

Das Jahrhundert des Kindes – eine Bilanz



Aus dem Inhalt:

- Kindsein als Risiko
- Zur Lage der Kinder in der Welt
- Kinderrechte
- Kinderarbeit

EDITORIAL

Die letzte Ausgabe der ZEP in diesem Jahrhundert widmet sich dem Ausgangspunkt aller Pädagogen, der Kindheit und dem Kind. Wie kein anderes Jahrhundert, hat das zwanzigste Hoffnungen für eine bessere, humanere und akzeptiertere Kindheit geweckt. Die "Entdeckung der Kindheit" (Philippe Ariès) in der Aufklärung hat sich für das 20. Jahrhundert in einem "Jahrhundert des Kindes" (Ellen Key) kristallisiert. Was ist daraus geworden? Wie sieht Kindheit am Ende unseres Jahrhunderts aus? Dies ist die zentrale Frage, der wir uns in dieser ZEP-Ausgabe widmen möchten. Bewusst wurde dabei nicht nur der Blick - wie für die ZEP selbstverständlich und programmatisch - auf den Süden gerichtet, sondern es wurden auch die Industriestaaten des Nordens befragt. Es geht um eine Bilanz des sogenannten "Jahrhundert des Kindes".

Die Themen- und Autorenpalette ist hierbei zielgerichtet breit und interdis-

ziplinär angelegt: Lothar Heusohn vom Verein Städtepartnerschaft Ulm-Jinotega dokumentiert in einer Fotoreportage Kindheit in der nicaraguanischen Kleinstadt Jinotega, Christel Lange beschreibt ihre Erfahrungen als Leiterin des Ulmer UNICEF-Büros mit dem Thema Kinderrechte an deutschen Schulen, Asit Datta stellt einen Zusammenhang von Kindheit, Kinderarbeit und Kinderrechten her und Hans-Martin Große-Oetringhaus von terre des hommes bilanziert die lateinamerikanische Kinderbewegung. Neben diesen Detailaspekten blickt der Montessori-Pädagoge Axel Holtz auf das Jahrhundert des Kindes aus pädagogischer Sicht und führt ein fiktives Interview mit Ellen Key. Von Dietrich Garlichs, Geschäftsführer von UNICEF Deutschland, erfolgt ein Bericht zur Lage der Kinder aus globaler Perspektive. Die Veränderungen im Kontext der Vorstellungen von Lehr-Lern-Prozessen in diesem Jahrhundert dis-

kutiert Peter H. Ludwig. Manfred Liebel setzt sich mit aktuellen Befunden der Kindheitsforschung auseinander und spricht von einem neuen Paradigma. Der Beitrag von Jos Schnurer außerhalb des Themenschwerpunktes reflektiert Ergebnisse der Welthochschulkonferenz.

Daneben werden eine Reihe von Rezensionen angeboten, die bewusst vor dem Hintergrund des Themenschwerpunktes ausgewählt und angefragt wurden. Für diese Themenvielfalt danke ich den beteiligten Autoren und Autorinnen, die ihre Beiträge zur Verfügung gestellt und sich für diese ZEP-Ausgabe engagiert haben. Ein ganz herzlicher Dank geht auch an den Verein 'Städtepartnerschaft Ulm-Jinotega' und Lothar Heusohn, die für diese ZEP-Ausgabe Fotos aus Jinotega beige-steuert haben.

Ulm im Oktober 1999

Ulrich Klemm



Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 90 04 21 · D-60444 Frankfurt am Main

Tel. +49-69-78 48 08 · Fax +49-69-7 89 65 75

e-mail Verlag: ikoverlag@t-online.de · e-mail Auslieferung: iko@springer.de

Internet: <http://www.iko-verlag.de>



PERIPHERIE

Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt

Herausgegeben von der Wissenschaftlichen Vereinigung für Entwicklungstheorie und Entwicklungspolitik e.V., Münster

Erscheinungsweise: vier Hefte pro Jahr

Umfang: jeweils ca. 120 Seiten

Preis des Einzelheftes (Einzelnummer): DM 16,00 zzgl. Versand

Preis des Einzelheftes (Doppelnummer): DM 30,00 zzgl. Versand

Jahresabonnement:

Personen: DM 60,00 inkl. Versand

Institutionen: DM 110,00 zzgl. Versand

Redaktionsadresse: c/o Dr. Ursula Ferdinand/Christoph Wichtmann
Südsterne 14, 10961 Berlin

**Bestellen Sie bitte über den Buchhandel oder direkt beim Verlag.
Gern senden wir Ihnen unsere Abonnementunterlagen zu.**

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

22. Jahrgang Dezember **4** 1999 ISSN 1434-4688D

- | | | |
|-------------------------------|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ulrich Klemm | 2 | Kindheit am Ende des 20. Jahrhunderts - oder: Kindsein als Risiko |
| Axel Holtz | 7 | Das 20. Jahrhundert - ein Jahrhundert des Kindes? Ein fiktives Interview mit Ellen Key |
| Dietrich Garlichs | 12 | Zur Situation der Kinder in der Welt |
| Asit Datta | 15 | Kinder, Kinder. Anmerkungen zu Kindheit, Kinderarbeit und Kinderrechten |
| Hans-Martin Große-Oetringhaus | 20 | Kinderbewegungen in Lateinamerika |
| Lothar Heusohn | 25 | “Wir sind die Gegenwart- unsere Zukunft beginnt heute”. Kinder in Nicaragua |
| Peter H. Ludwig | 28 | Lernen geht auch anders! Das 20. Jahrhundert auf dem Weg zu einem neuen Lernparadigma? |
| Manfred Liebel | 32 | Ein neues Paradigma in der Kindheitsforschung? |
| Christel Lange | 35 | “Rechte für unsere Kinder? - Pflichten, die sollten sie besser kennenlernen!” |
| Jos Schnurer | 38 | Vom “brain drain” zum “brain gain”. Ergebnisse der Welthochschulkonferenz - Perspektiven der Hochschulkooperation |
| BDW | 41 | Nachruf: Prof. Dr. Wolfgang Karcher (B. Overwien) / Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft |
| VENRO | 44 | “Bildung 21 - Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung”. Bildungspolitischer Kongress des VENRO im Oktober 2000 in Bonn |
| | 46 | Rezensionen / Kurzrezensionen / Informationen |

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 22. Jg. 1999, Heft 4

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: Katharina-Petersen-Weg 9, 30657 Hannover

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Redaktion: Hans Bühler, Asit Datta, Georg-Friedrich Pfäfflin, Sigrid Görgens, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik, 0511/814889.

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: Kindheit und Jugend in Jinotega, Nicaragua (Foto: Lothar Heusohn).

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Ulrich Klemm

Kindheit am Ende des Jahrhunderts - oder: Kindsein als Risiko

Zusammenfassung: In einem einleitenden Beitrag zu dem Schwerpunktthema der ZEP umreißt Klemm die Problematik von Kindheit am Ende des Jahrhunderts und stellt sie in den Kontext der beiden zentralen politischen Kindheitsmanifeste für das 20. Jahrhundert: Ellen Keys Proklamation eines "Jahrhundert des Kindes" von 1900 und die 1989 von der UN verabschiedete Konvention zum Schutz des Kindes. Sowohl in den Industriestaaten als auch in den Staaten des Südens ist das Kindsein nach wie vor - und am Ende unseres Jahrhunderts vielleicht auch wieder zunehmend mehr - ein zentraler Risikofaktor.

"Dieses Buch wird Bücher hervorrufen; denn es ist so geschrieben, dass man es nach allen Seiten ausbauen und fortsetzen kann. Ja, ich glaube sogar nicht zuviel zu sagen, wenn ich behaupte, dass es Menschen hervorrufen wird, die danach leben werden (...) Vielleicht wird man einmal die Menschen dieses Jahrhunderts danach abschätzen, wie sehr sie an der Verwirklichung dieses Traumes gearbeitet haben"

Rainer Maria Rilke 1902 über Ellen Keys Buch "Das Jahrhundert des Kindes"

Ellen Key und die UN-Kinderrechts-Konvention

Die "Entdeckung der Kindheit" im Zuge der Aufklärung, wie sie von dem französischen Historiker Philippe Ariès (franz. 1960, dt. 1975) beschrieben wird und zu einem grundlegenden Perspektivenwechsel in der Sichtweise von Kindern im Sinne einer Emotionalisierung, Pädagogisierung und Familialisierung von Kindheit führte, brachte jedoch nur allmählich und sehr langsam eine zunehmende Humanisierung des Verhältnisses von Erwachsenen zu Kindern. Gleichsam als Höhepunkt dieser evolutionären und kulturellen Entwicklung wurde für unser Jahrhundert die Idee eines "Jahrhunderts des Kindes" (Ellen Key) proklamiert. Das 20. Jahrhundert ist, wie keines zuvor, geprägt durch ein neues Verständnis von Kindheit und Kindsein. In diesem Sinne begann dieses Jahrhundert auch nicht nur mit einer pädagogisch nachhaltigen Reformbewegung, die "vom Kinde aus" dachte, sondern es entwickelte

sich auch erstmals eine Kindheitsforschung, die das Kind zum Gegenstand systematischer geistes- und sozialwissenschaftlicher Untersuchungen machte. Dieser neue Forschungszweig, der sich wie ein 'roter Faden' durch unser Jahrhundert zieht, hatte u.a. einen Höhepunkt in den Studien von Philippe Ariès und Lloyd deMause (engl. 1974; dt. 1977) zur Geschichte der Kindheit. Nicht ohne Bedeutung blieben diese Untersuchungen z. B. für die sich in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts entwickelnde internationale Kinderrechtsbewegung, die nicht nur pädagogisch und wissenschaftstheoretisch "vom Kind aus" argumentierte, sondern nun auch erstmals politische Forderungen einklagte. So kam es nach elfjähriger Beratung 1989 mit der UN-Kinderrechtskonvention erstmals zu einer internationalen Vereinbarung zum Schutz des Kindes. Dieses "Übereinkommen über die Rechte des Kindes", das von 103 Staaten verabschiedet und 1992 von der Bundesregierung ratifiziert wurde¹, d.h. in die nationale Gesetzgebung bindend eingegangen ist, stellt damit am Ende unseres Jahrhunderts die Klammer zu Ellen Keys programmatischen Manifest "Das Jahrhundert des Kindes" her, das erstmals 1900 erschien (dt. 1902 und bis 1926 insg. 36 Auflagen; zuletzt 1992) und unserem Jahrhundert ein prägendes Label verlieh. Wenn wir über unser 20. Jahrhundert hinsichtlich Kindheit und Kinder nachdenken, dann müssen wir dies im Kontext dieser beiden Manifeste leisten, die gleichsam die Eckpunkte einer internationalen pädagogischen und politischen Kindheitsdiskussion darstellen. Was zu Beginn unseres Jahrhunderts noch als eine "polemische Provokation" - so Ulrich Herrmann in seinem Nachwort zur dt. Neuausgabe von 1992 - galt, ist mit der UN-Kinderkonvention am Ende des 20. Jahrhunderts erstmals zu einem völkerrechtlich verbindlichen internationalen Vertragswerk über die Rechte des Kindes geworden, das politische Bürgerrechte und soziale Menschenrechte für Kinder zusammenführt und das Kind juristisch als einen Grundrechtsträger definiert. Die Kinderkonvention wird damit nicht nur zu einem Meilenstein und Hoffnungsträger für Kinder, sondern auch - realpolitisch betrachtet und mit den Worten des Kinderbeauftragten der Landesregierung Nordrhein-Westfalen, Reinald Eichholz - ein "völkerrechtlich verbindlicher Maßstab des innerstaatlichen Rechts" (1999).

Kindheit als Risiko

Zweifellos hat sich hier für das 20. Jahrhundert über ein neues gesellschaftlich akzeptiertes Kindheitsverständnis ein epochaler Wandel für das Kindsein ergeben. Aus einem relativ schutzlosen Gesellschaftsobjekt in den letzten Jahrhunderten (für die letzte Jahrhundertwende vgl. Rühle 1922) wurde ein Rechtssubjekt, das einen besonderen Schutz bedarf.

Dieser durchaus positiven Soll-Seite am Ende unseres Jahrhunderts steht allerdings heute eine Haben-Seite gegenüber, die Kindheit nach wie vor ontogenetisch zu einem zentralen Risikofaktor macht. D. h., dass wir weltweit einen gesellschaftlichen Zustand vorfinden, der z.B. geprägt ist durch

- 12 Millionen Kinder, die an den Folgen von Armut und Unterernährung sterben;
- 250 Millionen Kinder, die unter ausbeuterischen Bedingungen arbeiten müssen;
- 20 Millionen Kinder, die auf der Flucht sind;

- 2 Millionen Kinder, die in den 80er Jahren bei kriegerischen Auseinandersetzungen getötet wurden;
- 143 Millionen Kinder, die nicht zur Schule gehen können;
- 2 Millionen Mädchen zwischen vier und acht Jahren, die beschnitten werden;
- 1,5 Millionen Mädchen, die sterben, weil sei Mädchen sind und eine schlechtere Ernährung und medizinische Betreuung erhalten als Buben;
- 2 Millionen Kinder, die zur Prostitution gezwungen werden; etc.

In diesem Sinne heisst die Realisierung von Kinderrechten nach der UN-Konvention:

- das Recht auf Ernährung und Gesundheit
- das Recht auf Grundbildung
- Schutz vor ausbeuterischer Kinderarbeit
- Schutz und Hilfe im Krieg und auf der Flucht
- Chancen für Mädchen und Frauen.

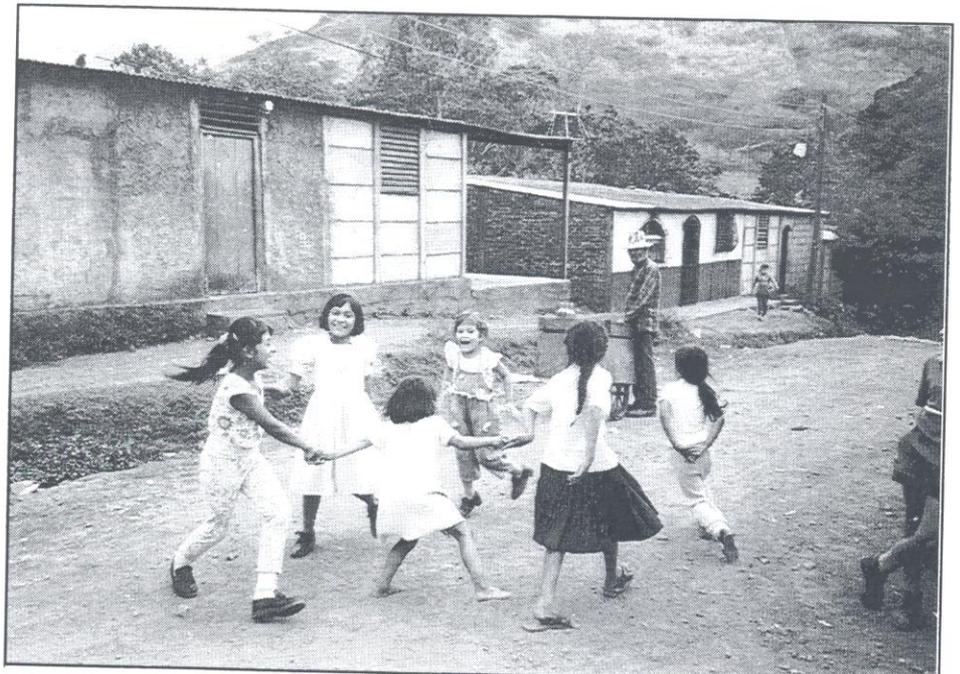
Ende der 80er Jahre hat UNICEF errechnet, dass in den letzten 10 Jahren unseres Jahrhunderts weltweit 150 Millionen Kinder sterben, wenn nicht Prioritäten neu gesetzt werden (Deutsches Komitee für UNICEF 1990, S. 8). Diese Prognose wird zur Horrorvision am Ende eines sogenannten Jahrhunderts des Kindes! Auch wenn sich diese Dramatik vor allem in den armen Entwicklungsländern abspielt und wir mit großer Sorge in die Länder der Dritten Welt blicken, zeichnet sich auf einer anderen Ebene auch in den reichen Industrienationen eine neue Dimension von Kindheit als Risikofaktor ab. Kinder werden hier zunehmend zu "Modernisierungsverlierern" bzw. zu Opfern eines neoliberalen gesellschaftlichen Wandels. An drei Faktoren kann dies symptomatisch deutlich gemacht werden:

1. Der Tatbestand der *Gewalt* gegen Kinder ist in unserer demokratischen und hochtechnisierten Gesellschaft nach wie vor ein prägendes Merkmal von Kindheit. Kinderrechtsorganisationen wie der Kinderschutzbund, terre des hommes, UNICEF und das Kinderhilfswerk gehen davon aus, dass in der BRD ca. 1 Million Kinder regelmäßig mit Gegenständen geschlagen werden - bei etwa 16 Millionen Kindern unter 18 Jahren (1996). Das Ausmaß der sexuellen Gewalt gegen Kinder wird zwischen 100.000 und 300.000 Opfern jährlich geschätzt, wobei etwa 80% der Fälle im familiären Nahraum und über einen längeren Zeitraum hinweg stattfinden. Neben diesen beiden Beispielen von direkter und persönlicher Gewalt gegen Kinder erhält die strukturelle oder indirekte Gewalt einen ähnlichen Stellenwert: 1998 verunglückten beispielsweise 46.508 Kinder unter 15 Jahren im Straßenverkehr und davon über 300 tödlich. D.h., dass täglich ein Kind im Straßenverkehr getötet und alle 11 Minuten eines durch einen Verkehrsunfall geschädigt wird. Im europäischen Vergleich steht die BRD an

der Spitze der verkehrsbedingten Todesfälle von Kindern. Strukturelle Gewalt erleben Kinder aber auch über die Stadtplanung bzw. die Unwirtlichkeit der Städte, die nur selten und viel zu wenig auf Belange von Kindern Rücksicht nimmt. Eine Stadt muss nach wie vor autofreundlich sein, nicht jedoch kinderfreundlich! - so die Planungsphilosophie. Schließlich muss auch unser Pflichtschulsystem mit seiner methodisch-didaktischen Verfasstheit des Unterrichts als struktureller Zwang gesehen werden, der nicht nur Herrschaftsverhältnisse und damit Gewalt ausdrückt, sondern auch medizinisch krank macht: Jährlich entfallen in der BRD 490.000 ärztliche Verordnungen von Psychopharmaka auf Kinder bis 12 Jahren (= 15 % der Gesamtmenge des Psychopharmaka-Marktes) und etwa ¼ aller Grundschüler bekommen regelmäßig Beruhigungsmittel (Dröll 1999, S. 22).

Gewalt ist für Kinder in den nördlichen Industriestaaten sowohl ein individuell-direkt als auch gesellschaftlich-indirekt erlebbares Phänomen und resultiert aus einer insgesamt gewaltbereiten gesellschaftlichen Verfasstheit.

2. Der zweite Bereich, der Kindheit auch in der BRD nachhaltiger prägen wird, ist die zunehmende *Verarmung*. In Deutschland gelten über 10 Millionen Menschen als "einkommensarm", d.h. sie verfügen über weniger als 50% des durchschnittlichen Einkommens und leben damit am Rande der Gesellschaft. Dazu zählen auch 2,2 Millionen Kinder unter 14 Jahren. Aktuelle empirische Untersuchungen belegen, dass Kinder im Vergleich zu Erwachsenen derzeit einem überproportional höheren Armutrisiko ausgesetzt sind (Deutscher Kinderschutzbund Bundesverband e.V./Volkswagen AG 1998). Kinderarmut bedeutet, dass diese Kinder eine außergewöhnliche Benachteiligung und Unterversorgung in zentralen Lebensbereichen erleben. Hierzu zählen z.B. die Wohnsituation, Bildungschancen, Freizeitmöglichkeiten, Gesundheit und Ernährung. Besonders betroffen sind kinderreiche Familien und alleinerziehende Mütter bzw. zunehmend mehr Familien, in denen Arbeitslosigkeit vorherrscht. Die "neue Armut", die



Kindheit und Jugend in Jinotega, Nicaragua (Foto: L. Heusohn)

seit Ende der 80er Jahre von Politik und Wissenschaft festgestellt wird, hat vor allem für Kinder dramatische Auswirkungen und wird die Diskussion um soziale Ungleichheit zunehmend mehr bestimmen.

3. Das dritte zentrale Risikofeld ist das der politischen und rechtlichen *Partizipation*. Menschen können nur dann geschützt werden, wenn sie Rechte haben. Erst dann, wenn Kinder über einklagbare Rechte verfügen, wird es möglich werden, sie vor direkter und indirekter Gewalt wirkungsvoller zu schützen. Es wird in den kommenden Jahren vordringlich darum gehen müssen, die von der Bundesregierung 1992 ratifizierte UN-Kinderrechtskonvention in gültiges innerstaatliches Recht umzusetzen (vgl. hierzu auch Kösters 1999).

Bei einer Umfrage der Schülermitverwaltung (SMV) einer Realschule in einer süddeutschen Kleinstadt zum Thema "Wie demokratisch ist die Schule?" wird an einem kleinen Beispiel deutlich, wie Anspruch und Wirklichkeit von Partizipation und damit von Kinderrechten in der BRD auseinanderklaffen. Folgende Antworten brachte die von Schülern durchgeführte Befragung an ihrer Schule (vgl. Tabelle).

Findet Ihr die Schule demokratisch?	nein	70 %
Nehmen die Lehrer Euch ernst?	manchmal	24 %
	ja	21 %
	nein	55 %
Seid Ihr ungerecht behandelt worden?	ja	43 %
	nein	57 %
Geht Ihr gern in die Schule?	ja	60 %
	nein	40 %
Habt Ihr Rechte in der Schule?	ja	9 %
	nein	91 %

Nun mag diese Schüler-Befragung statistisch gesehen nicht repräsentativ für die BRD sein, andererseits verdeutlicht sie aber das Lebensgefühl von Realschülern in einer deutschen Kleinstadt und zeigt die Unzufriedenheit von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihrer Partizipationsmöglichkeit.

Es wird in den nächsten Jahren hinsichtlich der Stellung und Rolle von Kindern in unserer Gesellschaft ganz entscheidend darauf ankommen, wie die UN-Kinderrechtskonvention als Maßstab für Kinderpolitik, die es bislang nur marginal gibt, umgesetzt werden kann und wie sich die Idee einer Bürgergesellschaft für die Teilhabe von Kindern an gesellschaftlichen Entwicklungen auswirken wird.

Globalisierte Kindheit

Kein neues Phänomen ist dabei die enge Verbindung von "Erster" und "Dritter Welt" hinsichtlich der Situation von Kindern weltweit. Nicht nur bezüglich der Kinderarbeit (Große-Oetringhaus/Strack 1995) rückt diese Wechselbeziehung immer mehr in den Vordergrund und lässt sich als ein Phänomen

von Globalisierung und Weltmarkt verstehen, sondern auch hinsichtlich der Kinderprostitution und Kinderpornographie, die sich vor allem als ein internationaler "Markt" darstellt und von Tätern aus Industriestaaten abhängig ist. Der Umsatz der weltweiten Kindersex-Industrie wird derzeit auf ca. 500 Milliarden DM geschätzt; die BRD ist daran mit ca. 1,5 Milliarden DM "beteiligt" (terre des hommes/Augsburger Allgemeine/Karstadt 1997). Bundesdeutsche Ermittlungsbehörden gehen davon aus, dass ca. 100.000 sogenannter Sextouristen aus der BRD jährlich weltweit Kinder sexuell misshandeln (Gallwitz/Paulus 1997, S. 13). Hinzu kommen 50.000 Bundesbürger als Sammler und Kunden von Kinderpornographie (ebd., S. 40).

Umgekehrt kann z.B. das neue Phänomen der Kinderarmut in der BRD und anderen Industriestaaten auch auf Globalisierungstendenzen und einer damit verbundenen sozialpolitischen nationalen und internationalen Deregulierungspolitik zurückgeführt werden.

Kinderschutz kann in diesem Sinne nicht mehr nur national gesehen werden. Internationale Perspektiven beim nationalen Kinderschutz treten zunehmend in den Vordergrund (aktuell vgl. dazu die Diskussion um eine europäische Kinderpolitik; Ruxton 1999) und fordern einen neuen Blick. Beispielhaft für eine solche Kinderpolitik ist etwa ein bundesdeutsches Aktionsbündnis für Kinderrechte (Fesefeld 1997), bei dem der Deutsche Kinderschutzbund, terre des hommes, UNICEF und das Kinderhilfswerk gemeinsam eine Kinderrechtswahl unter Kindern in Deutschland 1999 organisierten, bei der sowohl nach der nationalen als auch der internationalen Situation von Kinderrechten gefragt wurde.

Kinderpolitik als Pflichtpolitik

Wenn das 20. Jahrhundert ein Jahrhundert des Kindes gewesen sein soll, was bringt dann das 21. Jahrhundert? In einer Studie für das Europäische Kindernetzwerk EURONET stellte Sandy Ruxton vor kurzem fest: "Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist es an der Zeit, auch die Kinder auf die Tagesordnung Europas zu setzen" (Ruxton 1999, S. 5). Heißt dies unter dem Strich, dass das Projekt "Jahrhundert des Kindes", das vor etwa einhundert Jahren ausgerufen wurde, letztendlich gescheitert ist? Dass das 20. Jahrhundert bei der Emanzipation von Kindern versagt hat und die ganze Hoffnung nun auf dem neuen Jahrhundert liegt?

Fest steht, dass, so nationale und internationale Kinderschutzorganisationen übereinstimmend, wir uns noch stärker für Kinder einsetzen müssen. Kindheit ist nicht kinderleicht - im Gegenteil: Kinder sind zu allen Zeiten gesellschaftliche Verlierer gewesen und geblieben, auch im 20. Jahrhundert! Sie sind Opfer! Nur durch eine umfassende politische Emanzipation in Verbindung mit der Anerkennung als Rechtssubjekt wird es möglich werden, Kindheit als einen besonderen Risikozustand abzubauen und erträglicher für die Betroffenen zu machen. Neben der dringend erforderlichen humanitären Hilfe wird es in den kommenden Jahren vor allem darum gehen müssen, ein neues gesellschaftliches Verständnis von Kindheit politisch und juristisch abzusichern. Kindheit wird im 21. Jahrhundert ganz wesentlich davon abhängen, wie es gelingen wird, eine nachhaltige und ernstgemeinte emanzipatori-

sche Kinderpolitik international und national als Pflichtpolitik umzusetzen. Dieser Prozess und diese Auseinandersetzung muss gesellschaftlich sowohl top down als auch bottom up erfolgen,² d.h. rechtlich verpflichtend und bürgerschaftlich engagiert.

Anmerkungen

1 In der Zwischenzeit haben bis auf Somalia und die USA alle Staaten der Erde, insgesamt 191, diese UN-Konvention ratifiziert. Sie zählt zu den zentralen internationalen Menschenrechtsdokumenten des 20. Jahrhunderts. Im Mittelpunkt steht die Garantie von politischen Bürgerrechten und sozialen Menschenrechten für derzeit ca. 2 Milliarden Kinder auf der Erde. Es geht neben Versorgungs- und Schutzrechten vor allem auch um Beteiligungsrechte für Kinder. Kinderpolitik wird in der UN-Konvention zu einer völkerrechtlich verbindlichen politischen Pflichtaufgabe gemacht (vgl. hierzu: Übereinkommen über die Rechte des Kindes 6. Aufl. 1998; Schick/Kwasniok 1999).

2 Vgl. hierzu z.B. für die BRD die "Kinderpolitische Landkarte" der Infostelle Kinderpolitik beim Deutschen Kinderhilfswerk (Rungestr. 20, 10179 Berlin), in der kinderpolitische Träger und Einrichtungen dokumentiert sind (Internet: <http://www.kinderpolitik.de>); weiterführende Literatur: Hartwig-Hellstern 1995; Neubauer/Sünker 1993; Weimann 1997.

Literatur:

Ariès, Ph.: Geschichte der Kindheit. München 1975 (franz. 1960).
Deutsche Komitee für UNICEF (Hg.): Jahresbericht 1990. Köln 1990.

Deutscher Kinderschutzbund Bundesverband e.V./Volkswagen AG (Hg.): Taschenbuch der Kinderpresse 1998. Remagen-Rolandseck 1998.

Dröll, H.: Weiterbildung als Ware. Schwalbach/Ts. 1999.

Eichholz, R.: Kindschaftsrechtsreform und Kinderrecht. Kritische Fragen vor dem Hintergrund der UN-Kinderrechtskonvention. In: Informationen für Erziehungsberatungsstellen, 1/99, S. 15-20.

Fesenfeld, B.: Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für Kinderrechte - Ein Praxisbuch. Mülheim an der Ruhr 1997.

Gallwitz, A./Paulus, M.: Grünkram. Die Kinder-Sex-Mafia in Deutschland. Hilden 1997.

Große-Oetringhaus, H.-M./Strack, P. (Hg.): Verkaufte Kindheit. Kinderarbeit für den Weltmarkt. Münster 1995.

Hartwig-Hellstern, F.: Kinderbürger. Über die politische Beteiligung von Kindern. Bonn 1995.

Key, E.: Das Jahrhundert des Kindes. Neu herausgegeben mit einem Nachwort von Ulrich Herrmann. Weinheim u. Basel 1992 (schw. 1900).

Kösters, W.: Politik für die nächste Generation. Kinder-, Jugend- und Familienpolitik in Deutschland. München 1999.

deMause, L. (Hg.): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt/M. 1977 (engl. 1974).

Neubauer, G./Sünker, H. (Hg.): Kindheitspolitik international. Op-laden 1993.

Rainer Maria Rilke - Briefwechsel mit Ellen Key. Hrsg. von Th. Fiedler. Frankfurt/M. u. Leipzig 1993.

