



Hans Bertram (Hrsg.)

Reiche, kluge, glückliche Kinder?

Der UNICEF-Bericht
zur Lage der Kinder in Deutschland

60 | unicef
Jahre | Gemeinsam für Kinder

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Bertram, Reiche, kluge, glückliche Kinder?, ISBN 978-3-7799-2896-6
© 2013 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2896-6>

Hans Bertram

Reiche Kinder, kluge Kinder: Glückliche Kinder?

1. Die Moral des Murmelspiels

„Wenn ich auch nur eine Kinderseele glücklich gemacht habe, dann bin ich zufrieden.“ Dieser schöne Satz von Astrid Lindgren zielt noch heute manches Theater- und Verlagsprogramm oder Museumsausstellungen für Kinder. Hingegen spielt in den pädagogischen Schriften zur kindlichen Entwicklung oder in den Begründungen zum Ausbau der Tagesbetreuung, in den schulischen Unterrichtsplänen oder in öffentlichen Debatten von Kultusministern und Bildungspolitikern das Glück der Kinder, und auch nur das eines einzelnen Kindes, kaum eine Rolle. Nicht nur in der Bildungspolitik, sondern auch in anderen Politikbereichen für Kinder, etwa bei der Bekämpfung kindlicher Armut oder beim Kinderschutz, kommt das subjektive Glück der Kinder praktisch nicht vor, es sei denn, man definiere Glück als das Vermeiden von Risiken. Auch wer heute über das „Recht auf Erziehung“ für alle Kinder spricht oder über die „Bildungsarmut“ von Kindern aus sozial benachteiligten Gruppen, meint vor allem die Förderung der intellektuellen Kompetenzen der Kinder. Eifrig werden die größeren oder kleineren Veränderungen bei der Messung sprachlicher, naturwissenschaftlicher und mathematischer Kompetenzen zwischen den Bundesländern und zwischen den Nationen verglichen, ohne zu fragen, ob sich die Bildung und Erziehung von Kindern in der Förderung intellektueller Kompetenzen erschöpfen.

Jean Piaget, wohl einer der wichtigsten Wissenschaftler des 20. Jahrhunderts zur kindlichen intellektuellen Entwicklung, sah im Recht der Kinder auf Bildung und Erziehung nicht nur die Entwicklung der intellektuellen Potenziale, die in jedem Kind stecken, sondern immer auch die Entwicklung moralischer Kompetenzen und der Fähigkeit zum selbst bestimmten, eigenverantwortlichen und anderen gegenüber toleranten Handeln (Piaget 1954; 1975).

Diesen engen Zusammenhang zwischen kindlichem Glück und der Ausdifferenzierung der eigenen Persönlichkeit im Sinne von Jean Piaget be-

tonte ein zweiter großer Entwicklungspsychologe des 20. Jahrhunderts. Urie Bronfenbrenner zeigt eindrücklich, dass die kindliche Entwicklung auf einer komplexen Interaktion beruht zwischen dem, was ein Kind in diese Welt mitbringt, und den Personen, mit denen es sich in diesem Entwicklungsprozess auseinandersetzt. Besonders wichtig ist, dass es in dieser Welt jemanden gibt, der für dieses eine Kind „crazy“ ist, der also bedingungslos für dieses Kind da ist. Das sind zu Anfang die Eltern, deren Beziehung zum Kind immer wieder von ihrer persönlichen Zuneigung und Liebe geprägt ist. Solche Beziehungen brauchen Kinder aber nicht nur im ersten Lebensjahr, sondern während ihres gesamten Entwicklungsprozesses (Bronfenbrenner 1973; 1976).

Seit über 60 Jahren ist UNICEF als Anwalt des Kindes tätig. Das bedeutet zunächst, weltweit Mittel für die Kinder in jenen Ländern zu sammeln, die teilweise nicht einmal die materielle Existenz für Kinder sicherstellen können. Ziel war es stets, auch diesen Kindern zu ermöglichen, unabhängig von materiellen Existenznöten, sofern das überhaupt möglich ist, ihr Recht auf Erziehung und Entwicklung wahrzunehmen. Und das geschieht ganz im Sinne des früheren Direktors des *Internationalen Büros für Erziehung* der UNESCO in Genf, Jean Piaget. Denn die Perspektive, dass Erziehung neben der Förderung der kognitiven Entwicklung immer auch die Entwicklung einer autonomen und anderen gegenüber selbstverantwortlichen Persönlichkeit bedeutet, stammt aus jener Zeit, als Jean Piaget Direktor dieses Büros war.

Aber die Anwaltsrolle von UNICEF bezieht sich nicht nur auf jene Länder, sondern auch auf die hoch entwickelten Industrieländer. Hier können Kinder meist ohne existenzielle materielle Ängste aufwachsen, doch die Verwirklichung der Kinderrechte wird oft auf den Schutz vor materieller Armut sowie auf die Förderung der intellektuellen Kompetenzen und den Schutz der körperlichen Unversehrtheit reduziert. Möglicherweise verstehen Kinderbuchautoren wie Astrid Lindgren oder Entwicklungspsychologen wie Jean Piaget und Urie Bronfenbrenner, die teilweise noch persönlich materielle Deprivation, mangelnden Zugang zur Bildung und die furchtbaren Schrecken des 20. Jahrhunderts erlebt haben, besser als die nachgeborenen Generationen, welcher enger Zusammenhang besteht zwischen einer glücklichen Kindheit, in der sich die eigene Individualität entfaltet, und der erwachsenen Persönlichkeit, die in einer demokratischen Gesellschaft andere achtet und bereit ist, mit ihnen auch auf der Basis von Gleichheit zu kooperieren.

