungen, Möglichkeiten und Grenzen der Kinder in Elternhaus, Schule, mit Freunden und in der Freizeit, aber auch ihre Vorstellungen von Politik, ihre Wünsche und Ängste gelangen. Darüber hinaus wurden mit zwölf Kindern ab sechs Jahren ausführliche Interviews geführt, die in der Studie in Form von Portraits als „Kinderpersönlichkeiten“ vorgestellt werden.
- 2 In Deutschland haben wir seit einigen Jahren auch einen sozialpolitischen Diskurs über Verantwortung, der sich in der für die Kinder- und Jugendhilfe wichtigen Sozialberichterstattung niederschlägt. So haben die letzten Kinder- und Jugendberichte der Bundesregierung das Thema Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung in den Mittelpunkt gerückt. Dies zielte u.a. darauf, Familien zu entlasten und insbesondere sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche durch öffentliche Verantwortung, öffentliche Bildung, Erziehung und Betreuung zu unterstützen. Ebenso gibt es einen Diskurs der Neudefinition öffentlicher Verantwortung über den Abbau von Transferleistungen hin zu gezielter Finanzierung fördernder Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsleistungen – etwa ein kostenloses Mittagessen.
- 3 Dieser Diskurs ist an die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung und besonders deren Fürsorge/Care Debatte (Brückner) anschlussfähig ebenso wie an die bislang nur von wenigen Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern systematisch in den Blick genommene Frage nach Rechten und Pflichten gegenüber pflegebedürftigen alten Familienmitgliedern (Gröning 2007).

Literatur

- Alanen, L. (1997): Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Jg. 17, S. 162–177.
- Andresen, S. (2003): Sozialpädagogische Kindheitskonzepte in der Weimarer Republik. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung. Band 9. Bad Heilbrunn/OBB, S. 249–268.
- Andresen, S. (2008): Kinder und Armut. Perspektiven der Forschung. In: Sünker, H./Swiderek, T. (Hg.): Lebensalter und Soziale Arbeit: Kindheit. Band 1 von Basiswissen Soziale Arbeit hrsg. von Homfeldt/Schulze-Krüdener, Baltmannsweiler, S. 164–178.
- Andresen, S. (2009): Wohlbefinden aus Sicht der Kinder. Ergebnisse der World Vision Kinderstudie. In: Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes. Nr. 105, S. 6–8.
- Andresen, S./Diehm, I. (Hg.) (2006): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. Wiesbaden.

Baader, M. S. (2007): Von der romantischen Anthropologie des Kindes zu einer modernen pädagogischen Anthropologie und einer zeitgemäßen Sicht des Kindes. In: Andresen, S./Pinhard, I./Weyers, S. (Hg.): Erziehung – Ethik – Erinnerung. Pädagogische Aufklärung als intellektuelle Herausforderung. Micha Brumlik zum 60. Geburtstag. Weinheim/Basel, S. 76–89.

Breidenstein, G./Prenzel, A. (Hg.) (2005): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden.

Bühler-Niederberger, D./Sünker, H. (2006): Der Blick auf das Kind. Sozialisationsforschung, Kindheitssoziologie und die Frage nach der gesellschaftlich-generationalen Ordnung. In: Andresen, S./Diehm, I. (2006): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. Wiesbaden, S. 25–52.

Dean, H. (2004): The Ethics of Welfare. Human rights, dependency and responsibility. Bristol.

Göppel, R. (2007): Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters. Stuttgart.

Honig, M.-S. (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a.M.

Honneth, A./Rössler, B. (Hg.) (2008): Von Person zu Person. Zur Moralität persönlicher Beziehungen. Frankfurt a.M.

Hurrelmann, K. (2007): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim/Basel. (9., vollständig überarbeitete Auflage).

Hurrelmann, K./Bründel, H. (2003): Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim.

James, A./Jenks, C./Prout, A. (1998): Theorizing Childhood. Oxford.

Joos, M. (1991): Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung zu den Lebenslagen von Kindern in Deutschland. Weinheim/München.

Lenhart, V. (2006): Kindheit in der Dritten Welt – gegen die Marginalisierung der Mehrheit in der Theorie der Kindheit. In: Andresen, S./Diehm, I. (Hg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. Wiesbaden, S. 201–212.

Lenhart, V. (2007): Bewaffneter Konflikt und friedensbauende Bildungsmaßnahmen. In: Andresen, S./Pinhard, I./Weyers, S. (Hg.): Erziehung – Ethik – Erinnerung. Pädagogische Aufklärung als intellektuelle Herausforderung. Micha Brumlik zum 60. Geburtstag. Weinheim/Basel, S. 216–118.

Nolen, S. (2007): 28 Stories über AIDS in Afrika. München.

Nussbaum, M. C. (2000): Woman and Human Development. The Capabilities Approach. Cambridge/New York.

Rachels, J. (2008): Eltern, Kinder und die Moral. In: Honneth, A./Rössler, B. (Hg.): Von Person zu Person. Zur Moralität persönlicher Beziehungen. Frankfurt a.M., S. 254–278.

Schweizer, H. (2007): Verletzlicher Eigen-Sinn. Eine Einführung in die Soziologie der Kindheit. Wiesbaden.

Sen, A. (1992): Inequality Re-examined. Oxford.

UNICEF (2007): Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. Innocenti Report Card No.7. UNICEF Innocenti Research Centre. Florence.

World Vision Deutschland e.V. (Hg.): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a.M.

Zinnecker, J. (2000a): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 42. Beiheft, S. 36–68.

Zinnecker, J. (2000b): Künftige Kindheitsforschung. Eine komplexe Wegbeschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Jg. 20, H. 2, S. 203–207.

Dr. Sabine Andresen

Jg. 1966, ist seit 2004 Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld und dort Mitglied im Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung und im Bielefeld Center for Education and Capability Research. Sie ist außerdem Mitherausgeberin des Jahrbuchs Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Neben historischen und theoretisch systematischen Arbeiten zur Bildung, Kindheit und Jugend gehören die erziehungswissenschaftliche Kindheits- und Familienforschung und die Themen soziale Ungleichheit und Differenz zu ihren Forschungsschwerpunkten. Zusammen mit Klaus Hurrelmann und Ulrich Schneekloth verantwortete sie die World Vision Kinderstudie „Kinder in Deutschland 2007“. Sie publizierte u.a. eine „Einführung in die Jugendforschung“, Darmstadt 2005 und eine Monographie „Sozialistische Kindheitskonzepte. Politische Einflüsse auf die Erziehung“, München 2006. Zu den aktuellen Forschungsprojekten gehören u.a. eine vom BMBF geförderte Studie über „Familien als Akteure in der Ganztagsgrundschule“ sowie eine qualitative Studie über Kinderarmut.