Rühle, O.: Das proletarische Kind. Völlig neu bearb. u. erweiter. Aufl. München 1922 (erstmalig 1911).

Ruxton, S.: Erste Schritte für eine Kinderpolitik für das Europa des



Kindheit und Jugend in Jinotega, Nicaragua (Foto: L. Heusohn)

21. Jahrhunderts. Herausgegeben vom Europäischen Netzwerk EURONET. Brüssel 1999.

Schick, B./Kwasniok, A.: Die Rechte der Kinder von logo einfach erklärt. Hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn 1999.

terre des hommes/Augsburger Allgemeine/Karstadt (Hg.): KiDs - Kinder im Datennetz schützen. Redaktion: D. Drewes/Ch. Dammermann. Drewes@news-factory.de oder <http://home.t-online.de/home/Drewes/Detlef.htm>.

Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderkonvention im Wortlaut mit Materialien. Texte in amtlicher Übersetzung. Hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn 6. Auflage 1998.

Weimann, M.: Kinderpolitik für Kinder oder Kinderpolitik mit Kindern. In: T. Wörndl-Voggenhuber (Hg.): Wissen ... oder Gewissen? Jahrbuch Kinder-Recht und Jugendpolitik 1997. Ulm 1997, S. 151-156.

Dr. phil. Ulrich Klemm, Jg. 1955, Diplom-Pädagoge, Fachbereichsleiter an der Ulmer Volkshochschule, Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg, Vorsitzender des Kinderschutzbundes Ulm/Neu-Ulm. Seit 1988 Mitarbeiter der ZEP. Publizistische Tätigkeiten als Autor, Redakteur, Herausgeber und Verleger in den Bereichen Anarchismusforschung, Bildungsgeschichte, Montessori-Pädagogik, Erwachsenenbildung und (eigenständige) Regionalentwicklung.

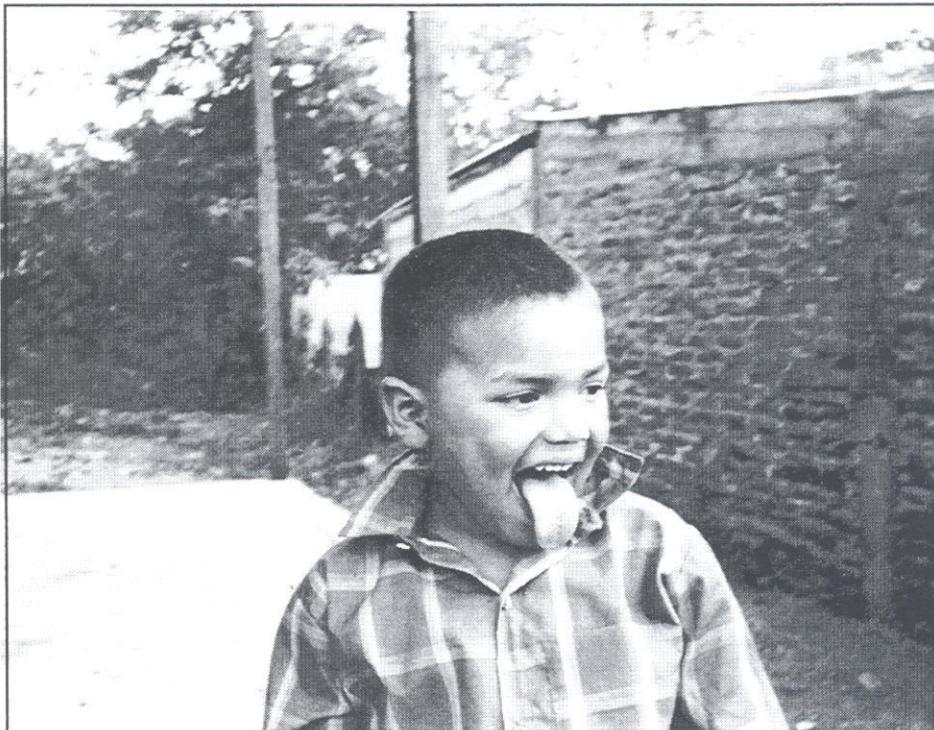


Kinderrechte

1904 Im Deutschen Reich tritt ein Gesetz in Kraft, das Kindern unter 12 Jahren die Arbeit in der Industrie verbietet. Zwei Jahre später wird das Kinderarbeitsverbot bereits wieder gelockert. Die Beschäftigung von Kindern unter zehn Jahren in familieneigenen Betrieben ist erlaubt.

1907 Der britische General Baden-Powell veranstaltet mit Jugendlichen unterschiedlichster Herkunft das erste Pfadfinderlager. Dies ist der Beginn einer weltweiten Pfadfinderbewegung.

1909 Auf Burg Altena im Bergischen Land wird die erste Jugendherberge eröffnet. Diese will vor allem Arbeiterkindern billige Ferienunterkünfte bieten.



Kindheit und Jugend in Jinotega, Nicaragua (Foto: Lothar Heusohn)

1919 Eine erste internationale Konvention, die die gewerbliche Arbeit für Kinder unter 14 Jahren verbietet, wird verabschiedet.

1938 Das von US-Präsident Franklin D. Roosevelt unterzeichnete Gesetz über faire Arbeitsbedingungen verbietet Kinderarbeit in den USA.

1946 Am 11. Dezember gründet die Generalversammlung der Vereinten Nationen das Kinderhilfswerk UNICEF.

1954 Die Generalversammlung der Vereinten Nationen beschließt den Weltkindertag als Symbol der Unterstützung für die Ziele und Zwecke von UNICEF und als Anerkennung der Arbeit zahlreicher staatlicher und privater Organisationen und

Institutionen für Kinder. Der Weltkindertag wird in Deutschland am 20. September gefeiert.

1959 Die Generalversammlung der Vereinten Nationen beschließt die Deklaration über die Rechte des Kindes.

1977 Neues Ehescheidungsgesetz in Deutschland: Die Reform des Ehe- und Familienrechts tritt in Kraft. Über das Sorgerecht für die Kinder können sich die Eltern untereinander einigen. Nur wenn dies nicht möglich ist, greifen die Gerichte ein.

1979 Die Vereinten Nationen erklären 1979 zum Internationalen Jahr des Kindes. Damit soll auf die Verwirklichung der Rechte des Kindes gedrungen werden. Ferner gilt es, die Not der Kinder in der Dritten Welt zu lindern.

1989 Die Generalversammlung der Vereinten Nationen nimmt die Konvention über die Rechte des Kindes an.

1990 Am 30. September findet in New York der Weltgipfel für Kinder statt. Staats- und Regierungschefs aus 71 Ländern verpflichten sich zur Umsetzung einer Reihe von Maßnahmen für die Gesundheit und Ausbildung der Kinder.

1996 Kindesmorde erschüttern Belgien: Die Polizei nimmt Marc Dutroux und Komplizen unter dem Verdacht fest, Kinder entführt und mißbraucht zu haben. Dutroux ist Anführer einer

Bande, die Kinder entführte, folterte, vergewaltigte und zur Prostitution zwang.

1996 Auf dem Weltkongreß gegen kommerzielle sexuelle Ausbeutung von Kindern verabschieden die 1.200 Delegierten aus 130 Staaten einen Aktionsplan, der dringende Empfehlungen zur Erweiterung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit, zum internationalen Datenaustausch und zur Verschärfung von Gesetzen enthält.

1996 Politiker und Experten aus 30 Staaten beschließen auf der Konferenz der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) die Schaffung einer neuen Konvention zum Verbot der Kinderarbeit. Sie soll 1999 verabschiedet und ab 2000 von Einzelstaaten ratifiziert werden.

Holtz: Sehr geehrte Frau Key, wir wollen in diesem Gespräch einen Rückblick werfen auf jenes nun zu Ende gehende Jahrhundert, dem sie mit ihrem Buch das Motto gegeben haben: Das Jahrhundert des Kindes. Haben sie diese Aufforderung als Metapher verstanden, 100 als Zahl für einen längeren Zeitraum oder als die tatsächliche konkrete Zeiteinheit, die nun ihren Abschluss findet?

Key: Ich darf mich zunächst bedanken dafür, dass wir hier zu diesem wichtigen Thema ein Interview führen, das sie in ihrer Zeitschrift veröffentlichen. Zu ihrer Frage: Sehen sie, ihre Zeitschrift orientiert sich mit dieser Ausgabe an der exakten Zeit von 100 Jahren, überall wird dieses Jahrhundert, dieses Jahrtausend oder werden die 2000 Jahre seit der Geburt Jesu zum Maßstab für Feste, Besinnungen, Resümees und auch für manch absurde Geschichte. Ich halte mich also zunächst an ihre Vorgabe. Die Menschen sind es gewohnt, sich auf sog. runde Zahlen auszurichten, also folgen wir diesem menschlichen Gespür und ziehen wir eine Bilanz des Jahrhunderts des Kindes. Ich bin neugierig, was uns dabei erwartet.

Holtz: Ihr Buch erschien in Schweden im Dezember 1900, zwei Jahre später folgte eine deutsche Übersetzung. Der junge Dichter Rainer Maria Rilke, dem sie lange Zeit freundschaftlich, fast mütterlich verbunden waren, schrieb damals eine Rezension und ich zitiere daraus: "Man wird im Verlaufe dieses begonnenen Jahrhunderts immer wieder auf dieses Buch zurückkommen, man wird es zitieren und widerlegen, sich darauf stützen und sich dagegen wehren, aber man wird auf alle Fälle damit rechnen müssen. Dieses Buch wird Bücher hervorrufen, denn es ist so geschrieben, dass man es nach allen Seiten ausbauen und fortsetzen kann." (Rilke 1993, S.249)

Dieses Buch erlebte tatsächlich eine enorme Auflagenhöhe und Verbreitung und dennoch gab es Stimmen, die, anders als Rilke, behauptet haben, von ihrer Arbeit bliebe nur das Schlagwort "Jahrhundert des Kindes" übrig. Wie sehen sie selbst die Wirkung ihres Werkes?

Key: Die Frage kann ich nicht als ein entweder-oder, sondern nur als ein sowohl- als auch beantworten. Es hat Phasen in diesem Jahrhundert gegeben, für die war dieses Buch eine inhaltliche Reibungsfläche oder ein Hoffnungsschimmer und es hat Abschnitte gegeben, da war dieser Titel sein Schicksal. Wir sollten dies der Reihe nach aufrollen.

Holtz: Sehr gerne Frau Key. Das Jahrhundert des Kindes erschien ja in einer Aufbruchstimmung, die kennzeichnend zu sein scheint für solche Jahrhundertwechsel. Die Zwölftonmusik, die abstrakte Malerei, Relativitätstheorie und Quantenphysik, die Psychoanalyse, Lebensphilosophie und Theosophie - und dies mag aus heutiger Sicht in dieser Reihe erstauen - die Reformpädagogik gehörten zu den geistigen und wissenschaftlichen Strömungen der Zeit, in der ihr Buch erschien und in der es um Ideen zur Erneuerung der Kultur ging.

Axel Holtz

Das 20. Jahrhundert - ein Jahrhundert des Kindes? Ein fiktives Interview mit Ellen Key

Key: Lassen sie mich das Stichwort Reformpädagogik aufnehmen. Ich habe diese Bewegung nicht initiiert, aber mein Buch hat den Pädagogen, die sich bereits auf den Weg gemacht hatten oder machen wollten, um die Schule von ihren Grundlagen her zu verändern, Impulse und Rückhalt gegeben. Die Reformpädagogik hat es schon vor 1900 gegeben und sie hat sich länger behaupten können als mein Buch gewirkt hat. 1933 war hier zwar ein Einschnitt, aber nicht ein Ende.

Holtz: Nicht so schnell Frau Key, bleiben wir noch am Anfang dieses Jahrhunderts. Paul Geheeb in Deutschland, Maria Montessori in Italien, Janusz Korczak in Polen, Célestin Freinet in Frankreich und viele andere Namen müssten hier noch addiert werden, haben mit ihnen persönlich in Kontakt gestanden oder zumindest ihr Werk gelesen. Welche Impulse, welchen Rückhalt haben sie diesen Reformpädagogen gegeben?

Key: Sie können die Reformpädagogik natürlich als eine Bewegung sehen, die inhaltlich nicht mehr ist in der Geschichte der Pädagogik als eine Fußnote zu Montaigne und Rousseau. Letztendlich haben diese beiden in den Essays und im *Émile* alles gesagt, was eine Pädagogik, für die das Kind im Mittelpunkt steht, sagen kann. Doch welche dauerhaften Einflüsse haben diese Erkenntnisse gehabt? Rousseau und Pestalozzi scheiterten an ihren eigenen Kindern, Fröbel erreichte immerhin die Etablierung von Kindergärten, die Schulpflicht war eine militärpolitische Erungenschaft des 19. Jahrhunderts, auf die ich z.B. in meiner Kindheit bereitwillig verzichtet habe. Nebenbei bemerkt, nicht unbedingt zum Nachteil für meine Bildung.

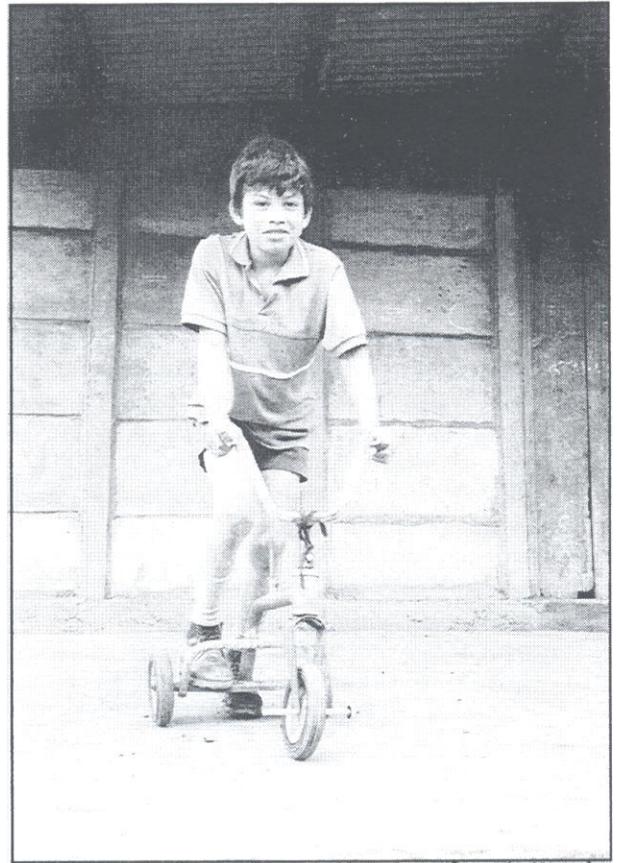
Doch welche Inhalte bestimmten diese Institutionen? Lesen sie den von ihnen zitierten Rilke, schauen sie in die Romane von Hesse, wie unendlich tief die Schule diese und viele, viele andere Menschen verletzt hat. Die Reformpädagogik war der erste etwas breitere und teilweise international ange-

legte Versuch, ein anderes, ich sage nicht ein neues Bild vom Kind in der pädagogischen Praxis zu verwirklichen. Reformpädagogik ist die Umkehrung der gewohnten Denk- und Handlungsweisen des Erwachsenen in seiner Beziehung zum Kind. Schauen sie die Maler an, ob Picasso als Kubist, Kandinsky als abstrakter Maler oder Matisse als Fauvist, so unterschiedlich sie gemalt haben, eins verbindet sie: Die Aufhebung der seit der Renaissance herrschenden Form die Welt zu sehen und darzustellen, die Gewinnung einer anderen Perspektive, einer anderen Sichtweise der Welt. Freinet, Korczak, Montessori haben durchaus differierende pädagogische Positionen, unterschiedliche Lebensläufe und Arbeitsfelder, aber gemeinsam ist ihnen das Streiten für eine andere Perspektive, eine andere Sichtweise des Kindes. Auch wenn es viele bis heute nicht begriffen haben, die Reformpädagogik ergänzt nicht durch Montessori-Materialien, Freinets Druckerei und Korczaks sanfte Liebe die um 1900 dominierende kinderfeindliche Pädagogik in den Kindergärten, Schulen und Elternhäuser, sondern sie tritt an ihre Stelle. Kopernikus hat nicht Ptolemäus erweitert, er hat ein gänzlich anderes Weltbild vorgeschlagen, das in seinem ureigenen Gebiet, der Astronomie, noch für die geringsten Erschütterungen gesorgt hat. Und genau hier sehe ich die Bedeutung meines Buches. Ich habe nie praktisch gearbeitet in dem Sinne, dass ich zahlreiche Alternativschulen gegründet, Lernmaterialien entwickelt oder Tausende von Pädagogen ausgebildet hätte. Ich habe gegen die Prügelstrafe und die Kinderarbeit argumentiert und für das Vertrauen in die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Kinder plädiert. Das ist meine Botschaft und die lässt sich nicht korrumpieren durch die mechanistische Anwendung von Methoden, die auf das alte Kinderbild einfach draufgesetzt werden. Wer mein Plädoyer versteht und annimmt, der kann sich nicht mehr hinter dem Auslegen von Materialien und dem Schreiben von Briefen an die Partnerklasse verstecken, der muss sich auf den mühsamen Weg machen, seine pädagogische Haltung zum Kind radikal zu verändern.

Holtz: Können Sie kurz charakterisieren, was dieses andere Kinderbild der Reformpädagogik ausmacht?

Key: Ich wiederhole bewusst. Zunächst ist die Reformpädagogik eine unter mehreren Perspektiven Kinder zu sehen. Zu dem Bild, das aus ihrem Blickwinkel entsteht, gehören zumindest folgende Merkmale.

Kinder besitzen eine vitale Entwicklungskraft, ihre Fähigkeiten selbst aufzubauen. Dass ich dies an erster Stelle erwähne, hat seinen guten Grund und wird vor allem dann verständlich, wenn wir historisch etwas vorgreifen. Die Pädagogik lebt einen Traum von einem neuen Menschen. Für diesen Traum braucht es die Vererbung als Potential und die Umwelt als Anregung und Hilfestellung für die Entwicklung des Kindes. Was dann aber das Kind tatsächlich aus diesen Faktoren macht liegt in seiner Hand. Dieses Menschenbild der Reformpädagogik hat sie trotz aller Verlockungen in letzter Konsequenz davor bewahrt, in die Abgründe der erzwungenen Menschenformung zu verfallen. Die Politik wollte den Zufall ausschalten und den neuen Menschen determinieren, eine gute Pädagogik kann und will dies nicht. Sie lässt dem Kind ihr Geheimnis, wie Montessori dies gefasst hat, oder aus ei-



Kindheit in Jinotega, Nicaragua (Foto: L. Heusohn)

ner anderen Perspektive formuliert der Erziehungswissenschaftler Paulig (1997) pointiert "Erziehung ist Glücksache".

Holtz: Dieses Thema scheint mir das Jahrhundertthema zu sein, können wir es deshalb noch ein bisschen zurückstellen, um uns mehr Zeit dafür zu nehmen?

Key: Ich teile ihre Einschätzung. Also bleibe ich noch bei der Charakterisierung der Reformpädagogik. Wie baut nun das Kind seine Persönlichkeit auf? Diese Frage war die große Herausforderung.

Wir müssen den Kindern Raum und Zeit geben, selbst tätig zu werden, ihre Hände, ihren Körper zu benutzen, um mit der Welt in Kontakt zu kommen, sich ihr zuzuwenden, sie anzufassen und sich die für sie wesentlichen Ausschnitte dieser Welt einzuver-leib-en. Diese Ausschnitte der Welt sind für diesen Aufbau, für diese Konstruktion ihrer Form des Menschseins hilfreich. Es ist für mich bedeutsam, dass die rastlos durch die Welt reisende Montessori und der stur in der französischen Provinz verbleibende Freinet sehr nahe beieinander liegende Positionen vertreten: Sie sind gegen die industriell ausgebeutete Kinderarbeit, aber für die die selbstbestimmte Entwicklung des Kindes fördernde Arbeit. Hier geht es nicht um Wortspielereien, sondern um anthropologische Grundannahmen. Der französische Philosoph Merleau-Ponty (1994) hat hier in seinen kinderpsychologischen Vorlesungen der Reformpädagogik, ohne sie ausdrücklich zu erwähnen, den Rücken gestärkt, vielleicht auf diese Weise sogar für mehr Standfestigkeit dieser Position gesorgt als jene Kinderpsychologen wie Piaget, die sich an die Spitze der Bewegung

setzten, etwa als Präsident der Schweizer Montessori Gesellschaft, um so der Bewegung die Spitze abzubreaken.

Holtz: Können Sie unseren Lesern diese Einschätzung genauer erläutern?

Key: Sehen Sie: Ich selbst habe immer dafür plädiert, dass die Pädagogik entscheidende Impulse von der Kinderpsychologie bekommen kann, die ja mit einer ungeahnten Vehemenz in dieses 20. Jahrhundert startete. Denken sie nur an Namen wie das Ehepaar Stern, Wygotski und eben auch Piaget. Die Gefahr besteht doch aber darin, dass die Entwicklung von Kindern nur aus der Sichtweise der Erwachsenen beschrieben und erklärt wird. Damit besteht der Sinn der Kindheit dann aber nur aus einer in der Regel stufenweisen Annäherung eines kleinen Erwachsenen, den wir zur besseren Unterscheidung Kind nennen, an einen großen Erwachsenen, der als Entwicklungsziel den ganzen Entwicklungsweg ausleuchtet. Die Reformpädagogen haben dieser Position den eigenen Sinn der Kindheit entgegengestellt. Korczak plädiert für das Recht des Kindes auf den heutigen Tag und dieses Recht kollidiert mit den Ansprüchen der Erwachsenen, den heutigen Tag der morgigen Zukunft zu unterstellen. Oder: Montessori beobachtet, dass Kinder eine Tätigkeit als Selbstzweck ausführen und nicht als Mittel, um auf diese Weise etwas zu gewinnen oder belohnt zu werden. Sie nehmen sich die Freiheit, einfach Wasser von einem Gefäß ins andere zu schütten, weil das ihrem Bewegungs- und Ordnungssinn und somit ihrem Persönlichkeitsaufbau in einem bestimmten Alter entspricht. Kinder verstehen heisst, den flexiblen Standpunkt ihrer Weltbetrachtung zu erklimmen. Wir Erwachsene sind es jedoch gewohnt, sie auf unsere angeblich höhere Werte der Weltsicht zu locken. Konkret heisst dies, dass wir wie Piaget auf das Tun der Kinder die Interpretationsschablonen der Erwachsenen stülpen. Dies entspricht nicht reformpädagogischem Denken und Handeln.

Holtz: Hätten Sie das "Jahrhundert des Kindes" 1945 schreiben können?

Key: Nein, auf gar keinen Fall. Mein Buch von 1900 ist ein naiv-unschuldiges Kind seiner Zeit doch vor allem in jenen Passagen, wo ich auf die Erbhygiene zur Unterstützung der Pädagogik für das Schaffen des neuen Menschen setze. Ich habe den Möglichkeiten der Biologie in dem Sinne vertraut, dass mit ihren Mitteln meine oben formulierten pädagogischen Ziele leichter zu erreichen seien. Ich habe lernen müssen, wie klein der Schritt von hier bis zur Sterilisierung, Terrorisierung und Vernichtung Behinderter und zum rassenhygienisch begründeten Völkermord an Juden, Sinti und Roma war. Ich habe doch einsehen müssen, wie schnell ein positives pädagogisches Ansinnen in negativen politischen Wahnsinn umkippt. Danach sollte eigentlich kein Pädagoge mehr so naiv-unschuldig mit der Frage des Erbguts umgehen, wie ich es vor dieser Erfahrung des Faschismus getan habe. Was wir heute im Kontext u.a. der Gentechnologie an Möglichkeiten schon haben und noch bekommen werden, darf ohne Rückgriff auf diese Erfahrung doch gar nicht diskutiert werden.

Holtz: Diese Zusammenhänge sind zu sehen und wir werden sie nicht vergessen. Doch gestatten Sie mir, Frau Key, für die bessere Orientierung unserer LeserInnen im Nacheinander der Zeitereignisse zu bleiben. "Erziehung nach Auschwitz" hat Adorno 1966 einen seiner Vorträge zur Pädagogik genannt. Wie konnte denn eine solche Erziehung überhaupt noch aussehen?

Key: Ja, man muss sich das genau vor Augen halten: Noch nicht einmal die Hälfte des Jahrhunderts des Kindes war vorbei und die Pädagogik hatte die schmerzhafteste und tragischste Niederlage bereits erlebt, die überhaupt denkbar war. Weder Jesus noch Kant, weder Liebe noch Aufklärung hatten Auschwitz verhindern können. Wo sollte Pädagogik also 1945 noch ansetzen? Montessori z.B. hat in jenen Jahren voller Bitterkeit registriert, dass sie nun 40 Jahre weltweit pädagogische Diplome vergeben hatte, aber bis jetzt nichts wirklich Großes zustande gebracht worden war, das der immensen Notwendigkeit und den gleich großen Möglichkeiten zum Guten entsprach. (Montessori 1995, S.140)

Doch wenn sie Adorno ansprechen, dann ist das Schwierige ja nicht die Aufarbeitung der Vergangenheit gewesen, das Problem blieb die Gestaltung der Zukunft. Adorno analysierte 1966, dass Auschwitz als Möglichkeit weiterhin Bestand hat, und er hätte dies auch 1999 noch so gesehen. Die Vorstellung, für den transzendenten Willen die Idee des Fortschritts und für Gott die Vergöttlichung des Kindes zu setzen war für viele zerstört oder hatte zumindest einen gewaltigen Bruch bekommen. Der Glaube an den neuen Menschen hatte die Menschheit in ihre Abgründe geführt. Wie sollten wir aus dieser Tiefe wieder herauskommen? Statt des linearen Weges zur Vollkommenheit durch Erziehung gewann der von Camus wieder diskussionsfähig gewordene Mythos von Sisyphos neue Bedeutung. Auf unsere Situation übertragen: Pädagogik kennt nicht nur das Gelingen sondern auch das Scheitern, nicht nur Potentiale sondern auch Grenzen. Ich möchte an dieser Stelle auf gar keinen Fall versäumen, dem psychoanalytischen Pädagogen Siegfried Bernfeld meine Achtung auszusprechen. Was für uns erst nach dem Zweiten Weltkrieg einsichtig wurde, hatte er bereits sehr weitblickend nach dem Ersten Weltkrieg in den frühen zwanziger Jahren unmissverständlich formuliert. Auch er bemüht Sisyphos und warnte, dass die Pädagogen, die unermüdlich den Stein auf den Idealberg der Erziehung für eine neue Welt wälzen, sich darauf einrichten müssen, dass dieser den Berg wieder sehr schnell herunterrollt. Auch wenn uns Camus den Trost mitgab, dass man sich Sisyphos durchaus als einen glücklichen Menschen vorstellen muss, so war die Einsicht in diese Erkenntnis bei uns Pädagogen nicht einfach. Wir haben mehrheitlich 20 Jahre länger als Bernfeld und die Tragödie des Zweiten Weltkrieges benötigt, um seine Grenzen der Erziehung nachvollziehen zu können.

Holtz: Doch welcher Weg zwischen der verlorenen Euphorie und der drohenden Resignation blieb denn noch offen?

Key: Ja, das war das Dilemma. Für meinen Geschmack sehr treffend hat es einer der großen Reformpädagogen aus der

zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts, Hartmut von Hentig, auf den Punkt gebracht, wenn er schreibt: "Nie wieder, habe auch ich gesagt, als ich Lehrer wurde: Ziel einer Pädagogik nach 1945 müsse es sein, ein zweites 1933 zu verhindern. Als Lehrer hatte ich vor allem Erzieher zu sein, meinen Unterricht in den Dienst des Sokratischen Auftrags zu stellen, die Menschen durch Selbsterfahrung, Selbstkritik, Selbstdisziplin besser zu machen - und wachsam gegen Routine, Verführung und Korruption. Zu hoch gegriffen für einen Pädagogen? Sollte ich mich auf die Vermittlung von Kulturtechniken, Bildungsgütern und Berufsvorbereitung beschränken? Wer sollte denn das tun, was ich mir und meinem Stand zumutete, nämlich dem möglichen zweiten 1933 zu wehren? Die Familie? Die Politik? Die Philosophen? Die Medien? Die Gesetze?" (von Hentig 1993, S.101)

Holtz: Sie klassifizieren von Hentig als einen jüngeren Reformpädagogen, andere Geschichtsschreiber behaupten, 1933 sei die reformpädagogische Bewegung eigentlich am Ende gewesen. Wie sehen sie die Entwicklung, gab und gibt es die Reformpädagogik auch nach 1945 und wie sieht es 1999 aus?