Astrid Lindgren formuliert das in ihrer Dankesrede zum Friedenspreis des Deutschen Buchhandels (1978) sehr deutlich: „Gibt es auch nur die geringste Hoffnung darauf, dass die heutigen Kinder dereinst eine friedlichere Welt aufbauen werden, als wir es vermocht haben? Und warum ist uns dies

trotz allen guten Willens so schlecht gelungen? [...] Die Intelligenz, die Gaben des Verstandes mögen zum größten Teil angeboren sein, aber in keinem neugeborenen Kind schlummert ein Samenkorn, aus dem zwangsläufig Gutes oder Böses sprießt. Ob ein Kind zu einem warmherzigen, offenen und vertrauensvollen Menschen mit Sinn für das Gemeinwohl heranwächst oder aber zu einem gefühlkalten, destruktiven, egoistischen Menschen, das entscheiden die, denen das Kind in dieser Welt anvertraut ist, je nachdem, ob sie ihm zeigen, was Liebe ist, oder aber dies nicht tun. ‚Überall lernt man nur von dem, den man liebt‘, hat Goethe einmal gesagt, und dann muss es wohl wahr sein. [...] Sollte das Kind aber wider Erwarten eines Tages doch zu diesen Mächtigen gehören, dann ist es für uns alle ein Glück, wenn seine Grundhaltung durch Liebe geprägt worden ist und nicht durch Gewalt. Auch künftige Staatsmänner und Politiker werden zu Charakteren geformt, noch bevor sie das fünfte Lebensjahr erreicht haben – das ist erschreckend, aber es ist wahr.“ (Lindgren 1978, o.S.)

Bis auf die Einschränkung zum „5. Lebensjahr“ würden Piaget und Bronfenbrenner aus wissenschaftlicher Sicht Astrid Lindgren voll zustimmen. Nur müssen wir uns fragen, warum diese schlichten Einsichten in der heutigen öffentlichen Debatte um die Zukunft mit Kindern nur eine untergeordnete Rolle spielen. Dafür gibt es viele Gründe, von denen hier nur einige zentrale Aspekte thematisiert werden, weil diese auch der Ausgangspunkt für dieses Buchkonzept waren.

Wer die deutsche Debatte der letzten zehn Jahre um eine Politik für Kinder verfolgt, wird mit Überraschung feststellen, dass in vielen dieser fachlich und medial geprägten Diskussionen nicht die Kinder in ihrer Zukunftsgestaltung im Fokus stehen, wie bei Urie Bronfenbrenner, Jean Piaget oder Astrid Lindgren, sondern primär der Nutzen der Kinder für die Erwachsenen. Das beginnt in der Ökonomie mit dem Konzept der neuen Haushaltsökonomie des Nobelpreisträgers Gary S. Becker (1996), der den „konsumptiven Nutzen“ des Kindes für die Eltern, also als Konsumgut für Mutter und Vater zum zentralen Element der Haushaltsökonomie macht. In wissenschaftlichen Fachdiskussionen mag es noch sinnvoll sein, mit solchen Modellen zu rechnen und analysieren und argumentieren, weil die Freiheit der Wissenschaft viele Wege des Erkenntnisgewinns zulässt. Doch wird eine solche Argumentation dann problematisch, wenn Kinder in der öffentlichen Debatte auf einmal zu „Humankapital“ mutieren, das beispielsweise durch verstärkte Investitionen in den vorschulischen Bereich oder in die Schule zu steigern ist. In diesem Zusammenhang ist im deutschen Kontext nur die öffentliche Debatte um die Ergebnisse von PISA und anderen internationalen Vergleichsstudien zu verfolgen. Diese Debatten reduzieren das Recht auf Erziehung auf die erreichten Leistungen in sprachlichen, naturwissenschaftlichen und mathematischen Tests, ohne überhaupt

zu fragen, ob die Kinder und Jugendlichen, die diese Tests machen, diese Dinge lernen und selbst entdecken wollen. Das Recht auf Erziehung, wie Piaget es als Ausdifferenzierung einer kompetenten und selbstbewussten Persönlichkeit definiert hat, wird in dieser Debatte auf möglichst effiziente Leistungserbringung reduziert mit einem Maximum an ökonomisch verwertbarem Humankapital. Ob die Kinder in einem solchen System von Vorschule und Schule glücklich und zufrieden sind, spielt in der öffentlichen Wahrnehmung und auch bei manchen Entscheidungen keine Rolle. Nicht einmal die kindliche Entwicklung und die unterschiedlichen Entwicklungschancen von Kindern werden thematisiert. So glauben manche Bundesländer, es sei besser für die kindliche Entwicklung, je früher man Kinder dem Zwang der Schule unterwirft. Ob das wirklich gut ist für die Kinder oder auch von den Kindern und Eltern akzeptiert wird, spielt in den Diskussionen zur Maximierung des Humankapitals als Maßstab des Rechts auf Erziehung praktisch keine Rolle.

Diese öffentliche Diskussion ist auch Folge der Tatsache, dass internationale Organisationen wie die OECD, die ihrem Auftrag nach primär die ökonomische Entwicklung ihrer Mitgliedsstaaten zu beobachten und zu begleiten hat, durch die Finanzierung großer international vergleichender Projekte in manchen Ländern, wie etwa in Deutschland, einen großen Einfluss auf die öffentliche Debatte gewonnen hat. Als Folge auch der Auftragsperspektive dieser Organisationen stehen dann vor allem die ökonomischen Aspekte der Entwicklung von Humankapital im Mittelpunkt, nicht aber das Recht auf Erziehung als die Entwicklung intellektueller Kompetenzen im Kontext einer sozialmoralischen Persönlichkeit, die gelernt hat, mit anderen vertrauensvoll zu kooperieren, was für Piaget und Bronfenbrenner, aber auch die Amerikanische Akademie der Wissenschaften das Recht auf Erziehung eigentlich ausmacht.

Daneben ist aber auch eine Entwicklung zu beobachten, die schon früh von Wissenschaftlern kritisch hinterfragt wurde, ohne dass die Skepsis und die Warnungen dieser Wissenschaftler berücksichtigt wurden: Kindheit wird heute kaum noch als etwas interpretiert, was Kinder selbst gestalten dürfen, sondern ist wesentlich zu einer vor allem von Erwachsenen organisierten Abfolge von zumeist institutionalisierten Ereignissen geworden, bei denen professionell trainierte Erzieher/innen und Lehrer/innen die Leistungsfähigkeit der Kinder maximieren. In ihren Büchern hat Astrid Lindgren nach eigenen Angaben nur ihre Kindheit beschrieben; es ist festzustellen, dass der Gestaltungsspielraum der Kinder im Alltag außerhalb des Elternhauses in diesen Geschichten sehr groß war und andere Kinder für die kindlichen Handlungen von großer Bedeutung. Der Reiz der Bücher liegt häufig darin, dass genau die Interaktion zwischen den Kindern das Thema und die Perspektive des Buches vorantreiben. Die große Betonung der

kindlichen Interaktion mit anderen Kindern ohne die Kontrolle durch Erwachsene und die Bedeutung der Interaktionsprozesse für die kindliche Entwicklung entspringen aber nicht nur der Fantasie einer Kinderbuchautorin, sondern kann auch als eine literarische Kritik an dem von Jürgen Zinnecker sorgfältig beschriebenen Prozess der zunehmenden Institutionalisierung von Kindheit und der wachsenden Erwachsenenabhängigkeit von Kindern bei ihren alltäglichen Aktivitäten gelesen werden. Der Alltag von Kindern wird nach Zinnecker zunehmend durch Erwachsene in Institutionen professionell gestaltet mit der Konsequenz, dass Kinder immer weniger am Leben der Erwachsenen teilnehmen, weil sie sich zumeist in spezialisierten Einheiten für Kinder aufhalten müssen.

Die Bedeutung der Freunde für die sozialmoralische Entwicklung und die Formung der Persönlichkeit von Kindern ohne Kontrolle durch die Erwachsenen ist aber keinesfalls nur der Traum einer Kinderbuchautorin oder eines kritischen Pädagogen gegenüber den überzogenen Effizienzerwartungen seiner Kollegen. Schon in seinen frühen Schriften hat Jean Piaget gezeigt, dass die moralische Autonomie und das verantwortliche Handeln gegenüber anderen die Einsicht des Kindes in die Bedeutung von Regeln zur Kontrolle des wechselseitigen Handelns voraussetzt. In seiner Studie zum moralischen Urteil von Kindern, 1954 ins Deutsche übersetzt, zeigt Piaget am Beispiel des Murmelspiels, wie Kinder gemeinsam lernen, dass sie nur dann erfolgreich miteinander spielen können, wenn sie die Regeln des Spiels wechselseitig so gestalten, dass auch die schwächeren Kinder Chancen haben, in diesem Rahmen zu gewinnen. Sie lernen darüber hinaus, dass die Einhaltung der Regeln, die sie selbst gemeinsam erarbeitet haben, für alle Beteiligten den Gewinn und den Spaß am Spiel erhöht. Damals (1954) erschien in der ZEIT eine dreiseitige Besprechung dieser Untersuchung von Piaget, die den Zusammenhang zwischen der autonomen Gestaltung von Regeln beim Spiel durch die Kinder und ihrer Persönlichkeitsentwicklung und ihrem demokratischen Bewusstsein sehr genau rekonstruierte (Lewalter 1954). In den letzten Jahren wird man in der ZEIT oder anderen Medien fast ausschließlich Beiträge zur Frage finden, wie sich durch institutionelle Betreuung das Lernverhalten von Kindern und ihre intellektuelle Kompetenz steigern lassen. Dabei sind die Einsichten von Piaget keineswegs überholt, sondern wurden von Lawrence Kohlberg und Jürgen Habermas weiter entwickelt und gehören zu den Grundlagen von Habermas' universellem Modell der Menschenrechte.

Ein weiterer Grund dafür, dass der Diskurs in der Öffentlichkeit und in vielen Bereichen der pädagogisch-sozialwissenschaftlichen Disziplinen heute fast ausschließlich die kognitive Kompetenz und die Steigerung der kindlichen Intellektualität thematisiert, liegt auch in einer Reduktion des Forschungsdesigns. Die in den 1960er-Jahren sehr präzente Sicht der Entwick-

lung von Kindern als ein interaktiver Prozess im Kontext von Familie, Freunden, Nachbarschaft, Gemeinde und Gesellschaft, wie es die sozialökologische Theorie von Urie Bronfenbrenner impliziert, die in der angelsächsischen Forschung noch heute Ausgangspunkt der Analyse der kindlichen Entwicklung ist (Shonkoff/Phillips 2000), wurde ersetzt durch eine Vorstellung, man könne einzelne spezifische Maßnahmen und Methoden singular im Sinne von Ursache und Wirkung evaluieren. Demgegenüber zeigt die sozialökologische Perspektive, dass die kindliche Entwicklung durch einzelne Faktoren nur im Kontext mit anderen Faktoren beeinflusst wird. Solche komplexen Interaktionsmodelle finden sich aber in der aktuellen anwendungsbezogenen Forschung und bei Maßnahmen zur kindlichen Entwicklung so gut wie überhaupt nicht.