Key: Ich bin ihnen sehr dankbar, dass sie dieses Thema anschnitten, denn was hierzu alles geäußert wird ärgert mich

Ellen Key

geboren am 11. Oktober 1849 in Schweden. Väterlicherseits wurzelt ihr Stammbaum in Schottland. Ellen war das älteste von sechs Kindern und besuchte nie eine Schule. Die gutbürgerlichen Verhältnisse erlaubten es, Hauslehrer zu engagieren. Dieser Form der Bildung verdankte Ellen Key vor allem auch ihre umfangreichen Sprachkenntnisse u.a. die des Deutschen, obwohl sie gegenüber Rilke einmal einen Brief mit den Worten abschloss: Ich schreibe Deutsch wie ein Esel. Nachdem die Familie finanziell in Not geraten war, arbeitete Ellen Key lange Zeit als Lehrerin, sowohl mit Kindern wie mit Erwachsenen, vor allem im Kontext der Arbeiterbildung mit Frauen. Ihre hohe Allgemeinbildung schlug sich auch in einer erstaunlichen Palette publizistischer Aktivitäten nieder. Hierzu gehört das 1900 zu ihrem 51. Geburtstag erschienene Buch "Das Jahrhundert des Kindes". Die unverheiratete und kinderlose Ellen Key zog sich ab 1903 von ihren beruflichen Tätigkeiten zurück auf ihren Landsitz, blieb aber als Frauenrechtlerin politisch aktiv und schrieb weiterhin zahlreiche Essays. Die schmerzliche Erfahrung des 1. Weltkriegs brachte sie intensiv mit Bertha von Suttner in Kontakt und führte zu einer eingehenden Beschäftigung mit dem Pazifismus. Am 25. April 1926 starb Ellen Key im Alter von 76 Jahren in einem von ihr konzipierten Haus in Schweden.

wirklich. Man kann doch nicht die Tatsachen der Geschichtsschreibung und ihren Modellen anpassen, sondern diese haben sich nach den Fakten zu richten. Der Sieg des deutschen Faschismus 1933 hat für alle und alles, beileibe nicht nur für die Pädagogik einen tiefen Einschnitt bedeutet. Dass diese Zäsur tödlich sein konnte, erkennen wir an der Ermordung eines Janusz Korczak oder einer Clara Grunwald. Hier darf nichts zu-, hier muss sogar noch mehr aufgedeckt werden. Sicherlich blieb eine Montessori länger als sie wollte in Indien, verschlug es einen Freinet in den südfranzösischen Widerstand. Ich will dies gar nicht bagatellisieren, aber was

steht dem gegenüber? Eine Montessori mit einem herausragenden Alterswerk, das nach dem Zweiten Weltkrieg herausgegeben wurde, ein Freinet, der bis in die 60iger Jahre hinein lebte, pädagogisch wirkte und sich weiter entwickelte, etwa hin zur Benutzung von Lernprogrammen. Ob ich solche Prozesse für positiv halte steht dabei nicht zur Diskussion, entscheidend ist zunächst, dass sie stattfanden.

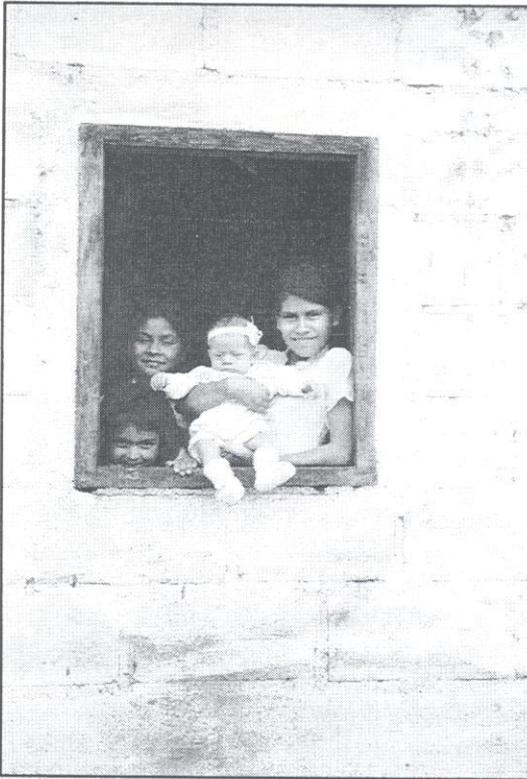
Holtz: Frau Key, wir haben einen weiten Bogen geschlagen und ich komme auf den Anfang unseres Gesprächs zurück. War das Jahrhundert des Kindes als reale Zeiteinheit von 100 Jahren ein gescheitertes Jahrhundert?

Key: Ich glaube schon, dass wir uns das so eingestehen müssen. Denken sie doch auch einmal an all das, was wir unterhalb der Barbarei zwischen 1933 und 1945 ansiedeln müssen. Die Kinderarbeit ist weltweit betrachtet immer noch ein Problem von erschreckender Verbreitung, Kinderarmut finden wir in Mitteleuropa und in den USA, den reichsten Regionen der Erde, dank Internet und anderer Medien bekommt die unsägliche Kinderpornografie und Kinderschändung eine weitere Dimension des Entsetzens. Es hat sich vieles in den letzten hundert Jahren für die Kinder verändert und - das soll überhaupt nicht bestritten werden - manches verbessert, ein Jahrhundert des Kindes, wie ich und viele andere es uns vorge-

stellt haben, war es nicht. Das Jahrhundert des Kindes, und nun revidiere ich die Ausgangsthese unseres Gesprächs, wird nur als Metapher für einen in seiner Länge unbestimmten Zeitraum Wirkung zeigen. Und wenn ich trotz alledem für die Zukunft eine vorsichtige Optimistin bin, dann gründen sich meine Hoffnungen nicht auf evolutionäre Notwendigkeiten und wissenschaftliche Analysen, sondern auf spekulative Träume und Visionen. Ich vertraue darauf, dass wir den Stein mal wieder auf den Berg bringen.

Holtz: Meine letzte, unvermeidliche Frage Frau Key. Was geschieht nach dem ausgefallenen Jahrhundert des Kindes mit den Kindern des nächsten Jahrhunderts?

Key: Ich hatte ja diese Frage befürchtet. Lassen sie mich noch mal in das Jahr 1900 zurückblicken. Damals war der Luftraum nur für wenige Menschen in waghalsigen Flugzeugkonstruktionen offen. Wer hätte damals gedacht, dass ein knappes Menschenleben später zwei Astronauten auf dem Mond herumlaufen werden? Ein anderes Ereignis: 1900 veröffentlichte Sigmund Freud seine Traumdeutung, die ihn und



Kindheit in Jinotega, Nicaragua (Foto: L. Heusohn)

seine psychodynamische Theorie des Seelenlebens weltweit berühmt machte. 1938 musste ein uralter und schwerkranker Freud aus seinem jahrzehntelangen Wohnsitz Wien vor den Faschisten nach London fliehen, um kurz darauf zu sterben. Es ist eine beschämende Tatsache, dass das ethische Dilemma, hier der Mensch als technologischer Riese, dort als moralischer Zwerg, in diesem Jahrhundert zur Katastrophe auswich. Prognosen werden fast immer von der Realität überholt. Um 1900 holte man die Vererbungsgesetze Mendels aus der Versenkung und heute versteigt sich ein Teil der Menschheit in den Wahn, die Gesetze der Evolution nicht nur zu durchschauen und zu erklären, sondern die Evolution selbst in die Hand zu nehmen. Die Gentechnik gibt dem Menschen die Gelegenheit Gott zu spielen und er wird dieser Verlockung unter dem Deckmantel der wissenschaftlichen Verpflichtung und therapeutischen Verantwortung erliegen. Der Mensch nach Maß ist das Sinnbild für den neuen Menschen geworden und diesmal verspricht die Biologie seine Verwirklichung; Gen für Gen will sie ihn zusammensetzen, ohne sich ernsthaft die Frage nach den Folgen zu stellen. Hierfür ist dann u.a. die Pädagogik in der Pflicht und sie sollte ihr furchtlos nachkommen. Die Gentechnologie wird es nämlich auch nicht ändern können, dass der Mensch mit seiner Persönlichkeit mehr, viel, viel mehr ist als ein Gencode und genau hier bleibt die Bedeutung der Pädagogik, hier kommen ihre Grundüberzeugungen zum tragen. Ich will hier nicht missverstanden werden. Pädagogik ist eine synthetische Humanwissenschaft, sie hat eine Integrationsfunktion, sie darf sich naturwissenschaftlichen Erkenntnissen nicht verschließen, sondern muss sie sich erschließen. Aber wer meint, mit Technisierung und Biologisierung, mit Computer und Ritalin irgendein Problem der Pädagogik im 21. Jahrhundert lösen zu können, der irrt. Lassen sie mich unser Gespräch mit der poetischsten Formulie-

rung über die Substanz der Pädagogik beenden, die ich kenne und die wir Rainer Maria Rilke verdanken. 1904 verfasst wird sie, und diese Prognose wage ich, bis weit weit in das 21. Jahrhundert strahlen und wirken:

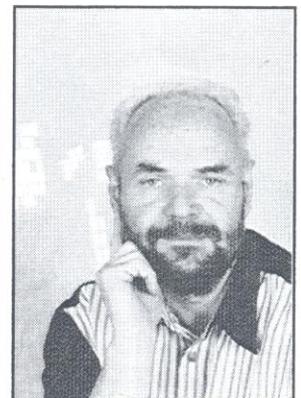
”Was eine gute Schule versucht ist dieses: nicht zu stören. Aber indem sie dies auf ihre tätige und hingebende Weise versucht, indem sie Hemmungen entfernt, Fragen anregt, horcht, beobachtet, lernt und vorsichtig liebt, tut sie alles, was Erwachsene an denen tun können, die nach ihnen kommen sollen.” (Rilke 1993, S.268)

Holtz: Frau Key, ganz herzlichen Dank für dieses Gespräch.

Literatur:

- Adorno, T.:** Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt 1971.
Andresen, S./Baader, M. S.: Wege aus dem Jahrhundert des Kindes. Tradition und Utopie bei Ellen Key. Neuwied 1998.
Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt 1973.
Camus, A.: Der Mensch in der Revolte. Reinbek 1997.
Camus, A.: Der Mythos von Sisyphos. Reinbek 1999.
Czucka, E./Ladenthin, V.: Das Jahrhundert des Kindes - am Ende? Ellen Key und der pädagogische Diskurs: eine Revision. engagement 4 (1998).
Dräbing, R.: Ellen Key. Eine Wegbereiterin der modernen Erlebnispädagogik? Lüneburg 1992.
Freinet, C.: Pädagogische Werke 1. Paderborn 1998.
Freud, S.: Die Traumdeutung. Studienausgabe Band 2. Frankfurt 1982.
Grunwald, C.: Das Kind ist der Mittelpunkt. Ulm/Münster 1995.
Hentig, H. von: Die Schule neu denken. München 1993.
Holtz, A.: Für den Ausgang der (Montessori-)Pädagogik aus ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit. In: Holtz, A./Klemm, U. (Hrsg.): Jahrbuch für Montessori-Pädagogik 1998. Ulm/Münster 1998, S.13-44.
Holtz, A.: Kinder bauen ihre Freiheit selbst auf. Ulm/Münster 1999.
Kant, I.: Über die Erziehung. München 1997.
Key, E.: Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim 1992.
Korczak, J.: Sämtliche Werke. Gütersloh 1996ff.
Lepp, N./Roth, M./Vogel, K.: Der Neue Mensch. Obsessionen des 20. Jahrhunderts. Ostfildern 1999.
Merleau-Ponty, M.: Keime der Vernunft. München 1994.
Montaigne, M.: Essays. Frankfurt 1998.
Montessori, M.: Das kreative Kind. Freiburg 1989.
Montessori, M.: Gott und das Kind. Freiburg 1995.
Montessori, M.: Erziehung für eine neue Welt. Freiburg 1998.
Neill, A. S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Reinbek 1969.
Paulig, P.: Neue Maßstäbe, nicht neue Maßnahmen braucht die Schule. Donauwörth 1997.
Rilke, R. M.: Briefwechsel mit Ellen Key. Frankfurt 1993.
Rousseau, J. J.: Émile. Paderborn 1995.
Steffens, A.: Philosophie des 20. Jahrhunderts oder Die Wiederkehr des Menschen. Leipzig 1999.
Stern, B. (Hg.): Kinderrechte. Ulm/Münster 1995.
Wagenschein, M.: Verstehen lehren. Weinheim 1999.

Axel Holtz, geboren 1955 ist Sonderschullehrer für verhaltensgestörte und sprachbehinderte Kinder. Er arbeitet an der Astrid-Lindgren-Schule für Sprachbehinderte in Ulm. Darüber hinaus ist er wissenschaftlich in dem Bereich Reformpädagogik mit dem Schwerpunkt Montessori-Pädagogik tätig und hat hierzu mehrere Aufsätze und Bücher veröffentlicht.



Dietrich Garlichs

Zur Situation der Kinder in der Welt

Das 20. Jahrhundert begann mit einem Traum. Es sollte ein "Jahrhundert des Kindes" werden. So wünschte es sich die schwedische Frauenrechtlerin Ellen Key in ihrem 1900 veröffentlichten gleichnamigen Buch. Kindheit hat sich seither radikal verändert. In den Industrieländern haben Kinder heute Möglichkeiten und Freiheiten, die für ihre Altersgenossen um 1900 noch unvorstellbar waren. Doch dies ist nur die eine Seite der Medaille. Denn während sich bei uns die Computer-Kids zunehmend Wohlstandsproblemen gegenüber sehen, kämpfen viele Kinder in den Entwicklungsländern um das tägliche Überleben.

Gesundheit

Jedes Jahr sterben weltweit rund 12 Millionen Kinder vor ihrem 5. Geburtstag. Das sind 32.000 an jedem Tag. Zwei Drittel von ihnen erliegen Krankheiten, die leicht zu vermeiden oder zu behandeln wären. In über 50 Prozent der Todesfälle spielt Mangelernährung eine Rolle. Armut, mangelnde Bildungschancen und Diskriminierung von Mädchen und Frauen sind wesentliche Ursachen hierfür.

Insgesamt aber haben sich die Überlebens- und Entwicklungschancen von Kindern in den vergangenen Jahrzehnten deutlich verbessert. Noch in den 50er Jahren starben weltweit 25 Millionen Kinder, bevor sie 5 Jahre alt wurden. Heute sind es, trotz einer deutlichen Zunahme der Weltbevölkerung, weniger als die Hälfte. Die Fortschritte der Medizin und weltweite Impfkampagnen haben die Kindersterblichkeit drastisch gesenkt. Die Pocken, denen noch in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts Millionen Kinder zum Opfer fielen, sind ausgerottet. Der Sieg über die Kinderlähmung steht bevor. Mittlerweile werden weltweit etwa 80 % aller Kinder gegen Kinderlähmung, Masern, Tetanus, Tuberkulose, Diphtherie und Keuchhusten geimpft. Ende der 70er Jahre waren es erst 10 %. Allerdings sind die Überlebenschancen von Kindern auf der Welt sehr unterschiedlich. In den Industrieländern sterben durchschnittlich 7 von 1.000 Kindern vor ihrem 5. Lebensjahr, in den Entwicklungsländern sind es dagegen 96 von 1.000 Kindern. In einzelnen Entwicklungsländern ist die Kin-

dersterblichkeit noch wesentlich höher. So erlebt in Angola, Sierra Leone und Niger fast ein Drittel der Kinder nicht das 5. Lebensjahr.

Inzwischen hat eine neue Bedrohung an Bedeutung gewonnen, die Immunschwächekrankheit AIDS. Schon heute fallen ihr weltweit jeden Tag mehr als 1.000 Kinder zum Opfer. In Afrika droht die Krankheit schon bald zur häufigsten Todesursache unter Kindern zu werden. Bereits 10 Millionen Kinder haben durch AIDS einen oder beide Elternteile verloren.

Bildung

Rund 140 Millionen Kinder gehen nicht zur Schule. Fast zwei Drittel davon sind Mädchen. Je ärmer ein Land, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass seine Kinder hinreichend ausgebildet werden. Ein schlechter Ausbildungsstand aber ist eines der größten Entwicklungshindernisse für ein Land.

Zwar beginnen heute prozentual mehr Kinder eine Schulausbildung als vor 30 Jahren. So wurden 1960 nur 48 % der schulpflichtigen Kinder eingeschult, 1990 lag der Anteil bei rund 75 %. Doch mit dem Wachstum der Bevölkerung nimmt die absolute Zahl der Kinder ohne Schulunterricht zu. Hinzu kommt, dass in den Entwicklungsländern rund 30 % der Kinder ihre Ausbildung abbrechen, bevor sie die Grundschule beendet haben. Viele von ihnen müssen arbeiten und zum Familieneinkommen beitragen. Andere scheitern an der schlechten Qualität des Unterrichts, an fehlendem Unterrichtsmaterial oder kaum ausgebildeten Lehrern.

Fatalerweise hat die internationale Entwicklungshilfe ausgerechnet die Bildungsausgaben drastisch reduziert. 1975 machten sie noch 17 % der weltweiten Entwicklungshilfe aus, 1994 waren es nur noch 10 %. Die deutsche Entwicklungspolitik gibt sogar nur 3 bis 4 % für Grundbildungsprojekte aus. Auch die Entwicklungsländer selber vernachlässigen diesen Bereich sträflich. Noch 1980 investierten die Länder des Südens im Durchschnitt 41 US \$ pro Jahr in die Ausbildung jedes Kindes. 1995 waren es nur noch 28 US \$. Ein Land wie Indien verwendet 2 % seines Bruttosozialproduktes für Gesundheit und Erziehung. 10 % werden dagegen für Rüstung ausgegeben.

Erst in jüngster Zeit setzt ein Umdenken ein. Die bitteren entwicklungspolitischen Fehlschläge der Vergangenheit haben die Erkenntnis reifen lassen, dass "Investitionen" in Menschen, ihre Gesundheit und Bildung der Entwicklung eines Landes wesentlich förderlicher sind als Subventionen für Großprojekte.

Ausbeutung von Kindern

Weltweit müssen ungefähr 250 Millionen Kinder zwischen 5 und 14 Jahren unter oft gefährlichen Bedingungen arbeiten. Solche Arbeit beeinträchtigt ihre Gesundheit und ihre körperliche Entwicklung und hindert sie am Schulbesuch.

Die schlimmsten Formen der Kinderarbeit sind Prostitution und Schuldknechtschaft. Viele Kinder werden wie Leibeigene gehalten. So vermutet die internationale Arbeitsorganisation ILO beispielsweise, dass in Indien etwa 10 Millionen Kinder meist durch Überschuldung der Eltern in eine sklavenartige

Abhängigkeit zu Grundbesitzern, Gläubigern oder Arbeitgebern geraten sind.

Millionen Kinder werden sexuell ausgebeutet, in Entwicklungs- wie in Industrieländern. UNICEF geht davon aus, dass sich weltweit mehr als 2 Millionen Kinder prostituieren müssen. Doch dies sind Schätzungen, die Dunkelziffer ist hoch. Wirklich zuverlässige Zahlen gibt es nicht. Noch weniger lässt sich beispielsweise schätzen, wie viele jugendliche Dienstmädchen sexuell missbraucht werden.

Die Erscheinungsformen der sexuellen Ausbeutung von Kindern sind sehr unterschiedlich. Sie reichen von Familien, die ihre Kinder an Menschenhändler verkaufen, bis zur Beschaffungsprostitution. Viele Jugendliche prostituieren sich auch freiwillig, weil sie mit keiner anderen Tätigkeit ähnlich viel Geld verdienen können. In Thailand etwa erwirtschaften Kinder durch Prostitution in der Stadt das Einkommen ihrer Familien, die in ländlichen Regionen leben. In Nepal verkaufen Eltern ihre Töchter in indische Bordelle, um das Dach ihrer Hütte reparieren zu können. Fest steht: Armut ist einer der wichtigsten Gründe dafür, dass Kinder der sexuellen Ausbeutung ausgeliefert werden.

Kinder im Krieg

Mehr als 20 Millionen Kinder unter 18 Jahren wachsen in Kriegsregionen auf. Im Jahr 1996 erlebte die Welt 28 Kriege und 21 bewaffnete Konflikte unterhalb der Kriegsschwelle. Die Mehrzahl dieser Konflikte sind innerstaatliche Bürgerkriege, unter denen die Zivilbevölkerung besonders leidet.

Rund 43 Millionen Menschen suchten 1996 Schutz vor Krieg und Gewalt, jeder zweite dieser Flüchtlinge war ein Kind. Aber Kinder und Jugendliche sind in Kriegen nicht nur Opfer, sie werden auch zu Tätern gemacht. Heute dienen nach Schätzungen von UNICEF rund 300.000 Minderjährige als Soldaten. Jüngst zeigten Medienberichte aus Sierra Leone und Liberia Heranwachsende, die im Dienste von Milizen plünderten und mordeten. Leichte Waffen wie Gewehre und Handgranaten, die auch von Kindern bedient werden können, sind im Überfluss vorhanden und überall auf der Welt problemlos und preiswert zu beschaffen.

Mädchen und Frauen

UNICEF schätzt, dass jedes Jahr 1,5 Millionen Mädchen auf der Welt nur deshalb sterben, weil sie Mädchen sind. Sie werden schlechter ernährt und medizinisch betreut als ihre Brüder. In etlichen asiatischen Ländern, besonders in Indien, China, Pakistan und Bangladesch, werden gezielt weibliche Föten abgetrieben oder weibliche Neugeborene getötet.

Aufgrund der höheren Lebenserwartung von Frauen und der höheren Sterblichkeitsrate von Männern kommen im Durchschnitt auf 1.040 Frauen etwa 1.000 Männer. Gewalt gegen Mädchen und Frauen verändert vor allem in Südasien diese natürliche Geschlechterrelation. In Bangladesch wird die Zahl der "fehlenden" Frau-

en auf etwa 5 Millionen geschätzt, in Pakistan auf 4 bis 8 Millionen. Bei der letzten Volkszählung in Indien im Jahr 1991 kamen dort auf 1.000 Männer nur 929 Frauen.

Soziale Indikatoren zeigen durchweg die Benachteiligung des weiblichen Teils der Weltbevölkerung, auch wenn diese je nach Land, kultureller Umgebung und sozialer Schicht unterschiedlich ausgeprägt ist. Mädchen gehen seltener zur Schule als Jungen und müssen früher zum Familieneinkommen beitragen. Festzuhalten ist allerdings auch, dass die Lebenserwartung von Frauen zwischen 1970 und 1992 in fast allen Ländern der Welt gestiegen ist. Das durchschnittliche Heiratsalter liegt heute höher und die Fruchtbarkeitsraten sind, vor allem bei jungen Frauen zwischen 15 und 19 Jahren, gesunken. Der Grund für diese positiven Veränderungen sind die trotz allem relativ verbesserten Bildungschancen von Mädchen und Frauen.

Kinder in Industrieländern

In Westeuropa haben die meisten Kinder genug zu essen, können zur Schule gehen und werden medizinisch betreut. Doch leben auch hier im Durchschnitt 5 % aller Kinder in Armut. In Russland gelten 46 % der Kinder als arm, in den USA rund 20 %. In Deutschland sind ungefähr 1 Million Kinder auf Sozialhilfe angewiesen.

Auch in Industrieländern sind die Rechte von Kindern keineswegs zufriedenstellend verwirklicht. Familien mit Kindern zählen zu den gesellschaftlichen Gruppen mit dem höchsten Armutsrisiko. Besonders schwierig ist die wirtschaftliche Situation vieler Alleinerziehender. Häufig definieren Kinder ihre Position in einer Gruppe über Statussymbole. Wer solchem Konsumdruck nicht standhalten kann, entwickelt schnell das Gefühl der Minderwertigkeit. Geldsorgen und Arbeitslosigkeit können dazu beitragen, dass Familien auseinanderbrechen, denn der Stress, den die wirtschaftliche Not mit sich bringt, führt häufig zu Konflikten innerhalb der Familie. Überforderte Eltern sind eher in der Gefahr, ihre Kinder zu schlagen oder zu vernachlässigen. Eine Trennung der Eltern, Vereinsa-



Kindheit und Jugend in Jinotega, Nicaragua (Foto: L. Heusohn)



Kindheit und Jugend in Jinotega, Nicaragua (Foto: L. Heusohn)

mung, materielle Schwierigkeiten und die daraus resultierende Ausgrenzung, lassen das Gefühl der Perspektivlosigkeit aufkommen. Daraus entstehen nicht selten Gewalt, Rassismus oder Drogenmissbrauch.

Besonders schwierig ist oft die Lage von ausländischen Kindern, vor allem von Flüchtlingen und Asylbewerbern. Sie leiden häufig unter wirtschaftlicher Not, Diskriminierung und Ausgrenzung. In Deutschland hat sich die Situation der rund 200.000 Flüchtlingskinder seit der drastischen Einschränkung des Grundrechts auf Asyl 1993 verschlechtert. Besonders hilfsbedürftig sind unbegleitete Flüchtlingskinder. Viele von ihnen waren Opfer oder Zeugen schwerer Menschenrechtsverletzungen und befinden sich bei der Ankunft in Deutschland in einer psychischen Ausnahmesituation. Um Asyl zu erhalten, müssen sie sich einem Prüfverfahren unterziehen, das nicht kindgerecht ist und sie überfordert.

Kindheit am Ende des Jahrhunderts

Für Kinder hat sich viel verändert im zu Ende gehenden 20. Jahrhundert. Medizinische und gesellschaftliche Fortschritte senkten die Kindersterblichkeit drastisch und verhalfen mehr Kindern als je zuvor zu einer Schulbildung. Auch das Verständnis von Kindheit hat in den meisten Gesellschaften einen tiefgreifenden Wandel erfahren.

Dieser Wandel hat geholfen, 1989 die UN-Konvention über die Rechte des Kindes zu verabschieden. Fast alle Staaten der Welt haben dieses "Grundgesetz" für Kinder ratifiziert. Die Kinderrechtskonvention begnügt sich nicht damit, zum Schutz von Kindern an ethische Prinzipien oder an Gefühle der Mitmenschlichkeit zu appellieren. Sie definiert vielmehr Rechte, die völkerrechtliche Verbindlichkeit beanspruchen. Die Länder, die das Dokument unterzeichnet haben, müssen diese Rechte in ihre nationalen Gesetze aufnehmen.

Erstmals werden mit der Kinderrechtskonvention politische Bürgerrechte und soziale Menschenrechte in einem völkerrechtlich verbindlichen Dokument zusammengeführt. Staat und Gesellschaft müssen die soziale Grundversorgung der Kinder gewährleisten. Gleichzeitig stehen auch Kindern zivile

Rechte wie Meinungsfreiheit und Beteiligungsrechte zu. Damit formuliert die Konvention ein historisch neuartiges Verständnis von Kindheit. Kinder werden nicht länger als unmündige Wesen, als "Minder"-jährige betrachtet, die der Verfügungsgewalt von Erwachsenen unterstehen. Vielmehr haben sie ein Recht darauf, ernst genommen und respektiert zu werden.

Trotz dieser positiven Entwicklungen sind die Herausforderungen gewaltig. Irgendwann 1999 wird der sechsmilliardenste Erdenbürger geboren, wahrscheinlich in einem Entwicklungsland. 98 % des Bevölkerungswachstums findet dort statt. Die Weltbevölkerung wächst so schnell wie nie zuvor. Jährlich kommen 80 Millionen Menschen hinzu, etwa die Einwohnerzahl Deutschlands. Die Erfolge im Bildungswesen und auf anderen Gebieten drohen dadurch zunichte gemacht zu werden.

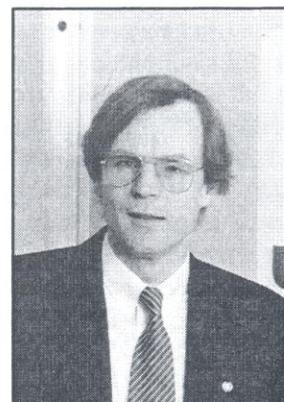
Der Wohlstand der Menschheit hat ein bisher nicht genanntes Niveau erreicht. Doch er ist zunehmend ungleich verteilt. Die Entwicklungsorganisation der Vereinten Nationen UNDP hat das Einkommen der reichsten und der ärmsten 20 % der Weltbevölkerung verglichen. Vor 30 Jahren betrug das Verhältnis 30:1. Heute liegt es bei 74:1. Der Abstand zwischen den Reichsten und den Ärmsten der Welt hat sich demnach mehr als verdoppelt. Eine ähnliche Polarisierung lässt sich auch innerhalb der meisten Gesellschaften beobachten. Die weltweite Globalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft wird diesen Trend verstärken, wenn wir ihn nicht bewusst gestalten.

Wahrscheinlich erstmalig in der Menschheitsgeschichte haben wir die wirtschaftlichen und technischen Möglichkeiten, allen Kindern eine ausreichende medizinische Versorgung und eine Schulbildung zukommen zu lassen und sie vor Ausbeutung zu schützen. Es gibt auch unter rein ökonomischen Gesichtspunkten keine andere "Investition", die für die Volkswirtschaft eines Landes "rentabler" wäre. Wir müssen es nur wollen, bei uns Zuhause und weltweit.

Literatur:

UNICEF: Zur Situation der Kinder in der Welt, jährlich bei Fischer Taschenbuch.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 1998.



Dr. Dietrich Garlichs ist Geschäftsführer des Deutschen Komitees für UNICEF in Köln sowie Vorstand der UNICEF-Stiftung in Köln.

Vorbemerkungen

Vor zehn Jahren, am 20.11.1989 wurde die UN-Konvention über die Rechte des Kindes verabschiedet. Aus diesem Anlass wird versucht, einerseits der historischen und gesellschaftlichen Bedeutung von Begriffen wie Kindheit und Kinderarbeit nachzugehen, andererseits über die Kluft zwischen Wunsch (der UN-Konvention) und Wirklichkeit nachzudenken.

Kindheit

“Kindheit... existiert in den Köpfen Erwachsener, als verlorenes Paradies, als unerreichbares Utopia, als Erinnerung an erlebte Ohnmacht”, schreibt Hengst und fügt hinzu, “Kindheit ist zugleich eine spezifische Lebensphase und ausgestattet mit einem Sozialstatus” (Hengst 1981, S.11). Es war aber nicht immer so. “Die Kindheit”, schreibt Neil Postman, “wurde im 17. Jh. erfunden. Seit dem 18. Jh. begann sie die uns vertraute Form anzunehmen. Im 20. Jh. setzte die Auflösung der Kindheit ein, im 21. könnte sie ganz verloren gehen – es sei denn, es besteht ein ernsthaftes Interesse daran, sie zu erhalten”. Kindheit ist “ein gesellschaftliches Konstrukt” (Postman 1999, S.14). Kindheit zu definieren ist nicht kinderleicht. Die Auffassung von Kindheit ist von Land zu Land, von einer Region und Epoche zu einer anderen verschieden. So weist Klaus Arnold in seinem aufschlussreichen Aufsatz darauf hin, dass vom 7. Jh. bis zum Mittelalter der Begriff Infans (Kind) sich bis zum 7. Lebensjahr erstreckte (Quellen: Enzyklopädie des Isidor von Sevilla).