Wenn Kinder bei einer Sprachprüfung nicht hinreichend gut deutsch sprechen, wird empfohlen, diesen „Mangel“ durch entsprechendes Sprachtraining zu beseitigen. Die Perspektive, dass dieser Sprachgebrauch der Kinder möglicherweise Ausdruck eines spezifischen Kontextes ist und es mehr darauf ankommt, den Kontext zu beeinflussen und etwa die Eltern zu motivieren, ihren Kindern vorzulesen, wird allenfalls in Einzelexperimenten versucht, ist aber nicht Gegenstand pädagogischen Handelns. Die Vernachlässigung des Kontextes führt nicht nur dazu, dass die verschiedenen Aspekte der kindlichen Entwicklung aus dem Blick geraten und die wechselseitigen Einflussfaktoren unberücksichtigt bleiben, sondern vor allem dazu, die kindliche Entwicklung in einzelne Dimensionen zu zerlegen, die mehr oder minder isoliert voneinander betrachtet werden. Die gesundheitliche Entwicklung von Kindern, ihre schulischen Leistungen, ihre Beziehungen zu Freunden und zu ihren Eltern und ihr subjektives Wohlbefinden werden nicht als eine komplexe Einheit begriffen, sondern als jeweils unabhängig voneinander zu untersuchende Dimensionen, obwohl diese Aspekte relativ eng aufeinander bezogen sind.

Die Frage nach dem Glück von Kindern führt ebenso wie die Frage nach der Teilhabe und dem Glück von Erwachsenen in dieser Gesellschaft dazu, diese ausdifferenzierten Einzeldiskurse zumindest teilweise wieder integrativ zu verknüpfen. Denn das Glück der Kinder hängt vor allem davon ab, dass sie auf der Basis ihrer eigenen Lebensvorstellungen, eingebettet in einen liebevollen Kontext von Eltern, Freunden, der Nachbarschaft sowie den institutionellen Angeboten die Möglichkeit bekommen, selbst zu erfahren, wie sie den Umgang mit anderen eigenständig gestalten und gemeinsam mit anderen verantwortliche Regeln autonom entwickeln und wie sie mit Unterstützung des vertrauensvollen Kontexts selbst Perspektiven entfalten, die ihnen die aktive Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen.

Diesen Grundgedanken der Kinderrechte hat UNICEF in fünf Dimensionen zu übersetzen versucht, nämlich das materielle Wohlbefinden von

Kindern, ihre Gesundheit, ihr bildungsmäßiges Wohlbefinden, die Sicherheit und die Vermeidung von Risiken sowie ihre Beziehungen zu ihren Eltern und ihren Freunden. Dazu kommt als übergreifende Dimension das eigene subjektive Wohlbefinden. Natürlich ist es in der arbeitsteiligen hochspezialisierten Wissenschaft wie in der arbeitsteilig organisierten Politik für Kinder schwierig, dies zu reflektieren und zu beachten, doch sollte auf solche Versuche nicht verzichtet werden.

Darin liegt auch die zentrale Begründung für dieses Buch. Wir sind den Autoren, die zu diesem Buch beigetragen haben, sehr dankbar, dass sie sich dieser Herausforderung gestellt haben. Denn die Autoren dieses Buches sind in ihren jeweiligen Disziplinen sowohl in der Wissenschaft wie in den Medien als Wissenschaftler und Journalisten jeweils auf bestimmte Themen und Schwerpunkte hin konzentriert, wie es eine effiziente und arbeitsteilige Gesellschaft von den verschiedenen Berufsgruppen verlangt. Vor allem deswegen wurde aber diese integrative Perspektive möglich, weil der erste Beitrag in diesem Buch eine, wenn auch gekürzte Fassung des neuen UNICEF-Reports (UNICEF Report Card 11. Child well-being in rich countries: a comparative overview) darstellt und der Autor des Reports einige zentrale Aspekte noch einmal aus seiner Sicht zusammengefasst hat. Alle anderen Autoren waren dann aufgefordert, die einzelnen Themengebiete, die den UNICEF-Dimensionen des kindlichen Wohlbefindens zu Grunde liegen, jeweils möglichst aus der Perspektive von Kindern zu rekonstruieren. Die Leser müssen beurteilen, wie gut das im Einzelfall gelungen ist; aber wir Herausgeber hatten den Eindruck, dass diese Perspektive in den Texten der hier versammelten Autoren sehr deutlich auch zum Ausdruck kommt.

Einige Schwerpunkte, welche die Leser in diesem Buch erwarten, sollen in dieser Einleitung skizziert und zugleich in den Kontext der Anwaltsrolle von UNICEF für Kinder in hoch entwickelten Industriegesellschaften gestellt werden. Dabei werden uns auch im Folgenden wesentlich die hier vorgestellten Autoren Astrid Lindgren, Jean Piaget und Urie Bronfenbrenner begleiten. Denn auch wenn es „nur“ Klassiker der Kinderliteratur und der kindlichen Entwicklungspsychologie sind, die viele aktuelle Fortschritte in den Theorien und Methoden der Analyse der kindlichen Entwicklung selbst nicht erlebt haben, stellen ihre Perspektiven doch eine ständige Herausforderung auch für die modernen Analysen der kindlichen Entwicklung dar. Denn sie erinnern immer wieder daran, dass die kindliche Persönlichkeit nicht einfach nur von außen geformt und trainiert wird, sondern als ein komplexer interaktiver Aneignungsprozess zu verstehen ist, bei dem das Kind die Welt entdeckt. Diese Entdeckung der Welt kann ein Kind eigentlich nur dann glücklich machen, wenn es in all seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten angemessen gefördert wird und sich zugleich darauf verlassen

kann, dass die Menschen, die mit ihm zu tun haben, die stabilen Beziehungen, die Kinder brauchen, nicht infrage stellen, wenn es in diesem Prozess der Entdeckung der Welt auch mal Fehler macht.