1256 teilte zwar ein Arzt die Kindheit in (Arnold 1986, S.446f.) drei Teile : Infancia (bis zum 2.), dentium plantatura (bis zum 7.) und pueritia (bis zum 14. Lebensjahr). Diese Einteilung hatte jedoch eher eine medizinische als eine soziale oder rechtliche Bedeutung (ebd.). Da die Gesetze gewöhnlich eine Widerspiegelung gesellschaftlicher Normen mit einer time-lag (Zeitverzögerung) sind, lässt sich daran die Stellung des Kindes in etwa ablesen. Nach römischem und germanischem Recht galten Kinder unter 7 Jahren als strafunmündig. Die Mündigkeit erlangten Kinder mit dem 10. Jahr nach englischem und mit dem 12. Jahr nach fränkischem und isländischem Recht. Im Mittelalter waren Verlobungen nach dem Kirchenrecht erst nach dem 7. Lebensjahr statthaft. Dies war ein Versuch, noch frühere Ehen zu verhindern (ebd. S.454, 456).

Ein Kind war ein Kind in der “Hätschelperiode” wie Philippe Ariès die Zeit nennt, “wenn es noch ein kleines drolliges Kind war, (konnte es) auf eine oberflächliche Gefühlszuwendung rechnen ... Wenn es ihm überhaupt gelang, die ersten Gefahren zu überstehen, ... dann geschah es nicht selten, dass die Familie es weggab ... Diese Familie setzte sich zusammen aus dem Elternpaar und Kindern, die es bei sich behielt” (Ariès 1988, S.46).

Die Großfamilie, meint Ariès, existierte nur im Kopf von Alberti im Florenz des 15. Jh. Und in der Einbildung von französischen Soziologen des 19. Jhs. (ebd.). “Um das siebte Lebensjahr verlässt das Kind den Kreis der Familie”, schreibt Arnold und fügt hinzu: “In der ländlichen Arbeitswelt galt bis

Asit Datta

Kinder, Kinder. Anmerkungen zu Kindheit, Kinderarbeit und Kinderrechten

in die Neuzeit hinein die Arbeitskraft des Kindes mit seinem siebten Jahr so weit entwickelt, dass es ... für seinen Lebensunterhalt selbst aufkommen konnte ... Auf dem elterlichen Hof wurde es entweder in den Arbeitsprozess integriert, oder es ging als Dienstmagd oder –knecht in fremden Dienst” (Arnold 1986, S.454 f.).

Bevor wir auf die Erziehung und Arbeit der Kinder eingehen, kommen wir auf die Frage zurück: Was ist Kindheit, wie lange dauert sie? Kindheit, wie wir sie heute kennen, ist nicht einmal 200 Jahre alt. Kindheit ist ein Produkt des 18. Jhs. als “die Herrschaft der Kleinfamilie” begann, wie von Hentig meint, “in den Schichten, die sich den Luxus des Sentiments leisten konnte. Die bürgerliche Kleinfamilie ist nun um das Kind zentriert” (v. Hentig in Ariès 1988, S.11 und 10). “Je weiter wir in der Geschichte zurückgehen, desto unzureichender wird die Pflege der Kinder, die Fürsorge für sie, desto größer die Wahrscheinlichkeit“, schreibt Lloyd de Mause, “dass Kinder getötet, ausgesetzt, geschlagen, gequält und sexuell misshandelt werden” (de Mause 1978, S.12).

Neil Postman meint zwar, dass die Vertreibung der Kinder aus der Erwachsenenwelt mit der Entdeckung des Buchdrucks im 15. Jh. begonnen habe (Postman 1983, S.31ff), eine Vorstellung der Kindheit entstand damit aber noch lange nicht. Den Rückzug der Familie von der Straße ins Innere eines Hauses, damit die Familie ein Ort “unabdingbarer affektiver Verbundenheit” zwischen Eltern und Kindern werden konnte, was sie zuvor nicht gewesen war, setzt Ariès am Ende des 17. Jhs. an (Ariès 1988, S.61, 48). Ohne auf die Geschichte der Schule, insbesondere auf die Frage einzugehen, seit wann es nicht nur allgemein zugängliche Schulen gibt, sondern alle – unabhängig von der Schichtenzugehörigkeit – Kinder diese auch besuchen konnten, kann hier mit allem Vorbehalt Ariès wiedergegeben werden: Endgültig und unabweisbar hat sich die Schule erst am Ende des 19. Jhs. als Mittel der Erziehung durchgesetzt. Das bevorzugte Alter des 19. Jhs. nennt Ariès Kindheit und das des 20. Jhs. Adoleszenz. Als Indiz erwähnt Ariès die Kinderkleidung, die eine Erfindung des 19. Jhs. war (v. Hentig in Ariès 1988, S.47, 30; Ariès 1988, S.208). Ingeborg

Weber-Kellermann hat diese Aussage wunderbar anschaulich dargestellt (Weber-Kellermann 1989, S.23ff).

Kindheit ist ein Produkt der Französischen, vor allem der Industriellen Revolution, die gewissermaßen die Form der Kleinfamilie zementierte. "Erst nach 1871, mit dem Fortschritt des Maschinenwesens, als sich Kinderarbeit für den Unternehmer nicht mehr auszahlte, ging die Zahl der arbeitenden Kinder ... wesentlich zurück", schreibt Weber-Kellermann, (1977, S.134f).

Mit der sogenannten zweiten Industriellen Revolution – der enormen Steigerung der Produktivität, die mit zunehmender Arbeitsbelastung und unvorstellbarem Massenkonsum einhergeht – beginnt auch der Zerfall der Familie. Wenn man Neil Postman glauben darf, verschwindet allmählich die Kindheit, weil das Massenmedium Fernsehen die frühere Trennung der Eltern von Kindern durch die abstrakten Schriften aufhebt, (Postman 1983, S.137ff). Das 'Geheimwissen' ist jetzt sowohl den Kindern als auch den Erwachsenen gleichermaßen zugänglich. Deshalb müssen wir uns beeilen, wenn wir die Vorstellung von der Kindheit festhalten wollen. Die Frage, wie lange Kindheit dauert, ist noch nicht beantwortet. Erikson gibt uns einen lapidaren Hinweis: "Mit Eintritt der sexuellen Reife ist die eigentliche Kindheit zu Ende. Die Jugendzeit beginnt" (Erikson 1971, S.256). Dieser Zeitpunkt ist aber von einer zur anderen Region dieser Welt sehr unterschiedlich und hängt u.a. vom Klima und den Ernährungsbedingungen ab.

Kinderarbeit

Genauso schwierig wie Kindheit ist auch Kinderarbeit zu definieren. Da das Thema sehr komplex ist, verwickelt man sich in Widersprüche bei jedem Versuch, klare Grenzen zu ziehen:

Problem 1: Was ist ein Kind?

Im Sinne des UN-Übereinkommens vom 20.11.89 ist jeder Mensch ein Kind, der das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hat (Art. 1) – allerdings lässt dieser Artikel noch eine Hintertür offen: "soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt". Verbindlicher ist die ILO – (Internationale Arbeitsorganisation) – Definition. Diese bezieht sich auf das Mindestalter, ab wann Arbeit für Kinder erlaubt ist: 15 Jahre.¹

Problem 2: Welche Formen der Kinderarbeit gibt es?

Kinderarbeit ist per se nicht schlecht. Lernen und Arbeit, Schule und Alltag zu verbinden war und ist das Ziel aller Reformpädagogen von Kerschensteiner bis Freinet, von Gandhi, Nyrere bis Freire (vgl. Datta/Lang-Wojtasik 1998). Es geht darum, den Missbrauch zu verhindern. Solange es keine Trennung zwischen den Erwachsenen und Kindern gab, gab es keinen Missbrauch. Im Mittelalter war die Sozialisation des Kindes "von der Familie weder gewährleistet noch durch sie kontrolliert", schreibt Ariès (1988, S.48). Hartmut von Hentig ergänzt: "Sobald ein Kind sich allein fortbewegen und verständlich machen konnte, lebte es mit den Erwachsenen in einem informellen 'Lehrlingsverhältnis', ob dies nun Weltkenntnis oder Religion, Sprache oder Sitte, Sexualität oder ein Handwerk betraf. Kinder trugen die gleichen Kleider, spielten

die gleichen Spiele, verrichteten die gleichen Arbeiten, sahen und hörten die gleichen Dinge wie die Erwachsenen und hatten keine von ihnen getrennten Lebensbereiche" (v. Hentig in Ariès 1988, S.10). "Die arbeitsfreie Kindheit kannten über Jahrhunderte und Jahrtausende nur Kinder von Adligen, Patriziern, reichen Kaufleuten, hohen Beamten und Geistlichen. Kinderarbeit war immer und bleibt eine Klassenfrage" (Große-Oetringhaus/Nuscheler 1988, S.21).

"Die Kinderarbeit war bis weit in das 19. Jh. hinein von großer Härte, denn die Industrialisierung brachte als 'Fortschritt' den vollen Einsatz aller verfügbaren Arbeitskräfte von 8 Jahren aufwärts". 1766 z.B. bot Friedrich der Große "den Kaufleuten eine Sendung von 1000 Kindern im Alter von 10-12 Jahren" an, "um sie zum Spinnen zu verwenden; die Ablehnung dieses Angebots erweckte sein höchstes Missfallen" (Weber-Kellermann 1989, S.134).

Kinder sind die billigsten Arbeitskräfte, deshalb ist die Kinderarbeit ein Wirtschaftsfaktor. Solange dies so – und überall dort, wo sie ist – bleibt, wird es schwierig sein, den Missbrauch zu verhindern. Wie erwähnt, ging die Zahl der Kinderarbeiter in Deutschland erst zurück, als sie diese wirtschaftliche Bedeutung zu verlieren begann. Es gab zwar schon das erste preußische Regulativ 1839, das dem Kind unter 9 Jahren untersagte, in Fabriken zu arbeiten, aber bis 1903 war die Heimarbeit und bis 1960 die Landarbeit ohne Altersgrenze erlaubt (Große-Oetringhaus 1986, S.120).

Es gibt eine Korrelation zwischen dem Rückgang der Kinderarbeit und der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht, worauf wir hier nicht ausführlich eingehen. Mit dem Hinweis auf Literatur über die Geschichte der Schule beschränken wir uns auf die Feststellung von Ariès: Erst seit dem Ende des 19. Jhs. ist die Schule "als Mittel der Erziehung an die Stelle des Lehrverhältnisses getreten". Das Kind ist nun "von den Erwachsenen getrennt und wird in einer Art Quarantäne gehalten, ehe es in die Welt entlassen wird. Diese Quarantäne ist die Schule, das Kolleg" (Ariès 1988, S.47).²

Problem 3: Welche Arten der Kinderarbeit sollten verboten werden?

Um den Missbrauch zu verhindern zu können, muss der Begriff 'Kinderarbeit' definiert werden. Dies ist eine ähnlich schwere Aufgabe wie die Definition der Kindheit. Die ILO nimmt ausdrücklich alle Arten von Arbeiten aus, die der Hilfe im Haushalt bzw. in Familienbetrieben (Land- und Viehwirtschaft, Handwerk, Laden o.ä.) zuzurechnen sind. Wenn die Kinder der gleichen Arbeit gegen Bezahlung außerhalb der Familie nachgehen, zählt dies zur Kinderarbeit. Da es viele Grenzbereiche gibt, sind die Statistiken nur Makulatur. Einerseits gibt es laut ILO zwischen 150-200 Mio. Arbeitslose und über 500 Mio. Unterbeschäftigte in den Entwicklungsländern, andererseits, je nach Schätzung, 100-300 Mio. Kinderarbeiter. Nach der neuesten Schätzung von ILO gibt es weltweit 250 Mio. arbeitende Kinder (Süddeutsche Zeitung – SZ - vom 25.05.99). Wie erwähnt, es ist nur eine Schätzung. Die Zahl der Kinderarbeiter ist in Indien in absoluten Zahlen am höchsten. Demgegenüber arbeiten prozentual am meisten Kinder in Bhutan. SACCS (South Asian Coalition on Children Servitude) schätzt diese Zahl in Indien auf etwa 55 Mio. (Misereor 1995). Wie schwierig solche Schätzungen sind, wird verständlich,

wenn man erfährt, dass Kinderarbeit nach indischer Verfassung (Art. 24) verboten ist. Gesetzlich untersagt ist auch 'Pfandarbeit' (bonded labour). Deshalb werden Eltern nie freiwillig zugeben, dass ihre Kinder arbeiten oder Pfandarbeit verrichten.

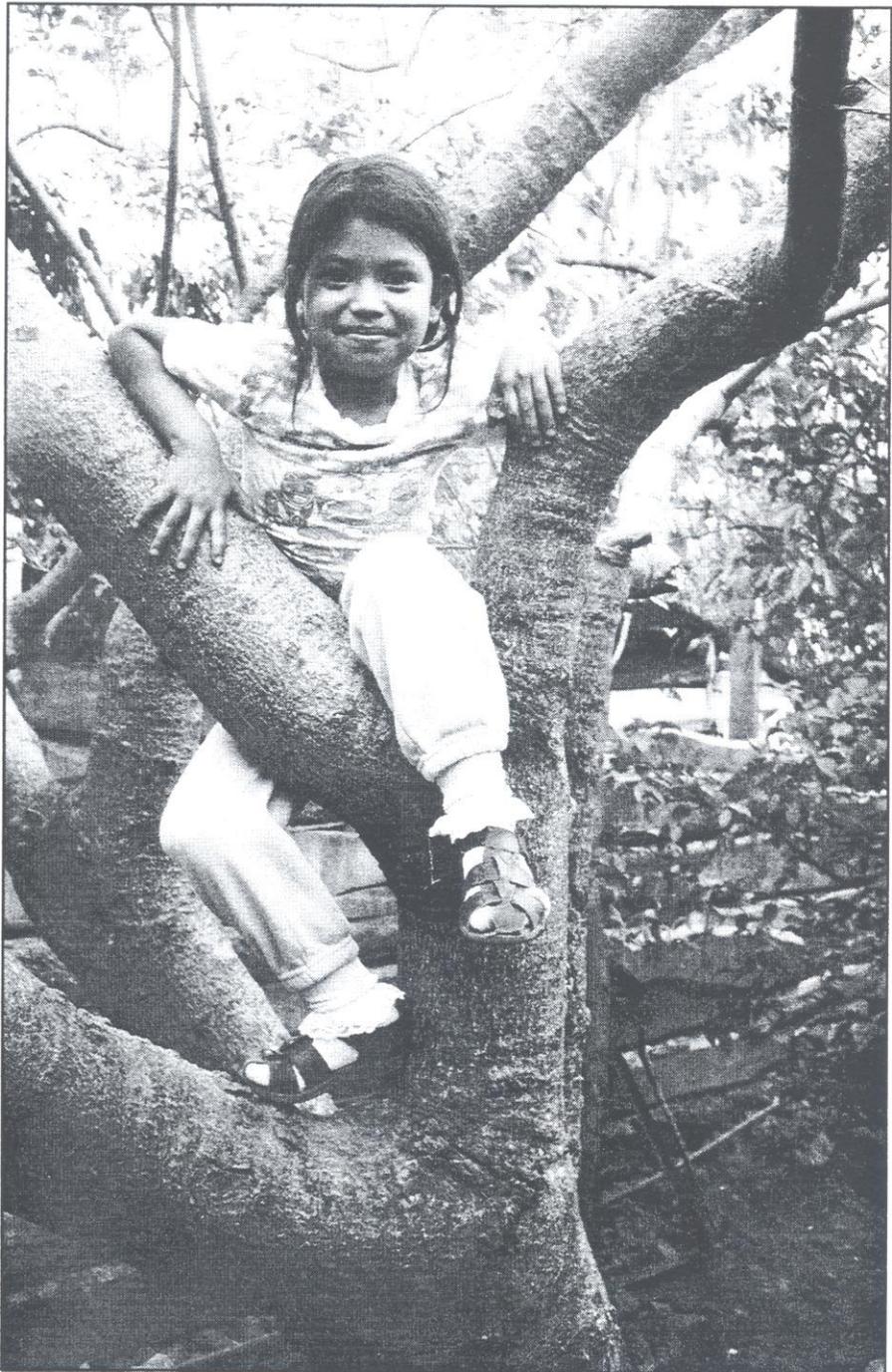
Kinderarbeit gibt es nicht nur in den Entwicklungsländern. Obgleich die Bundesrepublik Deutschland das ILO-Übereinkommen 138 und die Empfehlung 146 nicht ratifiziert hat, hat sie in ihrer vierzigjährigen Geschichte dreimal Kinder- und Jugendarbeitsschutzgesetze erlassen (1960, 1976 und 1984; Große-Oetringhaus 1986, S.120). Diese weichen zwar von den ILO-Rechten ab, sind aber dafür relativ eindeutig. Gleichwohl sind sie kein Hinderungsgrund für Missbrauch.

"Nicht nur in der Werbung arbeiten deutsche Kinder. Schulpflichtige Kinder schleppen schwere Bohlen und Werkzeuge auf Gerüste, packen Fotomaterial im Akkord, nähen Hosenteile zusammen, bohren, drehen, stanzen und schweißen Maschinen ..., putzen Toiletten, räumen Lager auf, verteilen Werbeprospekte und Zeitungen, bedienen in Restaurants und arbeiten in der Landwirtschaft ... Über 300.000 Kinder werden hierzulande illegal beschäftigt, schätzte 1980 Elke Stark von der Haar. Andere Schätzungen gingen sogar von einer Million aus. Inzwischen wird sich ihre Zahl drastisch erhöht haben. Der Grund: die zunehmende Arbeitslosigkeit", schreiben Große-Oetringhaus/Nuscheler (1988, S.31ff).

In dem reichsten Land der Erde, in den USA, sollen etwa eine halbe Mio. Kinder allein in der Landwirtschaft arbeiten. "Ohne ihre billige Arbeitskraft wären Spargel, Tomaten, Erdbeeren oder Kirschen wesentlich teurer" (ebd., S.37).

Die höchste Zahl der Kinderarbeiter innerhalb der EG gibt es in Italien. Laut einer Untersuchung der Anti-Slavery-Society von 1981 sind die Gründe für eine ausgeprägte Kinderarbeit in Italien: "Arbeitslosigkeit der Erwachsenen, Tradition, skrupellose Unternehmer, eine unfähige Bürokratie, schlecht ausgestattete Gewerbeaufsichtsämter und ein Schulsystem, das vor allem Versager hervorbringt" (ebd., S.36).

So ungewöhnlich und unmenschlich diese Arten der Kinderarbeit in den Industriestaaten auch erscheinen mögen, verglichen mit manchen Arten der Kinderarbeit in den Entwicklungsländern sind sie relativ harmlos. Es arbeiten z.B. drei bis fünfjährige Mädchen in pyrotechnischen Fabriken in Südindien, wo sich nicht selten tödliche Unfälle ereignen, zehnjährige Jungen schleifen Diamanten in Kaschmir, die zu Lungenkrankheiten und Erblindung führen, acht- bis zehnjährige Jungen arbeiten in Minen in Südamerika, Kinder werden zur professionellen Prostitution gezwungen und zum Drogenhandel missbraucht.



Kinheit und Jugend in Jinotega, Nicaragua (Foto: L. Heusohn)

Demnach: Kinderarbeit ist nicht gleich Kinderarbeit. Es gibt gefährliche und weniger gefährliche Kinderarbeit. Dies ist u.a. ein Grund, weshalb nicht alle NGOs, die speziell in diesem Bereich aktiv sind, an dem Global March von 1998 teilgenommen haben. Solange die tiefliegenden Ursachen der Kinderarbeit, wie Hunger, Armut, Verletzung, Arbeitslosigkeit und Verschuldung der Eltern nicht beseitigt werden können, muss versucht werden, einerseits die Bedingungen der Arbeit in nicht gefährlichen Branchen zu erleichtern, diese fest zu regeln und mit Schulpflicht zu koppeln. Andererseits die tatsächlich gefährlichen Arbeiten zu verbieten und dieses Verbot rigoros durchzusetzen. Dies hat mittlerweile offenbar auch die ILO eingesehen. Deshalb hat sie in diesem Jahr eine Konvention verabschiedet, die die schlimmsten Formen ('hazardous') der Kinderarbeit verbieten sollen (SZ vom 25.05.99).

Aber auch diese Konvention wird wenig Sinn haben, wenn sie nicht in der Praxis durchgesetzt werden kann. Manfred Liebel, einer der besten Kenner dieses Problemereichs in Deutschland, sieht eher einen Fortschritt in den ILO-Bemühungen, Kinderarbeit zu regulieren bzw. zu verbieten, nicht so sehr in ihren guten Vorsätzen, sondern in ihrer praktischen Arbeit, die sie mit dem IPEC (internationales Programm für die Abschaffung der Kinderarbeit) unternimmt (Liebel 1998, S.289)³.

Kinderrechte: Zehnjähriges Jubiläum

Vor zehn Jahren, am 20.11.89, wurde die Konvention über die Rechte des Kindes von der UN-Vollversammlung verabschiedet. Vor zehn Jahren habe ich die UN-Konvention gegenüber der Charta des Kindes vom 20.11.1959 in einer ersten Stellungnahme als einen großen Fortschritt gewürdigt (Datta 1990, S.58). Eine wesentliche Verbesserung gegenüber der Charta von 1959 sah ich 1990 darin, dass die neue Konvention nicht mehr Good-Will-Erklärung, sondern präziser juristisch handhabbar, für die Unterzeichnerstaaten verpflichtend und von außen kontrollierbar ist (Art. 42, 44, 45).

Nach zehn Jahren ist es an der Zeit, Bilanz zu ziehen. Allein die Tatsache, dass mittlerweile 191 Staaten die UN-Konvention ratifiziert haben, wertet UNICEF als einen großen Erfolg. Damit erkennen die Vertragsstaaten an, dass Kinder als Subjekte spezifische und unveräußerliche Rechte haben und die beschriebenen Missstände wie auch sozio-kulturelle Muster, die diesen Rechten entgegenstehen, nicht länger hinnehmbar sind (Müller 1998, S.27).

Wenn man aber den Erfolg daran messen will, was die Ziele waren und wieviele davon erreicht worden sind, sieht das Ergebnis ernüchternd aus. Beispiel Art. 6: (Recht auf Leben, Gewährleistung für Überleben und Entwicklung des Kindes). Dies ist eine zentrale Forderung, ein Ziel für alle Menschen das Überleben zu sichern (wozu der Unterzeichnerstaat mit der Ratifizierung sich verpflichtet hat). Die gegenwärtige Situation beschreibt Petra Gaidetzka kurz und knapp so: "800 Mio. Menschen auf der Welt sind dauerhaft unterernährt. 1,3 Mio. Menschen haben ein Tageseinkommen, das weniger als einen US \$ beträgt. Ein Viertel der Bevölkerung der Entwicklungsländer lebt am Rande des Existenzminimums in elenden Wohnverhältnissen, ohne sichere Arbeit, ohne Gesundheitsversorgung und ohne Zugang zum formalen Bildungswesen" (Misereor 1998a, S.6). Noch besorgniserregender ist der jährliche UNDP-Bericht. Darin wird alljährlich festgestellt, dass die Kluft zwischen Arm und Reich kontinuierlich wächst: Die Ungleichheit auf der Welt hat seit beinahe 200 Jahren ständig zugenommen ... der Abstand zwischen dem reichsten und dem ärmsten Land betrug 1820 etwa 3 : 1, 1913 11 : 1, 1973 44 : 1 und 1992 72 : 1 (UNDP 1999, S.44). Hat diese Kluft mit den Kindern zu tun? Eine hohe Kindersterblichkeitsrate ist stets ein Indikator dafür, schreibt Müller, dass viele Kinder hungern, fehlernährt sind und häufig vermeidbare Krankheiten haben (Müller 1998, S.11). Insofern hat diese Kluft und somit die Armut der Bevölkerung in den Entwicklungsländern schon mit Art. 6 der UN-Konvention zu tun. Deshalb wurde auf dem Weltkindergipfel (eine Folgekonferenz der UN-Konvention) 1990 in New York u.a. als Ziel gesetzt, die Kindersterblichkeitsrate bis zum Jahr 2000 um ein Drittel oder mindestens auf 70

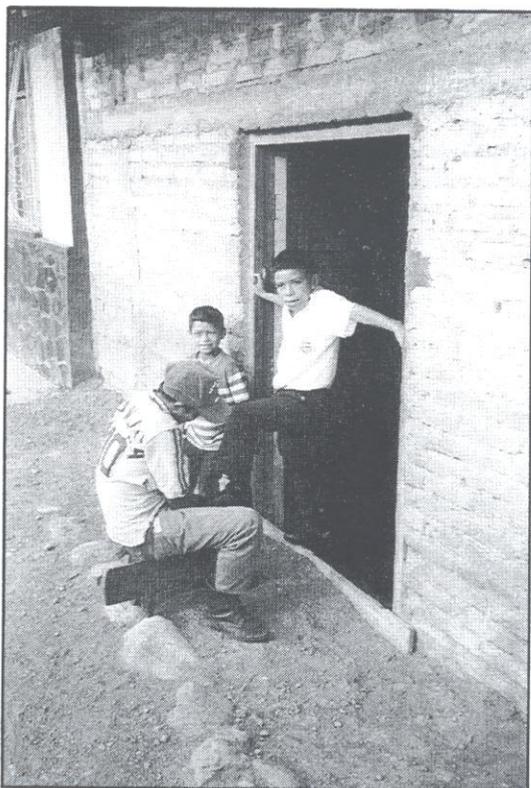
von 1000 Kindern zu senken (ebd., S.32). Die Kindersterblichkeitsrate betrug 1996 für die ärmsten Länder 171/1000 (UNICEF 1998, S.128).

Das zentrale Problem, das Haupthindernis für die Verwirklichung der UN-Konvention über die Rechte des Kindes, bleibt die Armut. Solange diese nicht beseitigt, zumindest weitgehend reduziert werden kann, bleibt die UN-Konvention, negativ ausgedrückt als Papiertiger, positiv als moralischer Mahner bestehen. Von der Beseitigung bzw. radikalen Reduzierung von Armut hängt es ab, ob z.B. Art. 32 (Schutz vor Ausbeutung), Art. 33 (Schutz vor Drogen), Art. 34 (Schutz vor Prostitution) und Art. 28 (Recht auf Bildung) erfolgreich durchgesetzt werden können oder nicht.

Ob die UN-Konvention über die Rechte des Kindes, Wirklichkeit wird oder nicht, liegt nicht in der Macht eines einzelnen Entwicklungslandes allein (vgl. hierzu „Die Realität: Verhungerte Kinder. Geld für Schulden statt für Schulen und Krankenhäuser? In: Misereor 1998b, S.100-101). Es wäre im Sinne der Armutsbekämpfung – als Voraussetzung für die Verwirklichung der Kinderrechte – viel erreicht, wenn die beim Weltsozialgipfel in Kopenhagen 1995 beschlossene "20 : 20 Initiative" umgesetzt werden könnte. Mit der Initiative wurde beabsichtigt, dass die reichen Länder 20 Prozent ihrer Entwicklungshilfe und Entwicklungsländer 20 Prozent ihrer Staatsausgaben für die soziale Grundversorgung (Bildung, Gesundheit, Nahrung) aufbringen. Diese Zielsetzung, meint Müller, hat einen Vorteil, dass sie keine neuen Mittel erfordert, sondern durch Umschichtung eine effektive Verwendung im Sinne der Armutsorientierung anstrebt. Sie stellt außerdem eine konkrete wechselseitige Verpflichtung aller Länder im Hinblick auf ein wichtiges globales Ziel dar, was ein Modell für andere Bereiche sein könnte (Misereor 1998, S.33).

So hat die UN-Konvention das gleiche Schicksal wie andere Verträge auch. Was das Worldwatch Institute für die Umweltverträge feststellt, trifft auch auf die Kinderrechte zu: Die Mehrzahl der internationalen Verträge und Abkommen haben sich als ungenügend zur Lösung der von ihnen behandelten Umweltprobleme erwiesen. Sei es aufgrund inhaltlicher Mängel oder mangelnden politischen Wirkens, sie um- und durchzusetzen (Worldwatch Institute 1999, S.250).

Was die ILO offenbar in ihrem achtzigjährigen Kampf gegen die unmenschliche Kinderarbeit gelernt hat, müssen die anderen auch verinnerlichen: Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes ist gut, das macht aber kein hungerndes Kind satt. Für die Um- und Durchsetzung der Rechte fehlen den UN-Organisationen die Instrumente und die Macht. So eine Hilfskonstruktion wie IPEC kann allein nicht die Ziele nutzen. Wenn der politische Wille eines Vertragsstaates und der Staatengemeinschaft fehlt, dann können nur die Bürger ihren eigenen Staat zur Handlung zu bewegen. Dies setzt Information, Aufklärung und Bildung voraus. Deshalb setzt das Worldwatch Institute Hoffnung auf NGOs, auf aufgeklärte Bürger und auf Bildung. Auch aufgeklärte Menschen brauchen Informationen, um tätig zu werden. Deutschland ist z.B. ein reiches, demokratisches Land mit 5 - 10% Analphabeten. Hier leiden Bürger und Bürgerinnen nicht unter Informationsmängeln. Deutschland gehört zu den 191 Staaten, die die UN-Konvention schon ratifiziert haben. Es wäre interessant zu erfahren, wieviel Prozent der Bevölkerung den vollständigen



Kindheit in Jinotega, Nicaragua (Foto: L. Heusohn)

Text der UN-Konvention kennt. Art. 42 der UN-Konvention über die Rechte des Kindes lautet: "Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die Grundsätze und Bestimmungen dieses Übereinkommens durch geeignete und wirksame Maßnahmen bei Erwachsenen und Kindern allgemein bekannt zu machen."

Anmerkungen:

1 Der vollständige Text der UN-Konvention über die Rechte des Kindes vom 20.11.89 ist abgedruckt im Anhang von Deutsches Kinderhilfswerk u.a. 1995 S.22-31; vgl. auch Charta der Kinder S.9. Für das Mindestalter sind maßgebend das Übereinkommen 138 und die Empfehlung 146 der ILO, verabschiedet am 06.06.1973; die vollständigen Texte des Übereinkommens 138 und der Empfehlung 146 sind abgedruckt in Bruning/Sommer 1990, S.55-64. Für eine Zusammenfassung aller Konventionen etc. der ILO vgl. UNICEF 1996, S.24-25.

2 Für die Geschichte der Erziehung und Schule vgl. z.B. Drewek 1997, S.183-207.

3 Hier gehe ich nicht explizit auf die langanhaltende Diskussion ein: generelles oder partielles Verbot der Kinderarbeit, ebenso wenig auf den objekt- oder subjektorientierten Ansatz; vgl. hierzu Holm 1997 und Liebel 1998.

Literatur:

Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit; mit einem Vorwort von Hartmut v. Hentig, München 1988⁸.

Arnold, Karl: Kindheit im europäischen Mittelalter. In: Martin, Jochen/Nitschke, August (Hg.): Zur Sozialgeschichte der Kindheit, Freiburg/München 1986.

Bruning, Richard/Sommer, Birgit (Hg.): Kinderarbeit. terre des hommes, Osnabrück 1990.

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

Charta des Kindes, verabschiedet von der UNO am 20.11.59, in epd-Dritte-Welt-Information, H.1-2/1987, S.9.

Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): Bildung zu Self-Reliance. Rormpädagogische Ansätze aus dem Süden. Hannover 1998.

Datta, Asit: Kindheit, Kinderarbeit und Kinderrechte. Zu dem neuen Übereinkommen über die Rechte des Kindes. In: Johannsen/Noormann (Hg.): Lernen für eine bewohnbare Erde. Festschrift für Ulrich Becker. Münster/Gütersloh 1990, S.52-59.

Deutsches Kinderhilfswerk/Deutscher Kinderschutzbund/UNICEF/terre des hommes (Hg.): Round Table zur UN-Konvention über die Rechte des Kindes vom 20. 11.19. Hannover 1995.

Drewek, Peter: Geschichte der Schule, in: Harney/Krüger (Hg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, S.183-207.

Erikson, Erik H.: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart 1971.

Große-Oetringhaus, Hans-Martin/Nuscheler, Franz: Kinderhände, Kinderarbeit in der Dritten Welt. Baden Baden 1988.

Große-Oetringhaus, Hans-Martin: Kinderarbeit. In: Wochenschau 3/1986 f. Sek.I.

Hengst, Heinz: Tendenzen der Liquidierung von Kindheit. In: Ders./M. Köhler/B. Riedmüller/M.M. Warmbach: Kindheit als Fiktion. Frankfurt/M. 1981.

Holm, Karin: Straßenkinder und arbeitende Kinder in Lateinamerika: Ursachen und sozialpädagogische Konzepte. In: Adick, Christel: Straßenkinder und Kinderarbeit. Frankfurt 1997, S.167-191.

Liebel, Manfred: Arbeitende Kinder in Deutschland, in: Ders./Overwien, B./Recknagel A. (Hg.): Arbeitende Kinder stärken. Plädoyer für einen subjektorientierten Umgang mit Kinderarbeit, Frankfurt/M. 1998, S.147ff.

Mause de, Lloyd (Hg.): Hört die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit, Frankfurt/M. 1978².

Misereor (Hg.): Im Brennpunkt: Kinderarbeit in der Teppichindustrie Indiens, Aachen, 20.05.95.

Misereor (Hg.): Armut. Ein Sach- und Lesebuch, Aachen/Bad Honef 1998a.

Misereor (Hg.): Kinder. Unsere Zukunft in der Einen Welt. Aachen/Bad Honef 1998b.

Müller, Johannes: Zur Situation von Kindern in den Ländern des Südens. In: Misereor 1998b, S.8-36.

Postman, Niel: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt/M. 1983.

Ders.: Die zweite Aufklärung. Vom 18. ins 21. Jahrhundert. Berlin 1999.

UNICEF (Hg.): Zur Situation der Kinder in der Welt 1997: Kinderarbeit. Frankfurt/M. 1996.

UNICEF (Hg.): Zur Situation der Kinder in der Welt 1999: Das Recht auf Bildung. Frankfurt 1998.

UNDP (Hg.): Bericht über die menschliche Entwicklung 1999, Bad Honef 1999.

Weber-Kellermann, Ingeborg: Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte. Frankfurt/M.1989².

Dies.: Die deutsche Familie. Versuch einer Sozialgeschichte. Frankfurt/M. 1977.

Worldwatch Institute Report: Zur Lage der Welt 1999. Frankfurt 1999.

Asit Datta, geb. 1937 in Midanpore/Indien. Prof. Dr., Vorsitzender der interdisziplinären Arbeitsgruppe "Interkulturelle Bildung und Entwicklungspädagogik" am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hannover, Jury-Mitglied von Mediawatch. Zahlreiche Veröffentlichungen zum Zusammenhang von Globalisierung und Bildung.



Hans-Martin Große-Oetringhaus

Kinderbewegungen in Lateinamerika

Partizipationsrechte

„Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“ So heißt es im Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention. Und im Artikel 15 wird festgeschrieben, dass die Vertragsstaaten das Recht des Kindes anerkennen, „sich frei mit anderen zusammenzuschließen und sich friedlich zu versammeln.“

In diesen Partizipationsrechten wird der Geist der Kinderrechtskonvention, die die Vollversammlung der Vereinten Nationen nach zehnjähriger Vorbereitungszeit 1989 annahm, am deutlichsten. Kinder sind eben nicht Erwachsene in Vorbereitung, die ausschließlich als Objekte der Fürsorge von Erwachsenen angesehen werden können. Vielmehr haben sie Anspruch auf Respekt und gesellschaftliche Partizipation. Sie haben das Recht, ihre Meinung kundzutun und sich für ihre Interessen einzeln und gemeinsam einzusetzen, selbst wenn es den Interessen der Erwachsenen oder denen des Staates widerspricht.

In vielen lateinamerikanischen Regionen sind die Kinderrechte fester im Bewußtsein der Kinder verankert als bei uns. Die Kinderrechtsbewegung dort bildet ein gutes Beispiel, wie die Artikel der Kinderrechtskonvention mit Leben gefüllt werden können. Sie liefert Kindern ein Instrument, ihre Interessen und Bedürfnisse zu artikulieren und sich für sie aktiv einzusetzen. Nicht Erwachsene tun etwas für Kinder. Vielmehr erarbeiten diese sich selbst Kompetenz bei der Umsetzung ihrer Rechte. Sie erleben es als Ausdruck ihrer Stärke, wenn sie Aktionen und Kampagnen organisieren, Projekte realisieren, sich Gehör verschaffen: lokal, regional und international. Bei ihrem Kampf um eine bessere Zukunft haben Erwachsene nur begleitende und unterstützende Funktion.

Vielen Erwachsenen sind soziale Bewegungen, deren Akteure Kinder sind, nicht ganz geheuer. Sie trauen Kindern in der Regel nicht zu, selbstorganisiert zu handeln oder befürchten, dass sie den ihnen zugeordneten Rollenmustern nicht Genüge leisten. Mit solchen Vorurteilen der Gesellschaft der Erwachsenen hat sich der peruanische Pädagoge Alejandro Cussianovich auseinandergesetzt. Er wendet sich gegen „Überlegungen auf soziokultureller Ebene, denen zufolge das Kind als unfertig, als Objekt der Fürsorge zu betrachten ist.“

Ebenso widerspricht er „Überlegungen auf politisch-ideologischer Ebene, denen zufolge sich eine Kinderorganisation vernünftigerweise mit Sport und Spiel beschäftigen, aber nicht auch noch Möglichkeiten der Kinder zum sozialen Wandel beizutragen, angehen sollte.“ (Cussianovich 1990, S.66). Hier zeige sich, dass die herrschende Gesellschaft im Grunde nicht an das Kind glaube. Der Volkspädagoge dagegen hat großes Vertrauen in diese Kinder, die ihr Schicksal in die eigenen Hände nehmen.

Trotzdem konnten in Lateinamerika bereits vor der Verabschiedung der Kinderrechtskonvention und anders als in Europa soziale Bewegungen von Kindern entstehen: zunächst Ende der 70er Jahre in Peru, später auch in Brasilien und seit Beginn der 90er Jahre auch in Nicaragua, Bolivien, Ecuador und anderen Ländern.

Im Kampf um ihre Rechte werden die Kinder zu handelnden Subjekten und damit auch zu eigenständigen Trägern gesellschaftlicher Veränderungen. Ein zentraler Begriff in diesem Lernprozess ist *Protagonismo Infantil*. Protagonismus der Kinder, so betont Manfred Liebel, ausgewiesener Kenner der Kinderbewegungen in Lateinamerika, widerspricht „der Idee einer domestizierten, gehorsamen und gesellschaftlich ausgeschlossenen Kindheit.“ Vielmehr spiegelt er ein Konzept wider, „das Mädchen und Jungen als soziale Subjekte mit der Fähigkeit zur Partizipation und Veränderung der Gesellschaft ansieht (Liebel 1998, S.29). Er teilt nicht die resignative Sichtweise des US-amerikanischen Soziologen Neil Postmann vom *Verschwinden der Kindheit* (Frankfurt 1982). Statt vom *Ende der Kindheit* spricht Liebel von der *„Geburt einer neuen Kindheit“* (Liebel 1998, S.31). Damit teilt er den von Alejandro Cussianovich betonten *Glauben an die Kindheit* (s.o.). Partizipation als wesentliches Element des Protagonismus von Kindern bedeutet „nicht nur eine ökonomische Rolle und Verantwortung zu übernehmen, sondern all dieses auf der Basis einer eigenen Entscheidung zu tun (das heißt in Freiheit) und unter Bedingungen, die ein würdiges und selbstbestimmtes Leben erlauben“ (Liebel 1998, S.31).

Der Protagonismus der Kinder stand auch im Mittelpunkt der internationalen Kampagne *Den Kindern eine Stimme geben* (KIKO), die von der Kinderhilfsorganisation terre des hommes initiiert und unterstützt wurde. In verschiedenen Ländern Lateinamerikas setzten sich Kinder aktiv für ihre Rechte ein: in Nicaragua, El Salvador und Guatemala genauso wie in Chile, Kolumbien, Peru und Bolivien. Im Folgenden Abschnitt wird am Beispiel eines landesweiten Auswertungstreffens der Kampagne in Bolivien gezeigt, wie dynamisch und kreativ die Kinder dabei vorgehen.

Zum Beispiel: Kinderrechtskampagne in Bolivien

„Se siente! Se siente! Aquí estamos presentes!“ Der Ruf von 130 hellen Kinderstimmen schallt durch die Straßen der bolivianischen Großstadt Cochabamba. „Man merkt es! Man merkt es! Wir sind da!“

Man merkt es tatsächlich. Die Kinder sind laut, fröhlich und voller Energie. Und sie fordern ihre Rechte ein: zunächst einmal das Recht, überhaupt angehört zu werden.

Selbst jene, die am Straßenrand versuchen, so zu tun, als ob die zahllosen Transparente, die in allen Farben leuchten, gar nicht vorhanden wären, haben keine Chance, dem Spek-

takel auszuweichen. Schuhputzjungen knien sich vor sie hin und beginnen, ihre Schuhe zu polieren. Doch schon kommt die Polizei, brüllt, jagt die Jungen fort, schlägt sogar mit dem Knüppel zu. Andere mischen sich ein, ergreifen Partei für die Jungen, fordern die Passanten auf, sich ebenfalls für die Rechte der Jungen einzusetzen. Viele sind irritiert und wirken verunsichert. Und genau das wollen die jungen Menschen erreichen. Bis die Passanten gemerkt haben, daß sie selbst Mitakteure eines versteckten Straßentheaters sind, ist der lärmende Zug längst weitergezogen. Die Schuhputzjungen polieren bereits neue Schuhe und die vermeintlichen Polizisten stürzen schon wieder drohend herbei.

Zwei Clowns an der Spitze des Zuges sorgen dafür, daß die übermütige Power, die die Kinder ausstrahlen, nie erlahmt. Sie stürmen mit einer Handvoll Kindern bis zur nächsten Straßenkreuzung vor, tanzen im Kreis, blockieren die Straße und warten, bis der lärmende Rest nachgekommen ist. "Nino que escuchas: únete a la lucha! - Kind, hör zu: schließ dich dem Kampf an!"

Der Kampf, dem sich die Kinder verschrieben haben, ist der um ihre eigenen Rechte. Sie wissen, daß die Kinderrechte, die ihnen die Vereinten Nationen in der Kinderrechtskonvention zugestanden haben, nicht viel nützen, wenn sie lediglich auf dem Papier stehen. Die Kinder können viel aus ihrem Alltag berichten und erzählen, wie diese Rechte tagtäglich mit Füßen getreten werden. Gerade darum setzen sie sich für die Einhaltung der Kinderrechte ein, in Cochabamba genauso wie in La Paz, in Santa Cruz oder auf dem Land, in den Bergen wie im bolivianischen Tiefland. Überall schließen sich Kinder zusammen und setzen sich aktiv für ihre Rechte ein.

Jetzt sind sie nach Cochabamba gekommen, um ihre Erfahrungen auszutauschen und Pläne für die Zukunft zu schmieden. Denn nach der Demonstration geht es an die Arbeit. Für drei Tage sind die aktiven Kids zwischen acht und 18 Jahren zusammengekommen. Sie wollen ihr Schicksal nicht allein in den Händen von Erwachsenen sehen, sondern es vielmehr in die eigenen Hände nehmen.

Auch das Treffen gestalten sie selbst. Der erste Tag ist dem Thema *Sexualität*, der zweite dem Thema *Organisation und Partizipation* gewidmet. Nach einem Plenum teilen sich alle in Altersgruppen auf. Die Jüngeren nähern sich der Thematik, indem sie aus Ton modellieren, wie sie sich das Recht auf ein Dach über dem Kopf vorstellen. Oder sie schneiden Bilder aus Illustrierten aus und kleben Collagen zusammen. Die Älteren diskutieren und entwickeln kurze Sketche und Szenen. Im anschließenden Plenum wird alles vorgestellt und gemeinsam besprochen. Partizipation? Was sich zunächst sehr kompliziert und theoretisch anhört, wird plötzlich ganz einfach und konkret. "Partizipation", erklärt ein Mädchen, "bedeutet, an etwas teilzunehmen, was uns ganz persönlich angeht und betrifft." "Und es heißt auch, die Ideen jedes einzelnen aufzunehmen", fügt ein Junge hinzu. Die Erfahrungen ihres noch

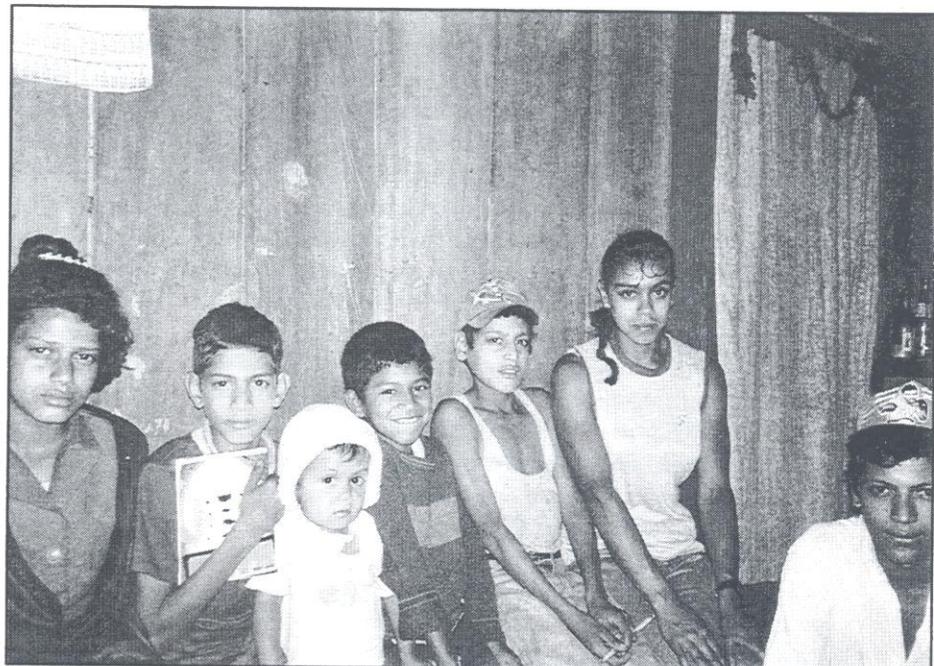
kurzen Lebens ist klar: "Es ist besser, sich in Gruppen zu organisieren. Dann ist es einfacher, etwas zu erreichen."

Die Szenen, die die Kinder vorspielen, lassen daran keinen Zweifel aufkommen. Sie setzen sich beim Bürgermeister für sauberes Wasser und eine bessere Krankenversorgung ein. Schuhputzjungen wehren sich gegen Kunden, die sie schlecht behandeln. Betrunkene und schlagende Väter stoßen auf Widerstand.

Jedes Kind kann seine eigene, ganz besondere Geschichte erzählen. Zum Beispiel Richard Zenteno Gutierrez, der Eisemacher, hat mit seinen 15 Jahren bereits eine Menge Erfahrungen gesammelt. Er kommt aus Santa Cruz. Die Kindergruppe, in der er mitmacht, hat sich nach der traditionellen andinen Gemeinschaftsarbeit *Minkas* benannt. Ziel der zwanzig Kinder und Jugendlichen der Gruppe ist es, sich um andere Kinder zu kümmern, die kein Zuhause haben. Im Augenblick betreuen sie etwa 25 Kinder. Einige, die von Zuhause fortgelaufen sind, versuchen sie zu überreden, zurückzukehren. "Das ist eine ganz schwierige Überzeugungsarbeit", gibt Richard zu. Die Gruppe versucht auch, mit den Eltern Kontakt aufzunehmen und ihnen ins Gewissen zu reden, ihre Kinder besser zu behandeln. Zwei Mädchen der Gruppe betreuen Kleinkinder von Eltern, die tagsüber arbeiten müssen.

Es ist seine Freizeit, die Richard für dieses Engagement opfert. Nach der 7. Klasse mußte er nämlich die Schule verlassen. Jetzt arbeitet er in einer Eisdiele. Um sechs Uhr in der Frühe beginnt er, die Eiscreme anzurühren. Bis zehn Uhr ist er damit fertig. Nachmittags und abends arbeitet er nochmals von 16 bis 22 Uhr. Die Zeit dazwischen nutzt er, um sich in der Gruppe zu engagieren. Von seinem Verdienst bezahlt er das Schulmaterial für seine drei jüngeren Geschwister. Was er übrigbehält, steckt er in die Arbeit der Minka-Gruppe.

Während die Kinder und Jugendlichen ihre Lebenserfahrungen aufarbeiten, haben sich die Erzieherinnen und Erzieher aus den verschiedenen Projekten ebenfalls zusammengesetzt, um darüber zu sprechen, wie ihre zukünftige Rolle aussehen kann. Die neue Selbständigkeit und das Selbstbewußt-



Kindheit und Jugend in Jinotega, Nicaragua (Foto: L. Heusohn)

sein der Kinder haben ihre traditionelle Rolle nämlich gründlich in Frage gestellt und sie verunsichert.

Während die Kinder alleine tagen, fragen sich die Erzieher: "Worin liegt jetzt eigentlich noch unsere Aufgabe?" Den alten Paternalismus haben sie abgelegt. Aber was kann an seine Stelle treten? Sie sollten *Facilitadores* sein, Ermöglicher der Selbstorganisation der Kinder, sagen die einen. Oder doch eher *Acompanantes*, geben andere zu bedenken, Begleiter, die eine enge persönliche Beziehung zu den Kinder herstellen. Vielleicht auch beides, je nach Alter der Kinder. Ein Erzieher bringt ein Beispiel: "Da haben die Kinder eines aus ihrer Mitte als Kontaktperson zur Presse gewählt. Das kommt jetzt zu uns und fragt, wie man das macht. Hier müssen wir helfen und begleiten. Die Entscheidung aber ist von den Kindern ganz alleine gefällt worden."

"Auf jeden Fall müssen wir den Kindern nicht immer erzählen, was sie zu tun oder zu lassen haben" stellt ein Lehrer selbstkritisch fest. "Das wissen sie schon alleine. Wir müssen vor allem unsere eigene Rolle erkennen." Fast alle stimmen zu. "Die Kinder haben eine Form gefunden, sich zu organisieren, ihre Angelegenheiten in die eigenen Hände zu nehmen. Darin sind sie weiter als wir Erzieher." Solche Selbstkritik ist noch längst nicht selbstverständlich. "Wir haben noch keinen Weg gefunden, uns als Erzieher selbst weiterzuentwickeln und uns zu organisieren."

Zum Beispiel: Die MANTHOC-Bewegung in Peru

Nachdenklich sitzen sechs Kinder vor einer leeren Wandzeitung. "Welche Arbeiten sollen für Kinder verboten werden, welche erlaubt?" ist die Frage, die die erwachsenen Begleiter den Delegierten von MANTHOC, der Bewegung arbeitender Jugendlicher und Kinder in Peru, bei ihrem Treffen in Lima mit auf den Weg gegeben haben. "Die Arbeit in den Bergwerken", sagt dann eines, sei Kindern nicht zuzumuten. Andere Beispiele folgen. "Welche Arbeit in den Bergwerken und ab welchem Alter?" fragt ein etwa 14jähriger nach. Und dann ist die Gruppe mitten in der Diskussion über die Kriterien der internationalen Arbeitsorganisation (IAO). "Arbeit an sich ist nichts Schlechtes, egal wo", einigen sich schließlich die Kinder, die alle selbst Geld verdienen. "Aber auf die Bedingungen kommt es an." Und über diese Bedingungen haben die Kinder klare Vorstellungen: Keine Ausbeutung, die Gesundheit darf nicht leiden und Kinder müssen die Möglichkeit haben, zu lernen und zu spielen.

Die Initiative zur Gründung von MANTHOC ging 1978 von einem christlich orientierten Arbeiterjugendverband aus. Die Bewegung entstand während eines Streiks. Aufgrund der sozialen und wirtschaftlichen Situation waren immer mehr Kinder gezwungen zu arbeiten, um so die Lohnausfälle ihrer Eltern auszugleichen. MANTHOC ist ein wichtiger Teil der Bewegung arbeitender Kinder in Peru. Einmal im Jahr treffen sich die Delegierten dieser Bewegung zu einem nationalen Treffen. Inzwischen arbeiten über 3000 Kinder in der Bewegung mit. Eine von ihnen ist Carina.

Carina hält das Stück Leder prüfend in der Hand. Es ist weich, gerade richtig für ein Brillenetui, und wird sich gut verarbeiten lassen. Carina ist zwar erst zwölf aber in solchen Fragen Fachfrau. Und sie ist Schülerin, zugegebenermaßen in einer recht ungewöhnlichen Schule. In Peru haben sich näm-

lich arbeitende Kinder zu einer Bewegung zusammengeschlossen, der MANTHOC-Bewegung. 19 Gruppen gibt es landesweit. In der Hauptstadt Lima haben sie eine eigene Schule eingerichtet. Und diese Schule ist ganz anders als alle anderen Schulen. Die Klassen sind nämlich nicht nach Altersstufen aufgeteilt sondern vielmehr nach Interessen und Fähigkeiten. Carina ist in der lederverarbeitenden Klasse. Mit ihren sieben Mitschülerinnen und Mitschülern stellt sie Geldbörsen, Taschen, Brillen- und Schlüsseletuis her. Dabei erlernen sie den Umgang mit dem Material Leder. Aber sie wollen mehr. Die hergestellten Gegenstände sollen ja auch verkauft werden und dabei wollen sie nicht übers Ohr gehauen werden. Also üben sie Rechnen: Addieren, Subtrahieren, Multiplizieren, Dividieren. Die Lederprodukte bestimmen auch den Sprach- und Schreibunterricht. Es gibt zahlreiche Geschichten, in denen Gegenstände aus Leder eine Rolle spielen. So wird die konkrete, praktische Arbeit zum Motor für alle Fächer.

Natürlich bringen die Kinder auch ihre Fragen und Alltagsprobleme mit in den Unterricht ein. Carina verkauft nachmittags zum Beispiel Toilettenpapier auf dem Markt. Als ihr eines Tages ein paar Rollen geklaut werden, steht der Lernstoff für diesen Tag fest. Der Verlust wird errechnet und alle helfen mit zu berechnen, wieviel Rollen sie verkaufen muß, um den Schaden wieder wettzumachen. Ausführlich wird über das Thema Stehlen gesprochen: welche Ursache es haben kann und wie es zu bewerten ist. Alle Kinder bringen ihre Erfahrungen ein, denn bei einem solchen Thema kann jeder mitreden. Anschließend werden die Ergebnisse zu Papier gebracht. Der gesamte Unterricht richtet sich an den Alltagserfahrungen der Kinder aus.

Eine andere Klasse stellt Gebäck her und verkauft es auf dem Markt. Auch dafür erweisen sich Rechnen, Schreiben und Lesen als wichtige Fähigkeiten, deren Erlernen durch das Backen angeregt wird. Die Einnahmen aus dem Verkauf kommen in die gemeinsame Kasse. Die Kinder achten genau darauf, daß niemand schummelt. Dabei sind sie oft strenger, als es Erwachsene sein würden.

Insgesamt besuchen 25 Kinder die MANTHOC-Schule in Ciudad de Dios in Lima. Sie teilen sich in vier Klassen auf. Zusätzlich kommen mittags noch 35 Kinder vom Markt zum Essen. Dafür müssen sie einen halben Sol bezahlen. Das Geld verdienen sich die meisten auf dem Markt. Carina zum Beispiel hilft ihrer Mutter beim Verkauf von Kartoffeln, Mais und anderem Getreide am Stand. Außerdem zieht Carina über den Markt und bietet Toilettenpapier an.

Aber als echtes MANTHOC-Mädchen will sie sich auch für andere Kinder einsetzen, zum Beispiel für solche, die wie sie auf dem Markt arbeiten und zwischendurch mal eine Pause machen und spielen wollen. Für solche Kinder hat sie samstagnachmittags eine Spielgruppe eingerichtet. Mit ihrer Freundin bietet sie ein Spielprogramm an, meist Spiele, die sie in der MANTHOC-Schule kennengelernt hat. Etwa fünfzehn Kinder nehmen regelmäßig an ihrer Gruppe teil. Um Platz zum Spielen zu haben, hat sie bei der Marktbehörde nachgefragt, ob sie einen betonierten Bereich vor der Markthalle benutzen darf. Sie erhielt die Erlaubnis. Wichtig dabei war wohl, daß sie die MANTHOC-Bewegung im Rücken hatte.

Als sie sich 1979 gründete, begannen die Kinder wöchent-

lich Versammlungen abzuhalten. Dabei stellten sie fest, daß sie eigentlich viel zu wenig über ihre eigene Situation wußten. Sie erkannten, daß sie sich nicht als Konkurrenten begreifen durften. Vielmehr kam es darauf an, zusammenzuhalten und solidarisch die Alltagsprobleme zu lösen.

So war zum Beispiel einem Schuhputzjungen der Putzkasten gestohlen worden. Da sammelten die anderen Geld, um ihm einen neuen kaufen zu können. Oder als die Mutter eines anderen Kindes krank wurde, nicht mehr arbeiten konnte und nicht wußte, wie sie ihre sieben Kinder durchbringen sollte, da sprangen die MANTHOCs ein. Nicht anders, als sich ein Junge bei der Arbeit verletzt hatte. Sie besorgten sich ein Fahrrad und fuhren ihn zur nächsten Gesundheitsstation. Dort wurde er aber nicht aufgenommen, weil er die Gebühr nicht bezahlen konnte. Da sammelten die MANTHOCs Geld, um die Behandlung zu ermöglichen. Einmal hatte sich ein kleiner Lastenträger den Rücken verrenkt. Aber er hatte kein Geld, um einen Arzt aufsuchen zu können. Da gingen die anderen MANTHOC-Kinder zu seiner Arbeitgeberin und brachten sie dazu, die Behandlung und die Medizin zu bezahlen. Eine andere Gruppe hatte durch eine Umfrage herausbekommen, daß eines der größten Probleme ihres Viertels die Beseitigung des Mülls war. Sie handelten mit der Gemeindeverwaltung aus, daß sie einen Lastwagen gestellt bekamen. Dann säuberten sie das Viertel und fuhren den Müll fort. Die Straßen waren wieder sauber, die Gefahr von Krankheiten gebannt. Aber was noch wichtiger war: Die Erwachsenen lernten von den MANTHOC-Kindern und gründeten ein Komitee zur Abfallbeseitigung.

Jede Gruppe hat eine erwachsene Mitarbeiterin oder einen Mitarbeiter, den sie *colaborador* nennen. Oft sind es Jugendliche, die aus der MANTHOC-Bewegung selbst hervorgegangen sind. Sie leiten die Gruppen aber nicht. Sie begreifen sich als Berater, die dazu beitragen, daß die Kinder eine eigenständige Organisationsform finden. Einer, der die MANTHOC-Bewegung von Anfang an begleitet hat, ist der Pädagoge Alejandro Cussiánovich.