2. Kinder in Deutschland: Wohlhabend und klug, aber unglücklich?

Subjektives Wohlbefinden

Die UNICEF Report Card 11 findet sich als deutsche Kurzfassung in diesem Buch wieder, und ihr Verfasser Peter Adamson hat auch noch einen eigenen Beitrag zu diesem Reader beigesteuert. Am Schluss der Report Card findet sich der Satz, dass es in einer Gesellschaft immer irgendwelche wichtigen Dinge gibt, die unmittelbar gelöst werden müssen, es aber niemals etwas geben wird, was bedeutungsvoller ist als der Schutz und die Entwicklung des kindlichen Wohlbefindens. Diese Aussage würden Astrid Lindgren, Jean Piaget und Urie Bronfenbrenner wohl nicht nur bestätigen und unterstreichen, sondern haben sie direkt auch als Herausforderung ihres schriftstellerischen und wissenschaftlichen Schaffens interpretiert. Dieser Anspruch an das kindliche Wohlbefinden führt für Deutschland zu einem vernichtenden Urteil. Um es in aller Schärfe zu formulieren, müssen wir uns alle fragen, warum sich deutsche Kinder in diesem internationalen Vergleich bei den objektiven Faktoren des kindlichen Wohlbefindens, die später noch erläutert werden, mit dem 6. Platz in der Spitzengruppe aller Länder befinden, aber bei der subjektiven Selbsteinschätzung des eigenen Wohlbefindens auf den 22. Platz abstürzen. Kein anderes Land weist eine solche Diskrepanz von 16 Plätzen nach unten zwischen den eher objektiven Faktoren des Wohlbefindens und der subjektiven Selbsteinschätzung auf. Die Niederlande, die bei den objektiven Faktoren auf Platz 1 stehen, erreichen auch bei der subjektiven Selbsteinschätzung die gleiche Position. Griechenland und Spanien, die bei den objektiven Faktoren mit dem 19. und 25. Platz relativ schlecht platziert sind, verbessern sich hinsichtlich des subjektiven Wohlbefindens um 16 Plätze (Spanien) oder gar um 20 Plätze (Griechenland). Zwar weisen auch andere Länder eine Diskrepanz zwischen den objektiven und den subjektiven Faktoren auf, etwa Schweden, Frankreich oder Kanada, aber das sind meist nur einstellige Abweichungen.

Im Vergleich zur letzten Report Card 10 ist für diesen UNICEF-Report festzustellen, dass deutsche Kinder bei den objektiven Faktoren und ihren Lebensumständen keinesfalls „nur Mittelmaß“ sind, sondern im Vergleich der teilnehmenden Länder zur Spitzengruppe gehören. Jedoch befinden sie sich bei den subjektiven Dimensionen in der Schlussgruppe. Ohne hier ein-

zelne Ergebnisse, die auch nur zu einem spezifischen Zeitpunkt erfasst wurden, überzuinterpretieren, haben wir möglicherweise sowohl in den wissenschaftlichen Analysen und den politischen Schlussfolgerungen wie auch in den öffentlichen Debatten einfach vergessen, dass die kindliche Entwicklung eine Einheit darstellt und es nicht allein darauf ankommt, das Humankapital der Kinder zu entwickeln oder in einem möglichst effizienten Prozess entsprechende Institutionen für alle Kinder zur Verfügung zu stellen, damit alle Kinder das Bestmögliche aus sich herausholen. Vielleicht kommt es ganz einfach eher darauf an, auch öffentlich darüber zu debattieren, ob all diese Maßnahmen der letzten Jahre denn tatsächlich mitreflektiert haben, ob die Kinder selbst diese Dinge alle gut finden, ob sie sich in diesen neuen Lebenssituationen auch wohlfühlen und ob sie auch subjektiv das Gefühl haben, dass in ihrem Interesse gehandelt wird. Möglicherweise hängt die gemessene Diskrepanz aber auch damit zusammen, dass sich die objektiven Faktoren relativ gut messen und evaluieren lassen, während die subjektiven Faktoren viel schwerer zu fassen sind. Hier kann ausgeschlossen werden, dass spezifische kulturelle Faktoren eine Rolle spielen, weil sich die österreichischen Kinder, die bei den objektiven Faktoren auf Rang 18 stehen, bei den subjektiven Faktoren auf die 16. Stelle verbessern und die Schweizer Kinder ihren 8. Rang bei den objektiven Faktoren auch bei den subjektiven Dimensionen behalten.

Der UNICEF-Report kann diese Veränderungen nicht erklären. Doch sollte es eine Mahnung sein, sich bei allen Diskussionen über die Zukunft von Kindern und mit Kindern daran zu erinnern, dass Bindungen, Liebe und Zuneigung, stabile Beziehungen und das Gefühl, von anderen auch akzeptiert zu werden, die zentralen Voraussetzungen für die gelingende kindliche Entwicklung sind. Dass subjektive Faktoren in der deutschen Diskussion um Kinder kaum eine Rolle spielen, hängt möglicherweise auch damit zusammen, dass wir in der Politik wie auch in den entsprechenden Institutionen immer schon dann zufrieden sind, wenn die objektiven Bedingungen in sich stimmig sind; dann übersehen wir möglicherweise zu prüfen, inwieweit die Sicht der Kinder mit dieser objektiven Einschätzung tatsächlich übereinstimmt.