Ein zweites MANTHOC-Haus ist in der Nähe des großen Fruchtmarktes der Hauptstadt. Die Kinder haben es nach einem arbeitenden Kind, das von einem Werkswachposten erschossen wurde, *Casa del Yerbatero Nino Franco Maceda Cuenea* benannt. 140 Kinder sehen in diesem Haus eine Anlaufstelle und Rückzugsmöglichkeit, finden dort Anerkennung und Betreuung. 60 von ihnen kommen regelmäßig. Im Sommer, wenn in den Ferien die Kinder aus den Bergdörfern nach Lima kommen, um Arbeit zu suchen, sind es meist 25 mehr. Für sie bietet das Haus eine Möglichkeit, um Schularbeiten zu machen, um zu spielen und um sich künstlerisch zu betätigen. So gibt es eine Gruppe, die Grußkarten klebt, andere Kinder, die weben oder Namensbänder knüpfen. Die Dinge, die sie herstellen, können sie verkaufen. Den Verdienst dürfen sie im Haus aufbewahren. So hat jedes Kind dort eine Spardose. In einer Kladde wird genau eingetragen, wer wieviel eingezahlt oder sich wieder herausgenommen hat.

Die MANTHOCs mischen sich aktiv in gesellschaftliche und politische Prozesse ein. Sogar die Regierung nimmt sie inzwischen nicht nur zur Kenntnis sondern auch als Gesprächspartner ernst. So verhandelte eine Delegation erwerbstätiger Kinder mit dem Sozialminister von Peru über die Ein-

führung einer Krankenversicherung, die die Kinder auch bezahlen können.

Zum Beispiel: Die NATRAS-Bewegung in Nicaragua

Auch in Nicaragua haben sich arbeitende Kinder zusammengeschlossen. Die NATRAS, wie sie sich nennen, wissen, dass auch sie einen wichtigen Beitrag zum Bruttosozialprodukt leisten. Und der solle anerkannt werden, fordern sie. Darum organisieren sie zum Beispiel jedes Jahr im Dezember eine Kampagne für ein Weihnachtsgeld. Warum soll den Erwachsenen Weihnachtsgeld zustehen, Kindern aber nicht, fragen sie. Sie bitten Rundfunksender und Zeitungsredaktionen auf ihre Kampagne aufmerksam zu machen. Kernpunkt der Kampagne ist, dass sie in der Vorweihnachtszeit ihre Kunden bitten, für ihre Waren oder Dienstleistungen das Doppelte zu zahlen. Auf einem Infocettel erläutern sie den Kunden ihr Anliegen. Das liege nicht allein in der höheren Einnahme, sondern vor allem auch in einer dadurch zum Ausdruck gebrachten Anerkennung ihrer Arbeit.

Genau das Gegenteil sahen die NATRAS in dem sogenannten Ampelplan der Regierung, der versuchte, unter dem Vorwand der Abschaffung von Kinderarbeit die Kreuzungen der Hauptstadt Managua von arbeitenden Kindern zu säubern. Die Polizei versuchte, die Kinder von den zentralen Straßenkreuzungen fernzuhalten und zwang sie, sich in die gefährlichen Armenviertel der Stadt zurückzuziehen.

Die NATRAS setzten sich zur Wehr und organisierten Protestmärsche und Unterschriftenaktionen und brachten so die Regierung dazu, ihren Ampelplan aufzugeben. Trotz massiver Polizeipräsenz war es ihnen nämlich nicht möglich, die Kinder aus dem Straßenbild der Stadt zu entfernen.

Darum begann sie, verstärkt die Eltern unter Druck zu setzen, ihnen mit dem Entzug des Sorgerechts oder mit Haftstrafen zu drohen und die Kinder in geschlossene Heime zu stecken. Auf dieses Klima der Repression reagierten die NATRAS mit Straßenkarneval und Stadtteilfesten. Sie organisierten Fotokurse, Malwettbewerbe und Ausstellungen, gaben eine eigene Zeitschrift heraus und setzten so ihre Kreativität erfolgreich dafür ein, auf ihre Existenz, Probleme und Forderungen hinzuweisen.

Als im Oktober 1998 der Hurrikan Mitch auch in weiten Teilen Nicaraguas Verwüstungen anrichtete und allein in diesem Land 3000 Tote hinterließ, wurden durch die Folgen des Unwetters noch mehr Kinder als zuvor gezwungen, zu arbeiten. Kein Wunder, dass der allererste Hilferuf, den *terre des hommes* nach der Katastrophe erhielt, von Kindern und Jugendlichen kam. Die NATRAS leisteten in ihren Vierteln Soforthilfe und baten um Unterstützung.

Die NATRAS kämpfen dafür, "eine ehrliche, sichere und würdevolle Arbeit leisten zu können, in der unsere Rechte respektiert werden (Boueke 1998). Würde und Arbeiten bilden zentrale Begriffe bei den lateinamerikanischen Kinderbewegungen. Es sei nicht zweckvoll, Kindern das Arbeiten zu verbieten. Stattdessen sollten ihre Rechte anerkannt werden. Das waren auch Forderungen auf einem öffentlichen Forum zur Kinderarbeit, das 1997 mit Unterstützung verschiedener Nichtregierungsorganisationen - unter ihnen auch *terre des hommes* - durchgeführt wurde und auf dem auch die arbeitenden Kinder erstmals selbst zu Wort kamen.

Die Lernprozesse der NATRAS laufen - wie sollte es auch anders sein - nicht ohne Widersprüche und Brüche ab. Es gibt unterschiedliche Einschätzungen und Strategien, wie das Ziel von mehr Selbst- und Mitbestimmung verwirklicht werden kann. Sie haben dazu geführt, dass im Augenblick intensive Auseinandersetzungen in der Bewegung geführt werden, deren Ende noch offen ist.

Recht auf Arbeit und ein neues Kindheitsmodell

Die meisten dieser Kinder, die in den verschiedenen Bewegungen aktiv sind, stammen aus armen Familien und müssen arbeiten, um zu überleben. Arbeit bildet darum einen ganz zentralen Bereich, in dem sie ihre Rechte einfordern, auch wenn oder gerade weil das *Recht auf Arbeit* nicht ausdrücklich in der Kinderrechtskonvention verankert ist. Die Kinder fordern, dass sie und ihre Arbeit respektiert werden. Arbeit ist für sie eine Notwendigkeit. Das, was sie leisten, möchten sie anerkannt haben. Und sie wollen, dass diese Arbeit unter menschenwürdigen, annehmbaren und nicht ausbeuterischen Bedingungen geschieht, unter Bedingungen, die ihnen ermöglichen, in Freiheit und Würde zu handeln und sich zu entwickeln. Sie wollen selbstbestimmt handeln können, "wollen sich aber nicht in ein Reservat abschieben lassen, in dem sie keinerlei Einfluss ausüben können auf das, was ihr Leben und ihre Zukunft bestimmt. Sie wollen eine Kindheit und Jugend haben, die grundverschieden ist von dem Infantilismus, der ihnen bis heute eine von den Erwachsenen dominierte Gesellschaft auferlegt ... Wenn sie produktiv sein und aktiv an der Wirtschaft teilhaben können, ist es leichter, Respekt zu erlangen und ihre ohnmächtige und marginale Lage in der Gesellschaft zu überwinden" (Liebel 1997, S.267)

Solche Kinder "durchlaufen einen Reifungsprozess, der ihnen ungeahnte Fähigkeiten verleiht, sie beteiligen sich aktiv und kreativ am Kampf um Veränderungen" (Schibotto 1993, S.163), Veränderungen, die auf ein Mehr an verwirklichten Kinderrechten zielen.

Solche Erfahrungen stellen das herrschende Kindheitsmodell in Frage, "dass die Kinder im Tausch gegen eine vorgebliche Behütung zu einer vollständigen Abhängigkeit von den Erwachsenen zwingt, zu einer völligen Isolierung von den sozialen Prozessen" (Schibotto 1993, S.188). Damit haben solche Erfahrungen nicht nur für Lateinamerika Relevanz, sondern können auch bei uns Lernprozesse initiieren, bei Erwachsenen wie bei Kindern.

Literatur:

Boueke, Andreas: Kampagne für ein Weihnachtsgeld - Kinder in Nicaragua ...in: Südkurier Nr. 294 vom 19.12.1998.

Cussiánovich, Alejandro: Kinder aller Länder ... Soziales Subjekt oder Objekt der Fürsorge?

In: Bruning, Rainhard/Sommer, Birgit (Hg.): *Kinderarbeit*. Osnabrück 1990.

Große-Oetringhaus, Hans-Martin: Ein Haus der arbeitenden Kinder in Lima - Die MANTHOC-Bewegung in Peru. In: PÄD Forum 2/1996, S.182 ff.

Große-Oetringhaus, Hans-Martin: Eine ungewöhnliche Schule. In: terre des hommes: Lernen für ein besseres Leben - Menschenrecht Bildung. Osnabrück 1998, S.12 f.

Große-Oetringhaus, Hans-Martin: Pädagogik der Zärtlichkeit. In: PÄD Forum 4/1996, S.377 ff.

Große-Oetringhaus, Hans-Martin/Strack, Peter (Hg.): Verkaufte Kindheit - Kinderarbeit für den Weltmarkt. Münster 1995.

Liebel, Manfred: Eine neue Bewegung entsteht. In: sozial extra, 12/1992.

Liebel, Manfred: Kinderrechte und soziale Bewegungen arbeitender Kinder in Lateinamerika.

In: Adick, Christel (Hg.): *Straßenkinder und Kinderarbeit - Sozialisations-theoretische, historische und kulturvergleichende Studien*. Frankfurt 1997.

Liebel, Manfred: Wir sind die Gegenwart - Kinderarbeit und Kinderbewegungen in Lateinamerika. Frankfurt/M. 1994.

Liebel, Manfred/Overwien, Bernd/Recknagel, Albert (Hg.): Arbeitende Kinder stärken - Plädoyers für einen subjektorientierten Umgang mit Kinderarbeit. Frankfurt 1998.

Schibotto, Gianni: Unsichtbare Kindheit - Kinder in der informellen Ökonomie. Frankfurt/M. 1993.

terre des hommes: Ein Recht auf Kinderarbeit? Osnabrück 1996.

terre des hommes: Freibeuter im Elend - Straßenkinder weltweit. Osnabrück 1992.

terre des hommes: Kein Kinderspiel - Kinderarbeit? Osnabrück 1999.

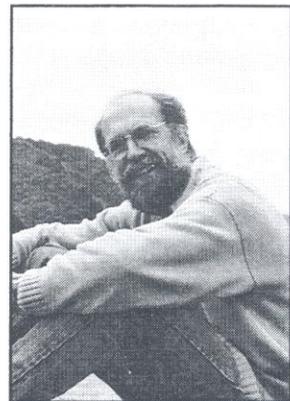
terre des hommes: Schuften statt spielen - Kinderarbeit weltweit. Osnabrück 1993.

Materialien:

Diaserien und Ausstellung zum Thema, die kostenlos bei terre des hommes ausgeliehen werden können:

Eine Schule für arbeitende Kinder in Peru - MANTHOC-Kinder berichten über ihre Arbeitswelt und Schule, 62 Dias, Sek I u. II, Bestell-Nr.: 800.2771.46 - Auch wir Mädchen arbeiten - Mädchen in Peru (MANTHOC), 68 Dias, Sek. I, Bestell-Nr. 800.2771.115 - Ein Zuhause für "Kleine Menschen" - Arbeitende Kinder in der peruanischen Andenstadt Cusco, 48 Dias, Sek.I, Bestell-Nr. 800.2771.116 - Don't trust anyone - Trau keinem! - Ein Rapper erzählt (Kolumbien), 48 Dias, Sek I, Bestell-Nr. 800.2771.107 - Kostenlose Ausleihe (bei Spenden-erwartung) Serien sollten rechtzeitig telefonisch bestellt werden (Tel.: 0541-7101125). Eine nähere inhaltliche Beschreibung der hier aufgeführten und weiterer Diaserien befinden sich im Dia-Handzettel (Bestell-Nr. 100.2795.07), der kostenlos von terre des hommes zur Verfügung gestellt wird - Die Diaserie Die MANTHOC-Kinder gibt es auch als Aktenordnerausstellung (DIN A 4 Fotos mit knappen Texten in Klarsichtfolien im Ordner). Sie kann kostenlos ausgeliehen werden (Spenden-erwartung) Bestell-Nr.: 900.2781.40. Bestellungen an: Tel. 0541-7101105 - terre des hommes, Ruppenkampstr.11a, 49084 Osnabrück, Tel.:0541-71010, Fax: 0541-707233, eMail terre@t-online.de, Internet <http://www.tdh.de>, Spendenkonto 700, Osnabrücker Volksbank eG, BLZ 265 900 25 - Über terre des hommes können Projekte aus dem Bereich der Kinderbewegung in Lateinamerika unterstützt werden. Schulen bzw. Klassen, die das tun möchten, können das über die Aktion Schülersolidarität. Sie wird vorgestellt in der kostenlosen Broschüre Dabeisein - Aktion Schülersolidarität (Bestell-Nr.: 301.1274.00)

Dr. päd. Hans-Martin Große-Oetringhaus, Jg. 1948, Lehrer, Diplom-Pädagoge, arbeitete als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Wissenschaftliche Pädagogik und war als langjähriger Lehrbeauftragter für "Pädagogik in der Dritten Welt" an der Universität Münster tätig. Seit 1984 ist er als Medienpädagoge bei terre des hommes beschäftigt. Zahlreiche Aufenthalte in Afrika, Asien und Lateinamerika. Seit 1980 veröffentlichte er über zwanzig Kinderbücher und Jugendromane zur "Dritten Welt". Verschiedene wissenschaftliche Buch- und Aufsatzveröffentlichungen über das Bildungswesen in der Dritten Welt sowie pädagogische Handbücher zu Kinderfragen. Zuletzt u.a. "Kinder haben Rechte - überall" (1993), "Verkaufte Kindheit" (zusammen mit Peter Strack, 1995), "Ich will endlich Frieden - Kinder im Krieg" (1998), "Kinder im Krieg - Kinder gegen den Krieg" (1999).



Kindheit in den Zeiten des Neoliberalismus: Versuch einer Skizze für ein Land der „Dritten Welt“

Wir schreiben den Sommer 1979: In Nicaragua, einem der ärmsten Länder Lateinamerikas, verlässt ein Volk die Zuschauertribüne der Geschichte, stürzt in einem blutigen Aufstand eine Diktatur, die bis zu jener Zeit ein halbes Jahrhundert geherrscht hat und beginnt, seine eigene Geschichte zu schreiben. Mit allen Schwierigkeiten, aber auch mit allem Enthusiasmus, den der Aufbau einer neuen Gesellschaft in sich birgt. Ein Land, von dem man bis dahin kaum den Namen kennt, entfaltet sich zum weltpolitischen „Hoffnungsträger“, zur „amerikanischen Vision“.

Aber nicht nur Hoffnungen auf einen sozial-ökonomisch emanzipatorischen und staatlich souveränen Entwicklungsweg vermag dieses Ereignis zu eröffnen, auch umgekehrt rufen die revolutionären Projekte über ein Jahrzehnt hinweg eine Fülle von Kritik hervor und, mehr noch, bringen militärische Aktionen und einen regelrechten Krieg, den Contra-Krieg, mit sich. Von den US-Regierungen während der Reagan-Präsidentschaft zur „totalitär-kommunistischen Diktatur“ und zur „Sicherheitsbedrohung“ für die westliche Welt erklärt, wird das sandinistische „Modell“ politisch, wirtschaftlich und militärisch in den Würgegriff genommen und schließlich bei den Wahlen vom Februar 1990 auf formal „demokratische“ Weise zu Fall gebracht.

„Unser größter Export ist die Revolution – nicht Waffen, nicht Soldaten, sondern das bloße Gerücht, dass Freiheit möglich ist.“ Diese Vision des einstigen sandinistischen Präsidenten Daniel Ortega gehört heute der Geschichte an. Das Land ist wieder dort, wo es vor 1979 bereits war: im verelendeten „backyard“, dem „Hinterhof“ der USA. Die neoliberale *miseria* der Gegenwart gilt für die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung in gleicher Weise – für Männer wie für Frauen, für Alte wie für Junge ... und eben auch für Kinder.

Nach einem Jahrzehnt neoliberaler Politik in Nicaragua haben internationale Organisationen, insbesondere der Internationale Währungsfonds, und nationale Regierungen ganze Arbeit geleistet: Annähernd 80 % der Bevölkerung lebt in Armut, davon ca. 50 % in extremer Armut. Über 60 % der arbeitsfähigen Bevölkerung ist arbeitslos. Nach einer Studie der Zentralamerikanischen Universität wenden die meisten Nicaraguaner/-innen 94 % ihrer Zeit für den täglichen Überlebenskampf auf. Angesichts dieser Verhältnisse kommentierte die konservative Tageszeitung „La Tribuna“ schon im November 1996 aus Anlass der Welternährungskonferenz in Rom: „Die Welt wird erfahren, dass Nicaragua im Hunger lebt. Die Verringerung der Verfügbarkeit von Nahrungsmitteln, Behinderung der Agrarproduktion, niedrige Produktivität, Kalorien- und Eiweißmangel, Unterernährung und Hunger, das sind die Synonyme für die Versorgungslage Nicaraguas.“ Und in ihrer Ausgabe vom 11. November 1996 berichtete die gleiche Zeitung: „Nach einer Statistik des Gesundheitsministeriums ist im Departamento Jinotega ein starker Anstieg bei der Sterblichkeit von Neugeborenen zu verzeichnen, deren Hauptursache in der extremen Armut vie-

Lothar Heusohn

“Wir sind die Gegenwart - unsere Zukunft beginnt heute“ Kinder in Nicaragua

ler Familien, besonders denen des ländlichen Raumes, liegt. Die Neugeborenen leiden in hohem Maße an Unterernährung und körperlichen Deformationen, weil bereits die Mütter während der Schwangerschaft an Unterernährung leiden.“

Das Land auf der Brücke zwischen Nord- und Südamerika hat eine Gesamtbevölkerung von etwa viereinhalb Millionen Menschen. Wie die meisten Länder der „Dritten Welt“ hat Nicaragua eine junge Bevölkerung: 46 % seiner Bewohner/-innen sind jünger als 15 Jahre, nur rund 3 % sind 65 Jahre und älter.

In dieses Bild fügt sich die Stadt Jinotega in der bergigen Region des Nordens völlig ein: Auch in diesem Gemeindebezirk, dem *municipio de Jinotega*, sind 46 % der Menschen jünger als 15 Jahre (in absoluten Zahlen: 37.165). Die Stadt und ihr Umland sind geprägt vom Kaffeeanbau sowie von der Produktion von Grundnahrungsmitteln. Sie sind in hohem Maße aber auch geprägt von der allgemeinen *miseria* Nicaraguas. Das heißt zum Beispiel: Für die Kinder der ärmeren und armen Familien besteht in der Regel keine Chance zum Schulbesuch, da der Verfassungsartikel 121 (kostenloser Schulbesuch) längst zur Makulatur geworden ist. Von diesem Bevölkerungskreis ist weder das Schulgeld noch das Geld für Schulkleidung, Unterrichtsmaterial etc. aufzubringen. Mehr noch: Vor dem Hintergrund des täglichen Kampfes ums physische Überleben sind die Kinder gezwungen, das Familieneinkommen durch Arbeiten jedweder Art aufzubessern. Von denen, die in die Primarschule eingeschult werden, schließen sie daher nur etwa ein Viertel ab. Die Analphabetenrate ist derzeit wieder auf über 30 % im Landesdurchschnitt gestiegen.

Unter dem Druck der verordneten „Strukturanpassungsprogramme“ des IWF wurden die öffentlichen Mittel für die Bildung drastisch reduziert und dafür die Privatisierung des Bildungswesens gefördert. Die dadurch entstandene Doppelung des Schulsystems in einen öffentlichen und in einen privaten Sektor führte dazu, dass vor allem die Lehrerinnen und Lehrer dem jeweils günstigeren Angebot folgten und so



Kindheit und Jugend in Jinotega (Foto: L. Heusohn)

Subsistenzwirtschaft lebt, sind Hungersnöte wahrscheinlich. Familien, die vor der Naturkatastrophe nur geringe Lebenschancen besaßen, sehen sich nun einer Lage konfrontiert, auch noch den letzten Rest ihrer Habe verloren zu haben. Annähernd 400 000 Kinder sind landesweit direkt oder indirekt von den Folgen des Wirbelsturms betroffen; sie sind damit die – relativ gesehen – am stärksten betroffene Bevölkerungsgruppe überhaupt. Zu ihnen zählen – nur ein Beispiel von vielen – auch die sechs Kinder jener alleinerziehenden Mutter in einem der abseitsgelegenen Erdbeerschengebiete in den Bergen Jinotegas, die ihre Nächte allein verbringen, weil ihre Mutter Abend für Abend den beschwerlichen Fussweg in die Stadt antritt, um bei den Begüterten zu bügeln und so ihre Kinder wenig-

stens notdürftig am Leben zu erhalten. Wie soll sich unter diesen Bedingungen Kindheit zutragen, eine „unbeschwertere“ gar?

die ohnehin benachteiligten – das heißt ländlichen – Regionen von Bildungsangeboten immer mehr entblößen. Entsprechende Entwicklungen können für das Gesundheitswesen beobachtet werden. Gelder, medizinische Programme und Gesundheitsposten wurden in den letzten Jahren ersatzlos gestrichen. Die nahezu kostenlose Krankenversorgung der sandinistischen Jahre wurde eingestellt, die Kosten für Medikamente auf die Erkrankten übertragen und damit für die Mehrheit der Bevölkerung unerschwinglich. Insgesamt wurde Gesundheit wieder zu einem Privileg der wenigen Besitzenden.

„Wenn Kinder arbeiten – gut, einige arbeiten nicht, weil der Vater arbeitet und sie unterhält –, aber die Kinder, die arbeiten, die arbeiten aus Notwendigkeit!“ Das ist die Aussage eines 10jährigen nicaraguanischen Jungen, der als Schuhputzer zum Lebensunterhalt seiner Mutter beiträgt. Wie viele andere arbeitende Kinder weiss er, dass seine Arbeit kein Spiel, sondern Notwendigkeit ist, um sich, seiner Mutter und seinen Geschwistern das Überleben zu ermöglichen. Infolge der katastrophalen wirtschaftlichen Lage vieler Familien ist die Arbeit der Kinder unausweichlich. Sie verkaufen Lebensmittel oder Zigaretten, kassieren Fahrgeld, bewachen oder waschen Autos; sie schleppen Lasten, arbeiten auf dem Feld, als Dienstmädchen oder im eigenen Haushalt. Ca. die Hälfte der Pflücker in der Kaffee-Ernte des Jahres 1998/99 in der Region Jinotega/Matagalpa waren Kinder unter 14 Jahren. Sie erhielten nur einen Bruchteil der Löhne der erwachsenen Saisonarbeiter; in der nächsten Ernte wird sich dies wiederholen. Was bleibt da noch vom Artikel 84 der nicaraguanischen Verfassung von 1986, der die Arbeit von Minderjährigen verbietet, wenn sie deren „normale Entwicklung“ oder deren Schulpflicht „beeinträchtigt“? Und welche Praxisnähe weist dieser Artikel noch auf, wenn er explizit vorschreibt, dass „Kinder und Jugendliche... gegen jede Art der wirtschaftlichen Ausbeutung geschützt“ werden?

So lassen sich etwa im Krankenhaus von Jinotega die Ergebnisse „besichtigen“, und zwar buchstäblich und ganz alltäglich, wenn da zum Beispiel ein 12jähriges Mädchen aus einer der kleinen Ansiedlungen im Umland der Stadt mit Hungerödemen auf der Kinderstation liegt und infolge der chronischen Unterernährung den körperlichen und geistigen Zustand einer Fünf- bis Sechsjährigen aufweist. Erheblich verschlechtert hat sich diese ohnehin schwierige Situation durch die Auswirkung des Wirbelsturms „Mitch“, der im Herbst letzten Jahres erhebliche Teile Nicaraguas, darunter das Departement Jinotega, verwüstete. Neben den Toten und Verletzten sind hier vor allem Ernteverluste (bis zu 80 % bei Grundnahrungsmitteln, bis zu 30 % beim Hauptexportprodukt Kaffee) zu verzeichnen. Flüsse veränderten dauerhaft ihren Lauf, durch Sand- und Geröllablagerungen ging in den Flussauen hektarweise Ackerland verloren. Zahllose Stein- und Schlammlawinen in den steilen Hanglagen des nördlichen Berglandes verursachten weitere unwiederbringliche Verluste von Anbauflächen. Das heißt: Die Nachwirkungen der Schäden werden weit in die Zukunft reichen. Kurz- und mittelfristig ist mit massiven Engpässen in der Versorgung mit den Grundnahrungsmitteln Mais, Bohnen und Reis zu rechnen.

In den Gebieten, in denen die Bevölkerung überwiegend in

Nein, Kindheit kann unter solchen Bedingungen nicht die „heile Welt“ bedeuten, vollzieht sich oft hart und brutal, ist Gewalt und Missbrauch, Arbeit und Überlebenskampf. Denn trotz der massiven Verbreitung und der offensichtlichen Notwendigkeit von Kinderarbeit wird sie in der Gesellschaft abgelehnt. Der Arbeitsalltag der Kinder ist daher häufig durch Diskriminierung bis hin zu Erfahrungen körperlicher Gewalt gekennzeichnet. Dies setzt bei ihnen ein Dilemma frei: Einer-

der

der

seits müssen sie aufgrund der ökonomischen Verhältnisse arbeiten, andererseits werden sie dafür abgewertet oder gar bestraft. Eine solche Erfahrung hinterlässt tiefe Spuren im Selbstbild der Kinder.

„Alle Kinder haben die gleichen Rechte. (...) In der allgemeinen Gesetzgebung sind Bestimmungen, die die Gleichheit der Kinder vermindern oder negieren, bedeutungslos“ (Artikel 75). Und: Minderjährige „haben das Recht auf Vorsorge, Schutz- und Bildungsmaßnahmen, wie es ihre Anlagen erfordern: von Seiten der Familie, der Gesellschaft und des Staates“ (Artikel 76 der nicaraguanischen Verfassung). Nichts davon ist für die Masse der Kinder in den Zeiten des Neoliberalismus Verfassungswirklichkeit.

Kinder – das sind folglich nicht (nur) die Hoffnungsträger für ein besseres Morgen der Gesellschaft, nicht (nur) die in den Sonntagsreden oft beschworene „Zukunft“. „Wir sind die Gegenwart“ heißt es bei den Kindern Nicaraguas, die sich in der „Bewegung der arbeitenden Kinder“ (NATRAS) zusammengeschlossen haben (siehe hierzu Große-Oetringhaus in dieser Ausgabe). Was sie meinen und verlangen, gilt für alle Kinder dieser Welt, in der „Ersten“ wie in der „Dritten“ Welt: Respekt, Würde und Gehör.

Wie sich ihre Lebenswirklichkeit in einer Stadt der „Dritten Welt“ darstellt, wie sie spielen, wie sie arbeiten, wie sie lachen und wie sie hoffen, das soll mit einigen Bildern am Beispiel der Stadt Jinotega präsentiert werden (vgl. die Fotos in dieser ZEP-Ausgabe) – einer Stadt, die mit Ulm seit Mitte der achtziger Jahre partnerschaftlich verbunden ist. Die Bilder entstanden im Sommer 1998. Sie wurden nicht von einem professionellen Fotografen aufgenommen, sondern entstanden – auf Ulmer Bitten hin – durch Menschen, die in Jinotega leben und in den verschiedensten Projekten arbeiten. Sie zeigen Kinder beim Spielen, mit ihren Freundinnen und Freunden, in der Familie, in der Schule, beim Arbeiten in den Straßen und auf den Plätzen, kurzum: in ihrer alltäglichen Lebenswelt. Kinder in Jinotega, so fern ... und doch so nah.

Kein Feuer in der Dunkelheit? – oder: Was man dennoch tun kann...