Materielles Wohlbefinden

Selbst bei den objektiven Merkmalen macht jedoch die Perspektive der realen Teilhabemöglichkeiten von Kindern an verschiedenen Bereichen der gesellschaftlichen Entwicklung deutlich, dass selbst eine relativ gute Position im europäischen Einkommensvergleich nicht notwendigerweise bedeutet, dass damit die Teilhabe der Kinder an der gesellschaftlichen Entwick-

lung gut gesichert ist. Die deutsche Diskussion über Kinderarmut wird immer auf der Basis der Pro-Kopf-Einkommen eines Haushalts geführt. Dieses relative Maß, das nach OECD-Maßstäben die relative Armut bei 50 Prozent des Medianeinkommens ansetzt, sagt nichts darüber aus, ob mit dem dann verfügbaren Einkommen in den jeweiligen Haushalten auch die Güter beschafft werden können, die zur Teilhabe von Kindern an der gesellschaftlichen Entwicklung erforderlich sind. Bei diesem Maß liegt Deutschland mit etwa 9 Prozent relativer Kinderarmut nicht weit von den nordeuropäischen Staaten Schweden oder Norwegen mit 7 bis 8 Prozent relativer Kinderarmut entfernt. Vergleicht man aber die schwedischen und norwegischen Kinder hinsichtlich der Güter, die eine Teilhabe dieser Kinder der Gesellschaft gewährleisten sollen, dann verfügen in Deutschland rund 10 Prozent der Kinder nicht über diese Dinge im Gegensatz zu Schweden und Norwegen mit nur 1 oder 2 Prozent. Zu diesen Aspekten gehören drei tägliche Mahlzeiten, davon eine mit Fleisch oder Fisch, frische Früchte, Bücher (keine Schulbücher), Spielzeug zur Bewegung im Freien (Fahrräder und Ähnliches), Freizeitaktivitäten, Spiele im Haus, Geld zur Teilnahme an Schulfahrten und anderem, ein ruhiger Platz für die Hausaufgaben, ein Internetanschluss, etwas neue Kleidung (nicht alles aus Zweiter Hand), zwei Paar gut sitzende Schuhe, Zeit und Möglichkeit, um Freunde nach Hause einzuladen, und die Möglichkeit, spezielle Ereignisse in der Kindheit zu feiern, also im Grunde alles das, von dem man sich vorstellt, dass es für Kinder wichtig ist. Selbst ein armes Land wie Spanien zieht in diesem Punkt an den deutschen Kindern vorbei. Welche Konsequenzen sich aus solchen mangelnden Teilhabechancen für Kinder ergeben können, beschreibt Maria von Welser in ihrem Aufsatz sehr eindrücklich und benennt auch jene Gruppe von Familien, bei denen dieser Ausschluss besonders häufig ist, nämlich die alleinerziehenden Mütter. Diese haben es mit einem Einkommen, häufig in Teilzeitbeschäftigung, in unserer Gesellschaft sehr schwer, diese alltäglichen Güter tatsächlich ihren Kindern zur Verfügung zu stellen. Obwohl also deutsche Kinder, gemessen an der relativen Armut, besser dastehen als der Durchschnitt der Länder, ist das bei den Gütern zur Teilhabe von Kindern an unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen eben nicht der Fall. Diese Ergebnisse lassen sich auch dahingehend zusammenfassen, dass es nicht um die generelle Bekämpfung von Kinderarmut geht, sondern darum, sehr genau hinzuschauen und gerade jene Kinder und Familien zu identifizieren, die eine besondere Unterstützung und Hilfe durch Staat und Gesellschaft brauchen.

Dazu liefert Steffen Kohl mit seiner Analyse zum Verlauf von kindlicher Armut und zur Differenzierung von Armutsmaßen in verschiedenen Regionen Deutschlands ein eindrückliches Beispiel. Einerseits zeigt er deutlich, dass die unterschiedliche Kaufkraft und unterschiedliche Einkommen

in den einzelnen Bundesländern und Regionen Deutschlands es sinnvoll macht, die generellen Armutsmaße regional oder sogar lokal zu differenzieren, wie UNICEF es selbst in den verschiedenen Analysen zum kindlichen Wohlbefinden in Deutschland gemacht hat. Denn die Teilhabemöglichkeiten in Berlin, Frankfurt oder München sind doch sehr unterschiedlich gegenüber anderen Regionen, wie etwa der Eifel oder Mecklenburg-Vorpommern. Zum anderen macht er aber auch deutlich, dass es nicht sinnvoll ist, generell von Kinderarmut zu sprechen, weil sich die Lebenserfahrungen von Kindern deutlich unterscheiden.

Er differenziert deswegen drei Gruppen bei den Kindern, nämlich Kinder ohne Armutserfahrung, dann Kinder, die bis zum Erwachsenwerden immer wieder, aber eher kurzfristig, diese Erfahrung haben und zum dritten Kinder, die in Kindheit und Jugend beständig in relativer Armut gelebt hat. Mit einer solchen Analyse lässt sich nachweisen, dass vor allem in der Gruppe mit relativ langer Armutserfahrung die Lebenszufriedenheit deutlich niedriger ausfällt als die anderen Kinder, und das sind genau jene Kinder, die in einem reichen Land mit insgesamt guten Ergebnissen für die Kinder eigentlich im Fokus des Interesses stehen sollten.