Mario Quintana, der Vorsitzende der Lehrgewerkschaft ANDEN, brachte im April 1996 die Situation im nicaraguanischen Bildungssystem wie folgt auf den Punkt: „Allen muss klar sein: wenn man die Situation im Bildungs- und Erziehungswesen nicht radikal ändert, wird ein Staat Nicaragua nicht mehr möglich sein. Oder es wird nur noch ein Nicaragua geben, von dem einige träumen: ein einziges großes Landgut, Besitz einiger weniger Herren, die im Ausland ein Studium absolviert haben, daneben einige Aufseher und vier Millionen Knechte, die nicht viel mehr als die vier Grundrechenarten benötigen.“

Dieser Entwicklung versucht seit einigen Jahren ein privates Projekt mit finanzieller Unterstützung u. a. des Fördervereins StädtePartnerschaft Ulm-Jinotega anhand eines Konzepts der „Volkserziehung auf dem Lande“ entgegenzuwirken. Grundlage dieses Projekts ist eine Alphabetisierungsstrategie, die sich nicht auf die bloße Vermittlung von Techniken des Lesens und Schreibens reduziert, sondern – wie schon in der großen Alphabetisierungsbewegung der frühen achtziger Jahre – die soziale und politische Lebenswelt der Schülerin-

nen und Schüler mit einbezieht. Das Alphabetisierungsteam des Vereins „Movimiento de Educaci—n y Comunicaci—n La Cuculmeca“ begann Anfang 1991 zu arbeiten, und zwar sowohl in der Stadt Jinotega als auch in 14 Umlandgemeinden oder bäuerlichen Kooperativen im schwer zugänglichen Bergland rund um die Stadt. In einem Brief an den Ulmer Städtepartnerschaftsverein beschreibt die Projekt-Mitarbeiterin Nereida Gonzalez Soto die Schwierigkeiten der Situation:

„Heute beginnt die Zeit der ersten Regenfälle, die Kaffeepflanzungen sind von einem Blütenmeer bedeckt; sie verströmen einen wunderbaren Duft. (...) Aber es gibt auch traurige Dinge. Die Leute brennen große Teile des Bergwaldes nieder. Einige tun dies, um dort Mais und Bohnen zu säen, andere machen es lediglich aus Lust an der Zerstörung.“

An solchen Problemen versucht die Arbeit des Projekts anzusetzen. Nereida Gonzalez:

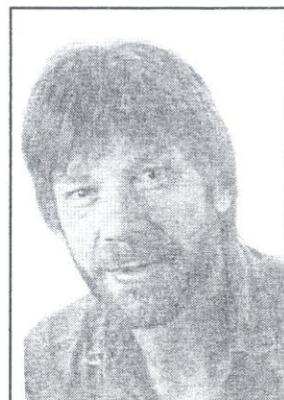
„Wir betreiben in den Schulen der Kaffeebetriebe La Fundadora, La Parranda und La Sultana mit den Kindern Umwelterziehung. In diesem Monat kamen wir mit Büchern und einer Sammlung von Erzählungen auf die drei Fincas. Es gibt zauberhafte Kindererzählungen von der Atlantikküste unseres Landes, zum Beispiel wie sich eine Kokospalme in ein Krokodil verwandelt. Letztlich

‘ökologische’ Erzählungen. Alle ein Traum von Geschichten und ... Wirklichkeit.“

Die Teilnehmenden (Kinder und Erwachsene) kommen in der Regel aus wirtschaftlich schwierigen Verhältnissen. Schwerpunkte der Bildungsarbeit sind neben der Alphabetisierung die Themen Familie, Gesundheit, Agrarökologie, Wiederaufforstung, Umwelt und Menschenrechte. Noch einmal Nereida Gonzalez: „Unser Traum ist, dass unsere Schülerinnen und Schüler durch Lesen und Schreiben ihre Wirklichkeit erkennen und erfahren; ihre Umwelt begreifen, damit sie wissen, wie unser Umgang mit der Natur sein muss; dass sie lernen, ihre eigenen Vorstellungen auszudrücken; dass sie ihre Rolle begreifen, die sie in der Familie, in der Gemeinde, in der Produktion, in der Kooperative und in der Gewerkschaft einnehmen. Ein schöner Traum, nicht wahr?“

Weitere Informationen zu diesem und anderen Projekten im Internet unter www.schwabenbote.de/nicaragua oder beim Förderverein StädtePartnerschaft Ulm-Jinotega, c/o EinsteinHaus, Kornhausplatz 5, 89073 Ulm, 0731/1530-24 (Telefon), 0731/1530-55 (Fax), Ansprechpartner: Lothar Heusohn

Lothar Heusohn, geboren 1950, Studium der Soziologie und Politikwissenschaft an der Universität Frankfurt am Main. Nach mehrjähriger Tätigkeit in der außerschulischen Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen seit 1981 Fachbereichsleiter für Politik – Gesellschaft – Umwelt an der Ulmer Volkshochschule. Neben den beruflichen Tätigkeiten seit vielen Jahren engagiert in der Dritte Welt-Bewegung mit Schwerpunkt Lateinamerika; Mitbegründer von entsprechenden Initiativen und Vereinen. Aufenthalte in Chile, Perú und Nicaragua. Mit Unterbrechungen Vorsitzender des Fördervereins StädtePartnerschaft Ulm-Jinotega seit seiner Gründung im Juli 1986.



Peter H. Ludwig

Lernen geht auch anders! Das 20. Jahrhundert auf dem Weg zu einem neuen Lernparadigma?

Zusammenfassung: Fremd- und selbstgesteuerte Lernformen stehen einander nicht diametral gegenüber. Selbststeuerung wurde in diesem Jahrhundert so stark im Bildungswesen international implementiert, dass mit einer nachhaltigen Fortsetzung dieses Trends zu rechnen ist.

Das Ausmaß der Selbst- bzw. Fremdsteuerung intentional betriebenen Lernens gehört zu den zentralen pädagogischen Thematiken, die in diesem Jahrhundert beständig sowohl in wissenschaftlichen Grundsatz-Auseinandersetzungen als auch in unmittelbar praxisbezogenen Entscheidungsdiskussionen aufgegriffen und kontrovers behandelt wurden. Diese pädagogische Grundproblematik wurde in idealtypischen Gedankenkonstruktionen meist dichotom abgebildet: als "Wachsenlassen" versus "Führen" (Litt 1927), als "freier" versus "gebundener" Erziehungsstil (Spranger 1955) oder als "freigebende" versus "bestimmende" Erziehung (Schaller 1968, 118). Der jeweils erste Typus setzt den Akzent auf die Stimulierung von Eigeninitiative und Selbstständigkeit. Letzterer bevorzugt die bestimmende Außenlenkung von Lernprozessen.

Ideengeschichtliche Verlaufsskizze

Die Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts begann ihre Erziehungsvorstellungen "vom Kinde aus" zu entwickeln und baute auf die geistige Eigentätigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Zu-Erziehenden. Sie wandte sich damit gegen den autoritären Erziehungs- und Unterrichtsstil des 19. Jahrhunderts, der ein vorwiegend rezeptives Lernen unterstellte. Zwang im Schulwesen wurde weitgehend abgelehnt. Das Kind sollte zum freien Menschen emporwachsen. Möglichkeiten offener Unterrichtsformen, wie der Gruppenunterricht, wurden in der "Arbeitsschulbewegung" angedacht und umgesetzt (Kerschensteiner 1927; Oelkers 1993). Die neue Idee der Selbststeuerung ging zunächst von reformerischen

kleinen Zirkeln und ihren Schulversuchen aus, gewann aber bald über die Pioniere hinaus eine größere Anhängerschaft und strömte nach dem Ersten Weltkrieg in alle Schulen ein. Montessori etwa entwickelte eine besondere Form indirekter Erziehung: Eine lernanregende Umgebung soll Kinder zur eigenständigen Auseinandersetzung mit der Welt animieren. Dafür ist Lernmaterial mit spezifischem Aufforderungscharakter bereitzustellen. Gelernt wird am intensivsten durch eine spontane "Polarisation der Aufmerksamkeit" auf den Lerngegenstand, die nur unter weitgehender Selbstbestimmung des Lernzeitpunktes und des Lerngegenstands entsteht.

Einige Schulen, die unter dem Einfluss der reformpädagogischen Bewegung entstanden, setzten das Prinzip der Selbststeuerung des Lernens ihrer Schülerschaft weit radikaler um als es das sich reformierende Bildungswesen in den zwanziger Jahren im Allgemeinen tat. Ein Beispiel hierfür ist das bis heute existierende englische Landerziehungsheim *Summerhill*. Alexander S. Neill, der Schulgründer, stellte den Besuch des Unterrichts für seine Schüler völlig frei und führte die "Selbstregierung" ein: D.h. die Schülerschaft erlässt die meisten Regeln des Gemeinschaftslebens durch basisdemokratische Abstimmungen selbst.

Diese liberalen Bestrebungen wurden in Deutschland nach 1933 von den Nationalsozialisten abrupt und gewaltsam unterbrochen. Ihre Gehorsams- und Drill-Pädagogik war wie ihr totalitäres politisches System straff-führend organisiert. In den unmittelbaren Nachkriegsjahren war auch das Bildungswesen mit dem Wiederaufbau beschäftigt. Der Trend der Reformpädagogik zur verstärkten Selbststeuerung des Lernens wurde zunächst nicht ausgeprägt wieder aufgegriffen.

Um so radikaler meldete sich ab 1967 die Studentenbewegung mit ihrem Angriff auf "autoritäre Strukturen" in Familie, Schule und Hochschule und ihrer Forderung nach einer "antiautoritären Pädagogik" zu Wort. Selbstbestimmung des Kindes wurde, etwa in den selbstorganisierten "Kinderläden", zum Hauptprogramm-Punkt erklärt. Das Kredo dieser Bewegung drückte Holt 1970 so aus: Wir lernen am besten, wenn wir selbst entscheiden, was, wann, wie und aus welchen Gründen und mit welchen Zielen wir zu lernen versuchen (dt. 1999, 84). Neills *Summerhill* wurde von den Antiautoritären weltweit vereinnahmt und damit international bekannt gemacht. Eine derartige Liberalisierung des Lernens blieb von der Erziehungswissenschaft nicht unkommentiert und unkritisiert (z.B. Weber 1974). Einerseits hatte die antiautoritäre Bewegung sehr wohl einen nicht unerheblichen Einfluss auf das pädagogische "Establishment" und seine Bildungsreform (ein Einfluss, der in den 70er Jahren im inkonsistent verwendeten Begriff "emanzipatorische Erziehung" zum Ausdruck kam). Andererseits formierte sich eine "Gegenreformation" zu einer neokonservativen Pädagogik, welche die Rückkehr zu traditionellen Werten im Rahmen einer „restaurativen Anpassungspädagogik“ forderte.

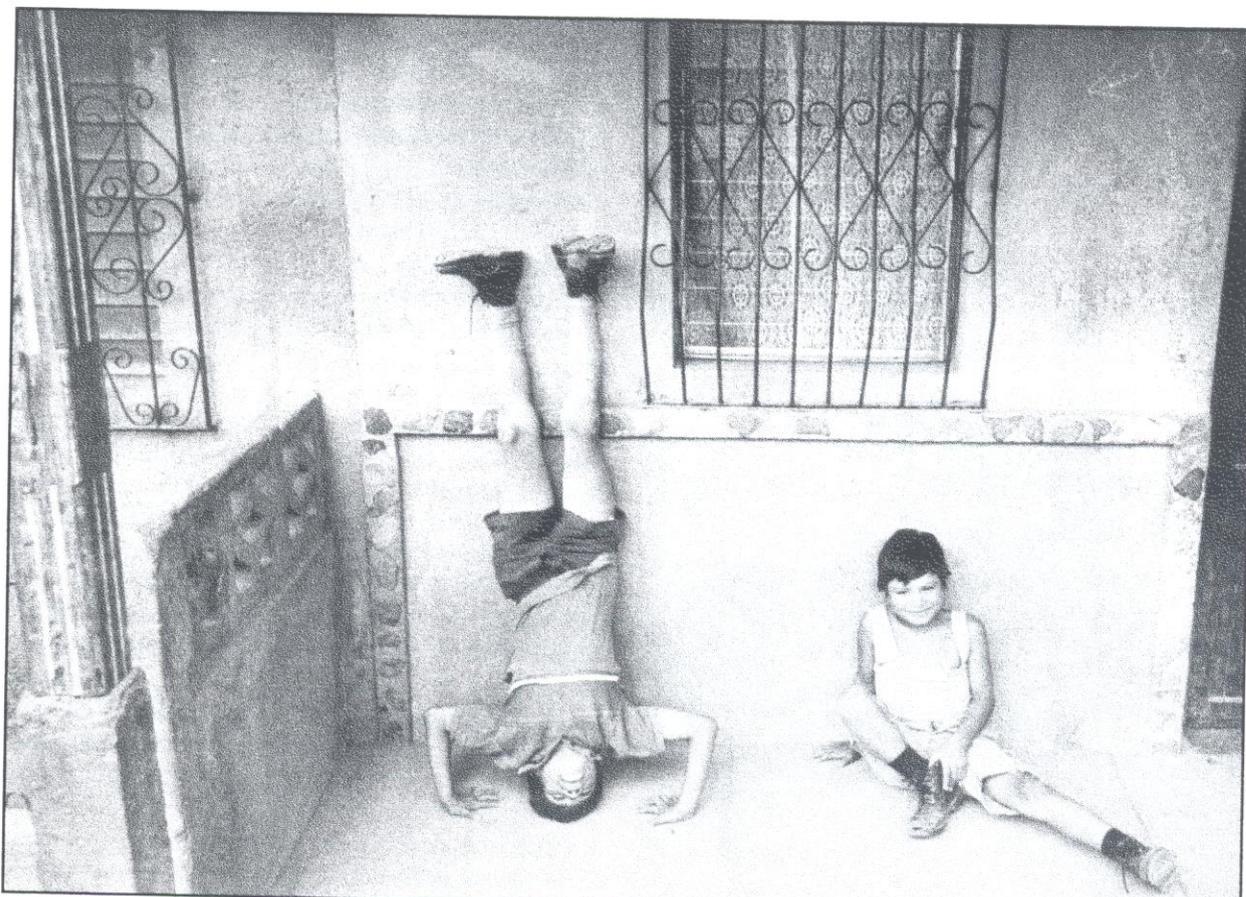
Wenn trotz dieses emanzipatorischen Einflusses, der bis heute anhält, auch die Pädagogik des Staatsschulwesens der Gegenwart in den Augen vieler immer noch weitgehend zu fremdbestimmt abläuft (vgl. Oblinger 1989, 151; Schiefele 1993, 185), so lässt die erziehungswissenschaftliche Reflexion der letzten Jahre doch einen verstärkten Trend zum selbstgesteuerten Lernen erkennen.

Selbstgesteuertes Lernen wird in der Schulpädagogik mit "Selbsttätigkeit" bezeichnet und z.B. im "offenen" oder "handlungsorientierten Unterricht" praktiziert. In der neueren schulpädagogischen Literatur werden solche wenig-lenkenden Unterrichtsmethoden und -prinzipien propagiert, die hauptsächlich von der US-amerikanischen Forschung untersucht bzw. entwickelt wurden. "Selbsttätigkeit" bedeutet eine Tätigkeit aus eigenem Antrieb und aufgrund eigener Zielsetzung der Schülerschaft. Sie ist in aktiven Lehrmethoden wie dem Planspiel, der Fallstudie, der Gruppen-, Partner-, Projekt- und Freiarbeit vorgesehen. Im offenen Unterricht werden Lerngegenstände nicht institutionell vorgegeben, sondern zwischen Lehrenden und Lernenden verhandelt. Die Forschung befasst sich seit Mitte der 70er Jahre unter den Bezeichnungen "Lernstrategien" und "Lernstile" mit der Erklärung selbstgesteuerten Lernens, wobei vom anthropologischen Bild eines aktiven, selbstreflexiven Individuums ausgegangen wird. Beim "entdeckenden Lernen" (learning by discovery) suchen und transformieren die Lernenden Informationen selbstständig und konstruieren Wissen durch eigene Aktivitäten. "Problemorientierter" Unterricht fördert divergente Denkwege, schafft Autonomiespielräume und wendet sich gegen die einlinige und kleinschrittige Engführung des Schülers zu einer einzigen Lösung (Einsiedler 1998, 11). Seit Beginn der 80er Jahre werden konstruktivistische Instruktionstheorien diskutiert, die weitgehend selbstständiges Lernen in einer "offenen" Lernumgebung beschreiben und dem Lernenden hohe Eigenverantwortlichkeit zusprechen; z.B. das "situierte Lernen" (situated learning), bei dem die Lernenden in komplexen authentischen, lebensnahen Anforderungssituationen Pro-

bleme selbst lösen und die dafür notwendigen Voraussetzungen erarbeiten.

Auch in der Erwachsenenpädagogik der 90er Jahre wird in "systemischen" bzw. "konstruktivistischen" Ansätzen das selbstbestimmte (self-directed) Lernen betont (Leutner 1998). Da hier allerdings der pädagogische Ertrag an konkreter Handlungsorientierung für die Erwachsenenbildung - neben hochabstrakten Forderungen und Hinweisen - bislang schmal geblieben ist und dieser zudem weder dramatisch innovativ und originell ausfällt noch in einer engen bzw. zwangsläufigen Verbindung zur elaborierten Systemtheorie und zum Konstruktivismus steht (Schmidt 1988), ist es fraglich, ob ein Rekurs auf diese komplexen Metatheorien tatsächlich lohnenswert ist bzw. ob dieselben Schlussfolgerungen nicht anders einfacher ableitbar sind (vgl. Arnold/Siebert 1995, 5f). Ein epistemologischer Fortschritt liegt nicht allein schon darin, auf einer hochabstrakten Ebene lineare monokausale Lernmodelle zurückzuweisen und zirkulär-systemische zu fordern, sondern die erfahrungswissenschaftliche und praktische Anwendbarkeit Letzterer konkret zu demonstrieren. Systemisches Denken ist leichter einzufordern als kognitiv tatsächlich handzuhaben.

Gegenwärtig hat sich neben dem Regelschulwesen eine weltweite Alternativschulbewegung etabliert (Mintz 1994; Borchert/Maas 1998; Klaffen/Skiera 1993; Klemm/Tremel 1989), die sich dem selbstgesteuerten Lernen verschrieben hat und auch in Entwicklungsländern institutionell vertreten ist (Singer 1997). Einige dieser Schulen lehnen sich an die Summerhill-Pädagogik an, wobei die meisten in der Autonomiefrage nicht ganz so weit gehen wie ihr englisches Vorbild. Beispielsweise



Kindheit und Jugend in Jinotega, Nicaragua (Foto: L. Heusohn)

hat die thailändische *Moo-Ban-Dek-Schule* ihre ursprüngliche Konzeption der völligen Freiwilligkeit des Unterrichtsbesuchs inzwischen etwas eingeschränkt: Schüler werden angehalten, zumindest den Unterricht in den Basisfächern regelmäßig zu besuchen. Die Mehrheit der Schülerschaft tut dies ohnehin aus eigenem Antrieb. Andere ermutigt man in einem persönlichen Gespräch zu diesem Minimum, auch indem man sie über die Folgen von Analphabetismus aufklärt (Nagata 1997).

Untrennbarkeit von Fremd- und Selbststeuerung

Lernen ist der *psychische Prozess* der erfahrungsbedingten Veränderung oder des Erwerbs von Verhaltensdispositionen. Daneben wird Lernen auch als zielgerichtete *Tätigkeit* des Erwerbs von Wissen begriffen. Leutner nennt den ersten den psychologischen und den zweiten den pädagogischen Lernbegriff (1998, 198). Hier wird vorgeschlagen, den ersten den wissenschaftlichen Lernbegriff zu nennen und den zweiten den alltagsprachlichen. Mit "selbstgesteuertem Lernen" ist ein Lernen gemeint, das im wesentlichen auf der Initiative der Lernenden und nicht etwa weiterer Personen wie Erziehenden oder Lehrkräften beruht. Beim "selbstgesteuerten Lernen" wird an "explizites" Lernen gedacht, das von absichtlichen *Lernhandlungen* ausgeht (hier ist nicht der Alltagsbegriff des Lernens gemeint). Daneben gibt es "implizites" Lernen, das unbeabsichtigt, ungewollt, sozusagen beiläufig

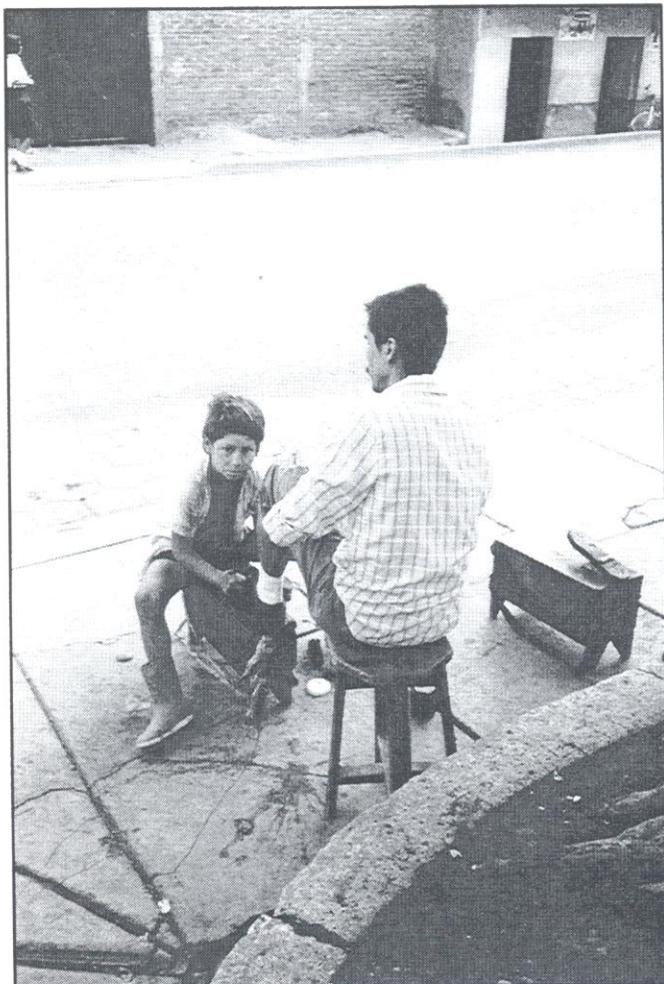
geschieht (z.B. Weinert 1991; Ludwig 1999, 96). Beispielsweise lernt ein Kind weite Teile seiner Muttersprache implizit, also ohne dafür zielbewusste Anstrengungen zu unternehmen; z.B. indem es hört, wie sich Erwachsene unterhalten. Eine Fremdsprache wird hingegen in der Regel größtenteils absichtlich erworben, indem Kinder grammatikalische Regeln einüben oder versuchen, sich bewusst Vokabeln einzuprägen. Bei impliziten Lernprozessen stellt sich die Frage der Selbststeuerung nicht, da diese beiläufige Art des Lernens unvermeidbar stark außengelenkt abläuft. Weite Teile der "Sozialisation" gehören hierzu (Schmidt 1989, 190f; vgl. auch Schiefele 1993, 185). Praktische pädagogische Entscheidungen hinsichtlich der Gewährung von Selbststeuerung betreffen also nur den relativ schmalen Bereich des expliziten Lernens.

Aber auch beim expliziten Lernen sind der Selbstbestimmtheit gewisse Grenzen gesetzt. Denn ein solches Lernen enthält immer selbst- und außengesteuerte Anteile. Es gibt also kein ausschließlich fremdgeleitetes, aber auch kein völlig selbstgeleitetes explizites Lernen. Auch fremdbestimmte Aufgabenstellungen schließen selbstbestimmtes Lernen nicht grundsätzlich aus (Deci/Ryan 1993).

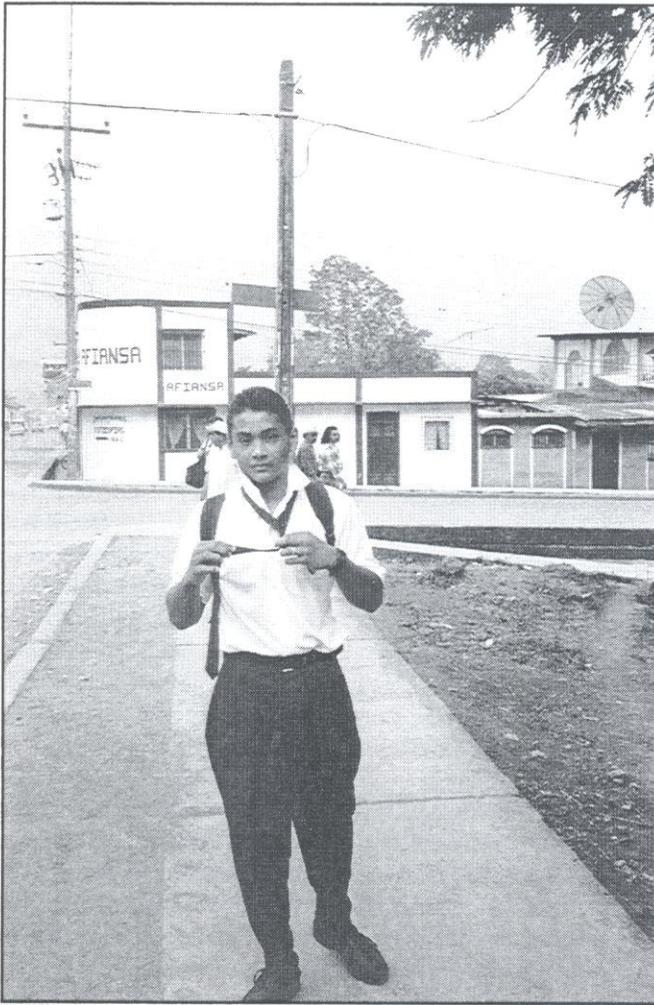
Völlige Entscheidungsfreiheit besteht beim Lernen nicht. Sonst könnte sich jede Person Fähigkeiten in beliebiger Zeit und Menge aneignen. Ähnliches gilt aber auch für fremdbestimmte Lernhandlungen. Auch diese sind ohne eine gewisse Selbstbestimmung nicht möglich. Der Erfolg jeder Erziehungs- und Unterrichtsmethode steht und fällt letztlich mit dem Lernwillen und der Kooperationsbereitschaft der Lernenden. Eine Wahl zwischen Selbst- und Außenbestimmtheit besteht also nur innerhalb gewisser Grenzen. Auf eines kann allerdings durchaus völlig verzichtet werden: auf das Ausüben von Druck, Direktiven oder Zwang. Fremdbestimmung besteht aber nicht unbedingt darin, auf Kinder Druck auszuüben. Die Bezeichnung "selbstgesteuert" kann also nur darauf hinweisen, dass zu einem so genannten Lernen *relativ* viele selbstbestimmte Verhaltensanteile beitragen.

Ausblick

Die bewusste Ermöglichung von mehr oder weniger ausgeprägter Selbststeuerung des Lernens der Zu-Erziehenden durch die Erziehenden ist eine der großen pädagogischen Entdeckungen (nicht Erfindungen!) des 20. Jahrhunderts. Vorläufer in den beiden vorausgegangenen Jahrhunderten waren entweder ausschließlich Theoretiker, die ihre Ideen weder aus unmittelbarer Anschauung ableiteten noch praktisch erprobten (etwa Rousseau mit seiner Erziehungsfiktion "Émile") oder Pädagogen, die nur vereinzelte, meist kurz bestehende Institutionen betrieben und damit kaum Breitenwirkung erzielten (etwa Tolstoj's Schule; Stephens 1997). Allerdings ist auch im 20. Jahrhundert keine kontinuierliche Entwicklung von der Fremd- zur Selbststeuerung feststellbar. Wie die vorangegangenen Ausführungen skizzieren sollten, wurde die Idee des selbstgesteuerten Lernens im pädagogischen Denken und Handeln vielmehr in Pendelbewegungen mehrfach aufgegriffen und partiell wieder fallengelassen. Es handelt sich also erstens nicht um einen abrupten Bruch zwischen einer das fremdbestimmte Lernen betonenden "Erzeugungsdidaktik" und einer "Ermöglichungsdidaktik", die



Kindheit und Jugend in Jimotega (Foto: L. Heusohn)



Kindheit und Jugend in Jinotega (Foto: L. Heusohn)

den selbstorganisierten Wissenserwerb stützt - wie er aus kontrastierend-chronologischen Darstellungen hervorzugehen scheint (Arnold/Siebert 1995, 6, 148). Zweitens ist die Frage der Fremd- und Selbststeuerung keine eines "entweder oder", sondern eine eines "mehr oder weniger". Der Ansatz der Selbststeuerung dürfte am Ausgang dieses Jahrhunderts jedoch insgesamt so viel Terrain "erobert" haben, dass seine völlige Rücknahme für das beginnende dritte Jahrtausend kaum vorstellbar erscheint.

Soweit neue präskriptive Ideen in der Pädagogik - wie eben dieser Ansatz - in der Erziehungs- und Bildungspraxis tatsächlich umgesetzt werden, ist dies selten allein auf die Überzeugungskraft des "besseren Arguments" oder gar eines empirischen Erfolgsbelegs zurückzuführen, sondern auch auf die Passung zwischen Idee und aktueller soziokultureller Parallelentwicklung im öffentlichen und privaten Raum. Die Idee des selbstgesteuerten Lernens spiegelt den gegenwärtigen Zeitgeist der "westlichen" Industriegesellschaften wider, der sich (unter anderem) durch eine Tendenz zur Liberalität, Demokratisierung, Pluralisierung, Emanzipation, Permissivität und Toleranz auszeichnet (Ludwig 1997b).

Literatur:

Arnold R./Siebert H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1995.

Borchert M./Maas M. (Hg.): Freie Alternativschulen. Bad Heilbrunn 1998.

Deci E./Ryan R.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 2, 223-238, 1993.

Einsiedler W.: Bildung grundlegen und Leistung lernen in der Grundschule. Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg, Nr. 89, 1998.

Holt J.: Kinder lernen selbstständig oder gar nicht(s). Weinheim 1999.

Kerschensteiner G.: Grundfragen der Schulorganisation. Leipzig 1927.

Klaßen T./Skiera E. (Hg.): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Baltmannsweiler 1993.

Klemm U./Tremml A. (Hg.): Apropos Lernen. Alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatsschulpädagogik. München 1989.

Leutner D.: Instruktionspsychologie. In: Rost D.H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 1998, 198-205.

Litt T.: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart 1927.

Ludwig P.H. (Hg.): Summerhill: Antiautoritäre Pädagogik heute. Ist die freie Erziehung tatsächlich gescheitert? Weinheim 1997a.

Ludwig P.H.: Antiautoritäre Erziehung - ein gescheitertes Konzept? Bemerkungen zur gegenwärtigen Bilanzierung liberaler Pädagogik in Elternhaus und Schule. In: Ludwig (Hg.) 1997a, 102-231.

Ludwig P.H.: Ermutigung. Optimierung von Lernprozessen durch Zuversichtssteigerung. Opladen 1999.

Mintz J. (ed.): The Handbook of Alternative Education. New York 1994.

Nagata Y.: Die Herausforderung von „Moo-Ban-Dek“. Eine Alternativschule in Thailand. In: Ludwig (Hg.) 1997a, 71-83.

Oblinger H.: Maria Montessori. Ein Modell für selbständiges, freies Lernen. In: Klemm/Tremml 1989, 151-157.

Oelkers J.: Renaissance mit Verdrängung. Zur politischen Wahrnehmung der deutschen Reformpädagogik. Grundschule, 3 (1993), 50-52.

Schaller K. (Hg.): Auctoritas und podestas. Ein Repetitorium der Erziehungsstile und Erziehungsmaßnahmen. Hamburg 1968.

Schiefele H.: Brauchen wir eine Motivationspädagogik? Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., 2 (1993), 177-186.

Schmidt G.R.: Der Lehrer als Erzieher: Autoritätsprobleme. In: Faulstich W./Grimm G. (Hg.): Sturz der Götter? Vaterbilder im 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1989, 190-209.