Bildung

Der PISA-Schock Anfang dieses Jahrtausends ist noch in lebhafter Erinnerung; seitdem gibt es eine Fülle von Evaluationsstudien zur Leistungsmessung von Sprache, Naturwissenschaften und Mathematik vom Kindergarten bis zum Ende der Sekundarschule. Kultusminister, Schulpolitiker, Wissenschaftler und Medienvertreter diskutieren intensiv über die besten Wege, um die gemessenen Leistungen in den einzelnen Altersjahrgängen weiter zu steigern. Nach den Ergebnissen der UNICEF-Studie ist zunächst festzustellen, dass die Niederlande, Belgien und Deutschland im UNICEF-Ranking von 29 Ländern die Spitzengruppe bilden vor Finnland, Slowenien, Norwegen und Dänemark. Dieses Ergebnis zeigt noch einmal deutlich, dass zum UNICEF-Konzept nicht allein die Leistungsmessung in einzelnen intellektuellen Dimensionen zum Wohlbefinden von Kindern gehört, sondern auch die Partizipationschancen der Kinder und Jugendlichen in der Gesellschaft. Das bedeutet beispielsweise, die Partizipation von Kindern in der frühkindlichen Erziehung ebenso im Blick zu haben wie die Partizipation von Jugendlichen zwischen 15 und 19 Jahren im Erziehungssystem, aber auch der Blick auf die Jugendlichen, die in diesem Alter weder in der Schule oder einer Lehre oder in einem Beschäftigungsverhältnis sind. Unter dieser Perspektive wird im Ländervergleich auf einmal deutlich, dass in Finnland im Vorschul- wie im Krippenalter besonders wenige Kinder solche Betreu-

ungseinrichtungen besuchen; beim Kindergarten bildet Finnland das Schlusslicht aller Länder; bei der Beteiligung der 15- bis 19-Jährigen am Bildungssystem liegt Finnland wie auch Schweden hinter Deutschland. Daher haben diese Länder einen höheren Anteil an Kindern und Jugendlichen, die in diesem Alter weder in die Schule noch in die Lehre gehen oder ein Beschäftigungsverhältnis haben. Die Verlängerung dieser Betrachtung für die darüber liegenden 18- bis 24-Jährigen führt zu dem Ergebnis, dass die Jugendarbeitslosigkeit in diesen nordeuropäischen Ländern mit knapp 24 Prozent in Schweden und etwa 20 Prozent in Finnland zweieinhalb bis dreimal so hoch ist wie in Deutschland.

Die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen im Schulsystem wie auch später im Beruf mit zu berücksichtigen, statt nur auf den Vergleich intellektueller Kompetenzen zu setzen, ist schon deswegen wichtig, weil es deutlich macht, dass die Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen an der Gesellschaft nicht durch die Maximierung ihres Humankapitals verbessert werden, wenn gleichzeitig keine Wege und Konzepte entwickelt werden, damit diese Kinder und Jugendlichen später die Chance haben, sich als junge Erwachsene in die Gesellschaft zu integrieren. Diese hohe Jugendarbeitslosigkeit ist im Übrigen nicht nur der aktuellen Finanzkrise geschuldet; die Daten aus den 1990er-Jahren oder von Anfang 2000 zeigen bereits ganz ähnliche Ergebnisse.

Angesichts der sehr guten Platzierung Deutschlands könnte man sich ähnlich wie bei den materiellen Bedingungen zurücklehnen und ein „weiter so!“ formulieren. Das ist sicherlich richtig für die Entwicklung der Partizipationschancen von jungen Erwachsenen am Arbeitsmarkt oder für den nachhaltigen Ausbau von Betreuungsangeboten für Kinder unter drei Jahren. Aus der Perspektive der Kinderrechte, die allen Kindern Chancengerechtigkeit zukommen lassen will, ist aber ein Ansatz, der nur auf die guten Plätze etwa bei den schulischen Leistungen achtet, nicht geeignet, um die Chancengleichheit innerhalb der Gesellschaft zu verbessern. Denn es stellt sich einerseits die Frage, was eigentlich mit denjenigen passiert, die im Alter von 15 bis 19 Jahren weder in der Schule noch in der Lehre oder auch im Beruf sind, und was zum anderen mit denjenigen passiert, die sich bei diesen Leistungsmessungen immer im unteren Drittel oder Viertel bewegen.

Deswegen wird in diesem Buch der Abschnitt über Bildung mit einem Beitrag von Felix Berth eröffnet, der eine kluge Ungleichbehandlung für die Vorschule fordert, nämlich den Kindern mit den schlechtesten Startchancen die beste Unterstützung zu geben. Eine solche Forderung wird häufig so interpretiert, dass es das Beste sei, die Kinder noch früher und noch länger institutionell zu betreuen und zu trainieren, so dass benachteiligte Kinder noch länger und noch früher in abgeschlossenen Institutionen untergebracht wären. Als Gegenentwurf zu dieser Folgerung folgt der Aufsatz von

Ute Rasche zum „Opstapje“-Programm aus den Niederlanden, das es in ähnlicher Form auch in Israel (HIPPI) gibt. Hier wird versucht, im Elternhaus gemeinsam mit den Eltern deren Erziehungsverhalten im Sinne der kindlichen Entwicklung positiv zu beeinflussen. Das gibt es auch als Eltern-Kind-Gruppen, wie es in Brandenburg inzwischen zum Regelangebot für die unter Dreijährigen gehört, oder in anderen Formen. Diese Ansätze folgen einerseits der inzwischen relativ gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnis, dass der Einfluss der Eltern auf ihre Kinder durch nichts anderes wirklich zu übertreffen ist, so dass es Konzepte und Ideen braucht, um den Eltern selbst konkret im Alltag zu helfen. Das hier vorgestellte Programm macht deutlich, wie die kluge Ungleichbehandlung, die Felix Berth formuliert, vorzustellen ist.

Silvia Schmitz, Irmela Tarelli, Heike Wendt und Wilfried Bos zeigen in der TIMSS-Studie, die im internationalen Vergleich Mathematikleistungen misst, mit einer sorgfältigen Auswertung des Elternfragebogens, dass die Leistungsdifferenzen, die zunächst bei Kindern alleinerziehender Eltern nachzuweisen sind, weitgehend verschwinden, wenn die Lebensumstände und der Kontext berücksichtigt werden, wie es Maria von Welser und Steffen Kohl schon eindrücklich beschrieben haben. Dadurch wird sehr plastisch verdeutlicht, dass die Vernachlässigung solcher Kontextvariablen im Sinne des sozialökologischen Ansatzes von Bronfenbrenner zu falschen Schlussfolgerungen führen kann.

Auch Astrid Wirtz beschreibt in ihrem Text zur Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund eine Einrichtung, die nachbarschaftlich Nachhilfe und Beratung organisiert. Auch hier geht es zentral um die Verbesserung des kindlichen Lebenskontextes, ohne das Kind unmittelbar aus diesem Kontext heraus in eine Institution zu bringen. Solche Initiativen und Einrichtungen beruhen im Wesentlichen auf zivilgesellschaftlichem Engagement und stellen vermutlich eine notwendige und wichtige Ergänzung dar zur Entwicklung und Förderung gerade von Kindern aus Elternhäusern, die aus unterschiedlichen Gründen dem klassischen Bildungsideal des bürgerlichen Deutschlands nicht entsprechen. Allerdings ist die Forderung von Berth auch so zu verstehen, dass auch im institutionellen Kontext von Vorschule und Schule die allerbesten Einrichtungen mit dem kleinsten Betreuungsschlüssel in den schwierigsten Quartieren sein sollten.

Zum Abschluss dieses Abschnitts führt Lothar Krappmann, lange Zeit Mitglied des Ausschusses für Menschenrechte der UNO in Genf, aus, warum Bildung und auch frühkindliche Bildung ein Recht der Kinder ist und warum es auch als ein allgemeines Menschenrecht interpretiert werden kann. Dann begründet Christian Salazar-Volkman, stellvertretender Programmdirektor von UNICEF, den Zusammenhang von Projektarbeit in benachteiligten Ländern und der Anwaltsrolle für Kinder in den hoch entwi-

ckelten Industrieländern. Er zeigt dabei, dass zwischen der Verwirklichung der Kinderrechte und einem nachhaltigen wirtschaftlichen Wachstum dann kein Gegensatz besteht, wenn die Entwicklung der Kinder an diesen Kinderrechten orientiert ist und durchaus aus der kindlichen Perspektive heraus entwickelt wird. Denn diese Kinder werden dann als Erwachsene, ganz im Sinne von Piaget, auf der Basis ihres Selbstvertrauens und der Kooperationsbereitschaft mit anderen ihre Kompetenzen und Möglichkeiten so nutzen, dass die Achtung vor anderen nicht auf der Strecke bleibt. Dieser Aufsatz wurde auch deswegen an den Schluss dieses Kapitels gestellt, um deutlich zu machen, dass aus der Sicht einer internationalen Organisationen wie UNICEF die weltweite Verwirklichung der Kinderrechte im Bildungsbereich untrennbar verbunden ist mit der Anwaltsrolle für die Kinder in Industrieländern wie Deutschland.

Gesundheitliches Wohlbefinden

Auch bei den Daten zum gesundheitlichen Wohlbefinden von Kindern, was im Wesentlichen die Sterblichkeit bis zum ersten Lebensjahr, geringes Geburtsgewicht, Todesfälle bis zum 19. Lebensjahr und auf das Ausmaß der Immunisierung von Kindern stützt, befindet sich Deutschland im Mittelfeld der 29 untersuchten Länder; bei einzelnen Indikatoren wie den Todesfällen bis zum 19. Lebensjahr bewegt es sich im vorderen Drittel. Jörg M. Fegert greift die Diskussion von Lothar Krappmann zur Entwicklung der Kinderrechte als Menschenrechte wieder auf und thematisiert die gesellschaftliche Norm des Rechtes eines Kindes auf körperliche Unversehrtheit und damit auch auf gewaltfreie Erziehung. Hier wird nicht nur deutlich gemacht, dass Kinderschutz und das Recht auf körperliche Unversehrtheit nur dann angemessen zu realisieren sind, wenn alle Beteiligten im Kontext der kindlichen Entwicklung zusammenarbeiten und sich gemeinsam bemühen, die Kinder nicht nur zu schützen, sondern dazu beitragen, auch das Lebensumfeld der Kinder in dieser Weise gewaltfrei zu gestalten, ganz wie Bronfenbrenner das gefordert hat. Fegert zeigt auch, dass die Verankerung solcher gesellschaftlicher Normen in den Gesetzen in einer Gesellschaft durchaus erhebliche Wirkung zeigen kann. Zugleich wird an seinem Aufsatz einmal mehr deutlich, wie eng die verschiedenen Dimensionen der kindlichen Entwicklung miteinander verbunden sind und geradezu danach verlangen, dass die Wissenschaften, die sich mit der kindlichen Entwicklung befassen, zusammenwirken müssen.

Den Gedanken, dass die kindlichen Lebensperspektiven und die kindlichen Entwicklungsaspekte gerade auch davon abhängen, wie die Umwelt, nämlich die Familie, die Verwandtschaft, die Nachbarschaft und die Ge-