Schmidt S.J. (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M. 1988.

Singer H.: Freie Schulen - eine weltweite Bewegung. In: Ludwig (Hg.) 1997a, 61-70.

Spranger E.: Grundstile der Erziehung. In: Pädagogische Perspektiven (Aufsatzsammlung). Heidelberg 1995.

Stephens D.: Summerhill - eine libertäre Schule in England. Die Erfahrungen eines Lehrers. In: Ludwig (Hg.) 1997a, 22-33.

Weber E.: Autorität im Wandel. Donauwörth 1974.

Weinert S.: Spracherwerb und implizites Lernen. Bern 1991.



Peter H. Ludwig, Dr. habil., Dipl.-Päd., geb. 1957, 1991 Visiting Professor an der University of Connecticut, derzeit Privatdozent und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Augsburg

Manfred Liebel

Ein neues Paradigma in der Kindheitsforschung?¹

Unter dem Eindruck des Kinderrechts-Diskurses und der (anti-)pädagogischen Initiativen, die das traditionell hierarchische Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern infragestellen, wird seit den 80er Jahren auch in den Sozialwissenschaften über die soziale Positionierung von Kindern und ihr Verhältnis zu Erwachsenen neu nachgedacht und geforscht. Man beginnt die Betrachtungsweise des Kindes als kulturloses, passives, inkompetentes Wesen, das nur dazu da und in der Lage sei, von Erwachsenen zu lernen und sich "auf das Leben" vorbereiten zu lassen, zu hinterfragen und fragt nun auch nach dem, was Kinder können und Erwachsenen "geben" können. Die "neue Perspektive auf Kindheit" (Honig u.a. 1996, S.10; vgl. auch Alanen 1994), die sich in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung herausbildet, sieht Kinder nicht länger, wie bisher vor allem in der Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie üblich, als erst noch zu entwickelndes Wesen, sondern begreift es als kompetentes "Subjekt" und "Akteur". Ähnlich wie in dem lateinamerikanischen Diskurs zum Protagonismus der Kinder geht die neuere Kindheitsforschung dazu über, die Kinder "pointiert als Produzenten ihres Lebenszusammenhangs statt als Rezipienten der Erwachsenenkultur zu betrachten" (Honig u.a. 1996, S.11) und das bisher dominierende Entwicklungskonzept "als Metapher der Bevormundung" (ebd.) zurückzuweisen.

Der britische Soziologe Chris Jenks wendet sich Anfang der 80er Jahre gegen das sozialisationstheoretische Konstrukt der "Entwicklung". Als spezifisches Charakteristikum der Kindheit beschränke sie Kindheit auf den Aspekt des Erwachsenwerdens. Entwicklung setze eine Differenz von "Kindssein" und "Erwachsensein" voraus, gehe ihr aber nicht nach, sondern verzeitliche sie und hebe sie in einem imaginären, normativen Typus von "Erwachsenheit" auf. Diese kognitive Operation werde als "Entwicklung" bzw. "Sozialisation" unter der Hand zur Eigenschaft von Kindern erklärt (Jenks 1992, zit. n. Honig u.a. 1996, S.12).

Der angloamerikanische Sozialphilosoph Garreth B. Matthews kritisiert an der "konventionellen Sichtweise der

Kindheit als Entwicklung entlang altersbezogener Stadien, die auf immer mehr Reife abzielen" (Matthews 1995, S.34), sie versperrten den Blick dafür, "was Kinder ihrerseits Erwachsenen zu bieten haben" (a.a.O., S.28). Die Entwicklungstheorien über Kinder würden die Kinder "dehumanisieren". "Statt Kinder wirklich zu verstehen und ihnen Mut zu machen, führen sie stattdessen dazu, ihnen gegenüber eine herablassende Haltung einzunehmen" (a.a.O., S.48 f), z.B. verdeckten die Theorien von Piaget zur kognitiven Entwicklung "das Ausmaß der Denkfähigkeit unserer Kinder" (a.a.O., S.67). Mit dem "Reifeargument" seien eine Haltung und Wertmaßstäbe Kindern gegenüber verbunden, "die systematisch ihr Denken entwerten, ihre Sensibilität, ihre Erfahrung und alles, was sie kreativ hervorbringen" (a.a.O., S.190). Herablassung gegenüber Kindern sei völlig unangebracht, da sie "uns in ihrer direkten Unmittelbarkeit zurück zu den grundlegenden Dingen bringen" (a.a.O., S.108). Sie besäßen "eine Spontaneität und Ungezwungenheit, Perspektiven aufzuzeigen oder eine Sensibilität für Komplexes und in sich Widersprüchliches, die den meisten Erwachsenen schwerfällt" (a.a.O., S.187).

Mit der Kritik an den Entwicklungskonzepten wird in der angloamerikanischen und westeuropäischen Kindheitsforschung ein Paradigmenwechsel eingeleitet, demzufolge Kinder "nicht als 'Werdende', sondern als hier und jetzt so 'Seiende', als Subjekte, als vollwertige Mitglieder einer Gesellschaft" (Honig u.a. 1996, S.13) zu betrachten seien. In Abgrenzung von der Sozialisationsforschung, der ein erwachsenenzentrierter Blickwinkel ("Adultismus") vorgeworfen wird, stellt die kindheitssoziologische Forschung und Theoriebildung nun "die alltagskulturelle Praxis der Kinder und ihre Interessen in den Mittelpunkt" (ebd.).

Um die Kompetenzen und das Agieren der Kinder unverstellt wahrzunehmen, entstehen empirische Ansätze einer "Ethnographie der Kindheit aus Kinderperspektive" (Zinnecker 1996, S.46). Die Ethnografinnen richten ihre Aufmerksamkeit auf die sozialen Netzwerke, Interaktionsbeziehungen und Freundschaften der Kinder. Sie lassen sich von der Annahme leiten, daß Kinder eine Mikrogemeinschaft und innerhalb dieser soziale Handlungsregeln und soziale Moral ausbilden, und zwar weitgehend unabhängig von den Erwachsenen (für die USA vgl. Youniss 1994, für Deutschland Krappmann/Oswald 1995).

Während solche Studien weitgehend deskriptiv bleiben, fragen andere KindheitsforscherInnen zunehmend auch nach den sozialen Voraussetzungen der Herausbildung der autonomen Kindergemeinschaften. Sie nehmen an, daß epochale Veränderungen in den Kindheitsbildern der Erwachsenen und den Aufwuchsbedingungen der Kinder dazu geführt haben und weiter dazu führen, daß Kinder sich auf historisch neuartige Weise in der Gesellschaft wahrnehmen und verorten.

Schon Mitte der 70er Jahre hatte der französische Soziologe Jean-Claude Chamboredon einen tendenziellen Wandel in der sozialen Definition von Kindheit konstatiert. Das Kind werde nicht mehr als "präkulturelles", gleichsam subjektloses Wesen betrachtet, sondern schon vom Babyalter an als "kulturelles" Subjekt entdeckt (Chamboredon 1975, S.5). Dabei werde es als ursprünglich "künstlerisches Wesen" wahrgenommen, das im spontanen Spiel lernt und dazu gelangen könne, "es selbst zu sein" (a.a.O., S.14). Es werde bemerkt,

daß schon sehr kleine Kinder zur produktiven Selbstexpression fähig sind und daß man "was mit ihnen machen kann". Dem Kind wird schon von frühem Alter an eine kulturschaffende "interpretative Kompetenz" zuerkannt, die auch für Erwachsene vorbildlich sein könne. Auf ähnliche Weise betont die französische Psychotherapeutin Caroline Eliascheff, die das Sozialverhalten "autistischer" Säuglinge und Kleinkinder studierte, man müsse "jedes Kind als ein selbständiges Wesen betrachten, das autonome Wünsche hat, lange bevor es fähig ist, in der Wirklichkeit autonom zu sein, und man darf den Mangel an Erfahrung und das sprachliche Unvermögen nicht mit einem Nichts gleichsetzen" (Eliascheff 1997, S.186).

Eher soziologisch argumentierende KindheitsforscherInnen in Deutschland betonen, den Kindern seien zwar seit der frühen Reformpädagogik "vom Kinde aus" (Key 1905) "Selbstbestimmung und Eigenständigkeit mehr und mehr ausdrücklich zugestanden" worden (Zeiber 1996, S.17), aber dieses Zugeständnis sei auf die pädagogischen Binnenräume beschränkt geblieben und habe die "Erwachsenenzentriertheit" der modernen Gesellschaft nicht angetastet. Erst jetzt, gegen Ende des Jahrhunderts, sieht Helga Zeiber sowohl "individualitätsbezogenes Denken" als auch "die gesellschaftliche Realität der Kinder soweit entwickelt, daß Kindern nicht länger vorenthalten werden kann, als Personen mit eigenen Rechten und als Bevölkerungsgruppe mit eigenen Bedürfnissen, Interessen und Teilhabeansprüchen" behandelt zu werden" (a.a.O., S.18).

Um die epochalen Veränderungen in der gesellschaftlichen Realität der Kinder zu kennzeichnen, verweist Zeiber auf "Fragmentierungen und formale Organisation" im Alltag der Kinder und die "Enthierarchisierung der Eltern-Kind-Beziehungen" (ebd.). Zudem habe der Medien- und Konsumgütermarkt "Freiheitsspielräume der Kinder jenseits des Schutz- und Vorbereitungsraums" (ebd.) generiert (vgl. Hengst 1996). Ihr Fazit: "Die aktuellen politischen Emanzipationsbestrebungen für Kinder haben ihre reale Basis sowohl in den Umbrüchen der Institution der Kindheit wie auch in der Ausbildung der Kinderkultur, die im Zusammenhang mit Marktprozessen eigenen gesellschaftlichen Raum findet, und die nicht mehr durch Erziehungsabsichten steuerbar ist" (Zeiber 1996, S.18).

Die sozialen Phänomene, die für Zeiber grundlegende Umbrüche in der gesellschaftlichen Positionierung von Kindern markieren, entsprechen ziemlich genau dem, was Soziologen, die dem traditionellen Verständnis von Kindheit als Schutz- und Vorbereitungsphase verhaftet sind, schon vor Jahren veranlaßt hat, das "Verschwinden der Kindheit" (Postman 1983) an die Wand zu malen. Andere Kindheitsforscher ziehen es vor, in diesem Zusammenhang von einer "beschleunigten Kindheit" (Zinnecker 1997, S.490) zu sprechen, womit zum Ausdruck gebracht werden soll, daß Kinder aufgrund



Kindheit und Jugend in Jinotega, Nicaragua (Foto: L. Heusohn)

neuer sozialer Erfahrungen und Lebenskonstellationen früher zu "Jugendlichen" werden. Zinnecker verweist hierzu auf die in einem früheren Lebensalter geforderte und ermöglichte Teilhabe an Leistungen in Schule, Sport und Kultur, die frühere Teilhabe an den bislang eher der Jugendphase attribuierten "Konsumfreiheiten" und die früher einsetzende Meinungs- und Geschmacksbildung und politische Partizipation (vgl. Zinnecker 1997, S.490).

Bemerkenswert ist, daß in jüngster Zeit unter KindheitsforscherInnen des Nordens auch Überlegungen darüber angestellt werden, inwieweit die neue Positionierung von Kindern auch mit einer grundlegenden Veränderung in den "ökonomischen Verhältnissen der Kinder" (so das Schwerpunktthema von Heft 1 (1998) der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation; vgl. auch Hengst/Zeiber 1999) einhergeht. Diese Überlegungen beschränken sich nicht auf die Frage, welche Auswirkungen auf das Selbstverständnis von Kindern ihre Entdeckung als "Konsumkraft" hat, sondern beziehen sich auch auf neue Formen und Bedeutungen von "Kinderarbeit".

Nach Ansicht zweier Kindheitsforscherinnen aus Skandinavien und Großbritannien ist das Interesse, die Kinder als soziale Akteure ernstzunehmen, geradezu darauf verwiesen, sich auch in Wohlstands- und Wohlfahrtsgesellschaften mit der Kinderarbeit auseinanderzusetzen (vgl. Solberg 1990, 1997; Morrow 1994). In einer Revision von Studien zur Arbeit von Kindern in den USA und einigen europäischen Ländern kommt Heinz Hengst zu dem Schluß, daß unter Zugrundelegung eines offenen Konzepts von Arbeit, das sich nicht auf Lohn- und Hausarbeit beschränkt, Kinder heute in einem großen Ausmaß als "ökonomische Subjekte" agieren. Dabei "wird deutlich, daß die herkömmlichen Trennungen von Kinder- und Erwachsenenaktivitäten, von Spielen, Lernen und (selbst wissenschaftlichem) Arbeiten liquide geworden sind" (Hengst 1998, S.246).

Der österreichische Ökonom und Soziologe Helmut Win-



Kindheit und Jugend in Jinotega, Nicaragua (Foto: L. Heusohn)

tersberger entdeckt bei seinem Versuch, "die Evolution moderner Kindheit in wirtschaftsgeschichtlicher Perspektive" (Wintersberger 1998, S.77) zu skizzieren, gar Anzeichen dafür, daß Kinder in einem neuartigen Sinn heute wieder zu "Produzenten" werden (a.a.O., S.82f), und hält es zum besseren Verständnis dieses Prozesses für erforderlich, "eine neue positive Definition von Kinderarbeit" (a.a.O., S.83) zu formulieren.

Selbst in den avanciertesten Arbeiten der neueren sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung bleibt merkwürdig unbestimmt, ob der konstatierte Wandel in der Lebenswirklichkeit der Kinder und ihre neue soziale Positionierung erwarten läßt, daß die Kinder tatsächlich als "Akteure" oder "Subjekte" eine einflußreichere Rolle in der Gesellschaft spielen.

Anmerkungen:

1 Vorabdruck aus: Manfred Liebel: Protagonismus, Kinderrechte und die Umrisse einer anderen Kindheit. In: Liebel, M. / Overwien, B. / Recknagel, A. (Hg.): Was Kinder könn(t)en. Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern. Frankfurt/M. IKO 1999.

Literatur:

- Alanen, Leena:** Zur Theorie der Kindheit. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, 28 (1994), S.93-112.
- Chamboredon, Jean-Claude:** Infancy as an Occupation: Towards a Sociology of Spontaneous Behavior. Paris 1975.
- Eliaschaff, Caroline:** Das Kind, das eine Katze sein wollte. Psychoanalytische Arbeit mit Säuglingen und Kleinkindern. München 1997.
- Hengst, Heinz:** Kinder an die Macht. Der Rückzug des Marktes aus dem Kindheitsprojekt der Moderne. In: Zeiher/Büchner/Zinnecker 1996, S.117-134.
- Hengst, Heinz:** Kinderarbeit revisited. In: Liebel/Overwien/Recknagel 1998, S.233-249.
- Hengst, Heinz/Zeiher, Helga (Hg.):** Die Arbeit der Kinder. Weinheim/München (im Erscheinen: 1999).
- Honig, Michael-Sebastian/Leu, Hans Rudolf/Nissen, Ursula:** Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. Zur Strukturierung eines Forschungsfeldes. In: Honig/Leu/Nissen 1996, S.9-30.
- Jenks, Chris:** Constituting the child. In: Ders. (Hg.): The sociology

of childhood. Essential readings. Aldershot 1996, S.9-24 (zuerst: London 1982).

Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Berlin 1905.

Krappmann, Lothar/Oswald, Hans: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen Weinheim, München 1995.

Matthews, Gareth B.: Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene. Weinheim / Berlin 1995.

Morrow, Virginia: Responsible Children? Aspects of Children's Work and Employment Outside School in Contemporary UK. In: Mayall, Berry (Hrsg.): Children's Childhoods. London / Bristol 1994.

Postmann, Neil: Das Verschwinden der Kindheit. München 1983.

Solberg, Anne: Negotiating Childhood: Changing Constructions of Age for

Norwegian Children. In: James/Prout 1990, S.118-137.

Solberg, Anne: Seeing Children's Work. In: Coninck-Smith/Sandin/Schrumpf 1997, S.186-209.

Wintersberger, Helmut: Ökonomie der Kindheit-Wandel der ökonomischen Verhältnisse zwischen den Generationen. In: Kränzl-Nagl,

Renate/Riepl, Barbara/Wintersberger, Helmut (Hg.): Kindheit in Gesellschaft und Politik. Eine multidisziplinäre Analyse am Beispiel Österreichs. Frankfurt am Main / New York 1998, S.77-104.

Youniss, James: Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt am Main 1994

Zeiher, Helga: Von Natur aus Außenseiter oder gesellschaftlich marginalisiert? In: Zeiher, Helga/Büchner, Peter/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Weinheim / München 1996, S.7-28.

Zinnecker, Jürgen: Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit. In: Honig/Leu/Nissen 1996, S.31-54.

Zinnecker, Jürgen: Metamorphosen im Zeitraffer: Jungsein in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Levi, Giovanni/Schmitt, Jean-Claude (Hrsg.): Geschichte der Jugend. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main 1997, S.460-505.

Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 1 (1998).

Manfred Liebel, Prof. f. Soziologie an der TU Berlin, Schwerpunkt: Internationale und interkulturelle Kindheits- und Jugendforschung; Mitbegründer der Arbeitsstelle Dritte Welt am Fachbereich Erziehungswissenschaften der TU Berlin; Berater von Projekten mit marginalisierten Kindern und Jugendlichen sowie der Bewegung der arbeitenden Kinder in Zentralamerika; mehrere Buchveröffentlichungen über Kinderarbeit, Kulturen und soziale Bewegungen von Kindern und Jugendlichen, insbesondere in Lateinamerika.



Als ehrenamtliche Mitarbeiterin von Unicef Ulm biete ich seit vielen Jahren in allen Schularten Unterrichtsstunden zu entwicklungspolitischen Thema an.

Im Jahr 1999 war ich fast ausschließlich mit der Kinderrechtskonvention beschäftigt, da deren Ratifizierung durch fast alle Länder der Welt sich am 19.9.99 zum 10. Mal jährte. Dazu wurde bundesweit eine "Kinderrechtswahl" durchgeführt, die von einem Kinderschutzbündnis ausgearbeitet wurde, das aus UNICEF, dem Kinderschutzbund, terre des homes und dem Kinderhilfswerk besteht.

Um möglichst viele Kinder der Stadt zu erreichen, haben sich Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen vom Ulmer Kinderschutz, von Unicef Ulm und des Kinder- und Jugendparlaments Ulm zusammengesetzt, um von Februar 1999 bis Juli 1999 die Kinderrechte in Ulm bekannt zu machen und die Umfrage durchzuführen. Über die Rektorenkonferenz der Ulmer Schulen, verschiedene Gesamtlehrerkonferenzen, persönliche Gespräche mit Erzieherinnen und Erziehern und über die Presse versuchten wir möglichst viele Erwachsene für diese Aktion zu gewinnen. Wir stellten Infomaterial zur Verfügung, damit sie in ihren Klassen und Jugendgruppen mit den Kindern besser über die Kinderrechtskonvention sprechen und über die festgelegten Rechte informieren konnten. Im Mittelpunkt stand die Frage, wo auf der Welt und wo in ihrer Umgebung diese Rechte missachtet werden?

Unverständnis und Abwehr begegneten mir fast überall dort, wo ich Erwachsenen mein Anliegen vorbrachte (z.B. in den Gesamtlehrerkonferenzen). "Rechte für unsere Kinder? Pflichten, die sollten sie besser kennenlernen!" war vielerorts die Meinung. Unkenntnis über die Ausführungen der Kinderrechtskonvention, ja deren Existenz, wurde oftmals deutlich. Es galt also zunächst das Interesse der Lehrer und Lehrerinnen für dieses Thema zu wecken, ihnen klar zu machen, dass mit der Beteiligung ihrer Schule bei dieser Umfrage verbes-

Christel Lange

"Rechte für unsere Kinder? - Pflichten, die sollten sie besser kennenlernen!"

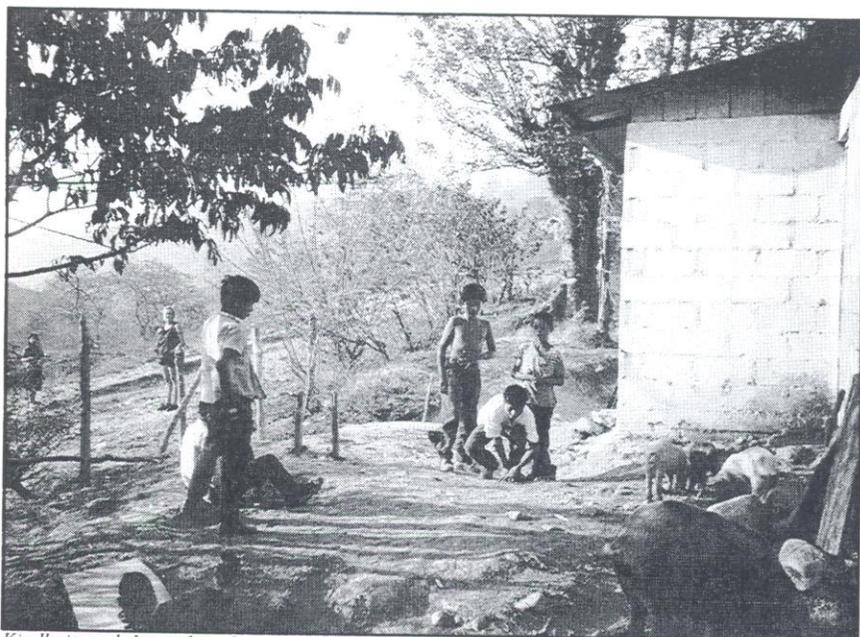
**Unicef-Arbeit an Schulen am Beispiel der Kinderrechtskonvention.
Ein Erfahrungsbericht**

serungswürdige Störfaktoren des Schulklimas zutage träten und deren gezielte Bearbeitung eine Entlastung für alle bringen könnte.

Viele nahmen das angebotene und ansprechend gestaltete Infomaterial gerne an, jedoch waren nur wenige der meist zahlreich anwesenden Lehrer/Innen in den Gesamtlehrerkonferenzen wirklich interessiert, d.h. wenige waren bereit, sich in das Thema einzuarbeiten und mit den Kindern darüber zu sprechen. Doch überall, wo wir den Unterricht selbst übernahmen, mit den Kindern und Lehrern redeten und die Kinderrechte bearbeiteten, war das Interesse und die Zufriedenheit groß. Die "Kinderrechtswahl" wurde offen und gerne von den Kindern angenommen, und die Rektoren der jeweiligen Schule waren vor allem sehr daran interessiert zu erfahren,

inwiefern sich "ihr" Ergebnis von dem anderer Schulen der Stadt unterschied und baten um Mitteilung aller Ergebnisse. Die Schüler konnten immer gut nachvollziehen, um welche Rechte es ging, wenn wir uns überlegten, warum Kinder überhaupt besondere Rechte brauchen, und sie verstanden auch sehr gut, dass ein Recht wahrnehmen auch bedeutet, das Recht des Anderen zu schützen. Ich hatte den Eindruck, dass die Kinder aus diesen Info-Stunden viel mit nach Hause nahmen, viel miteinander zu reden hatten und vielleicht auch darüber nachdenklich wurden, wie weit hier in unserer Welt und in der Welt der Entwicklungsländer die Rechte des Kindes beachtet bzw. missachtet werden.

Warum scheuen sich jedoch Erwachsene, dieses Wissen an Kinder weiter-



Kindheit und Jugend in Jinotega, Nicaragua (Foto: L. Heusohn)

zugeben? Vielleicht weil "Wissen Macht" bedeutet? Haben die Erwachsenen vielleicht Angst, dass Kinder und junge Menschen ihr Wissen einsetzen? Dies ist für mich eine zentrale Frage bei meiner Arbeit in Schulen.

Erst, wenn wir alle verstehen, warum die Rechte der Kinder für alle Kinder wichtig sind, werden wir auch die Pflicht anerkennen, diese Rechte zu schützen. Wir, d.h. die Erwachsenen und die jungen Menschen, werden lernen müssen, miteinander zu reden, Verträge miteinander auszuhandeln, die uns helfen, die Rechte der Kinder einzuhalten.

Einige Lehrer begegneten mir nach Schuljahrsende und drückten ihr Bedauern darüber aus, dass sie zu wenig Zeit für dieses doch so wichtige und interessante Thema gehabt hätten. War die Zeit zwischen Februar und Juli 1999 zu kurz oder gar zu lang? Werden sie es bei Gelegenheit nachholen und in den Unterricht einbauen? Oder war ihr Bedauern verlegenheitsbedingt und rhetorisch? Ich weiß es nicht!

Es ist nie zu spät über die Rechte des Kindes im Unterricht zu sprechen!

Mut möchte ich allen Lehrern und Lehrerinnen machen, dieses "außerschulische" Thema im Unterricht aufzugreifen. Die Kinder werden gerne mitmachen und werden auch sehr schnell verstehen, warum es wichtig ist, die eigenen Rechte kennenzulernen. Sie werden ihre Rechte wahrnehmen wollen, werden aber auch ihre Pflichten erfüllen, wenn wir Erwachsenen ihnen diesen wichtigen Zusammenhang erklären.

Vielleicht verstehen sie besser als wir Erwachsenen, dass wir in "Einer Welt" leben und die Kinderrechtskonvention für alle Kinder auf der ganzen Welt Gültigkeit hat.

Christel Lange, Jahrgang 47. Ehrenamtlich tätig seit Jahren bei UNICEF und dem Ulmer Weltladen. Eine Reise nach Mosambique im Auftrag von Unicef Deutschland sowie nach Uganda im Auftrag des Ulmer Weltladens.

Für 13 bis 18jährige. Deine Rechte

1. *Alle Kinder und Jugendlichen haben die gleichen Rechte.* Kein Kind oder Jugendliche/r darf wegen ihres/seines Geschlechts, ihrer/seiner Hautfarbe, ihrer/seiner Sprache oder ihrer/seiner Religion benachteiligt werden.

2. Kinder und Jugendliche haben das *Recht auf das größtmögliche Maß an Gesundheit* sowie auf Gesundheitsvorsorge und medizinische Betreuung.

3. Kinder und Jugendliche haben das *Recht auf eine kostenlose Grundschulbildung.* Ausserdem soll ihnen der Besuch einer weiterführenden Schule ermöglicht werden.

4. Kinder und Jugendliche haben das *Recht auf Erholung, Freizeit* und die Teilnahme an kulturellen und künstlerischen Aktivitäten.

5. Kinder und Jugendliche haben das *Recht sich zu informieren, ihre Meinung frei zu äußern* und gehört zu werden.

6. Kinder und Jugendliche haben das *Recht auf gewaltfreie Erziehung* und vor Mißbrauch und Mißhandlung geschützt zu werden.

7. Kinder und Jugendliche haben das *Recht, im Krieg und auf der Flucht* besonderen Schutz und Hilfe zu erhalten.

8. Kinder und Jugendliche haben das *Recht, vor ausbeuterischer Arbeit und sexuellem Missbrauch* geschützt zu werden.

9. Kinder und Jugendliche haben das *Recht, mit ihren Eltern zu leben* und Kontakt zu beiden Elternteilen zu haben, wenn diese getrennt leben.

10. Kinder und Jugendliche, die behindert sind, haben das *Recht auf besondere Unterstützung und Förderung* sowie auf eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.

(UNICEF / Deutsches Kinderhilfswerk / terre des hommes / Deutscher Kinderschutzbund)



Kindheit und Jugend in Jinotega, Nicaragua (Foto: L. Heusohn)

Christel Lange / Ulrich Klemm

Ulmer Kinderrechtswahl 1999. Befragung über verletzte Kinderrechte

In einem Aktionsbündnis von UNICEF Ulm/Neu-Ulm, dem Kinderschutzbund Ulm/Neu-Ulm und dem Ulmer Kinder- und Jugendbüro wurde im Zeitraum von Januar bis Juli 1999 in und um Ulm eine Kinderrechtswahl durchgeführt, die Bestandteil einer bundesweiten Befragung von Kindern von 8 bis 18 Jahren war. Ausgangspunkt dieser Umfrage, die erstmalig in der BRD erfolgte, war die zehnjährige Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention von 1989.

Auf der Grundlage eines kleinen Fragebogens, der in und um Ulm an ca. 4500 Kinder im Alter von 8 bis 18 Jahren über Schulen, Jugendhäuser und Kinderbetreuungseinrichtungen verteilt wurde, sollte eine Bestandsaufnahme von der Einhaltung der Kinderrechte in Ulm sowie weltweit aus der Sicht von Ulmer Kindern vorgenommen werden.

Der Rücklauf betrug 3179 ausgefüllte Fragebogen, wobei die Mehrzahl (2194) von Kindern im Alter von 10 bis 14 Jahren ausgefüllt wurden. Die Geschlechterverteilung war mit 1627 Buben und 1552 Mädchen hälftig.

Im Fragebogen geht es um zwei Schwerpunkte: Einmal sollen die Kinder und Jugendlichen jeweils drei Rechte unter den 10 zentralen Kinderrechten der UN-Konvention (das sind: Gleichheit, Gesundheit, Bildung, Spiel und Freizeit, Freie Meinungsäußerung, Information und Gehör bekommen, Gewaltfreie Erziehung, Schutz im Krieg und auf der Flucht, Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung, Elterliche Fürsorge und soziale Sicherheit, Betreuung bei Behinderung) auswählen, die aus ihrer Sicht in ihrem Ort, also Ulm, vernachlässigt werden sowie weltweit.

Folgende Ergebnisse ergaben sich dabei unter den 3179 ausgefüllten Fragebogen:

Als zentrale Rechte, die in und um Ulm aus der Sicht der Kinder verletzt werden, sind genannt worden:

Priorität 1: Gleichheit: "Alle Kinder haben die gleichen Rechte. Kein Kind oder Jugendliche/r darf wegen ihres/seines Geschlechts, ihrer/seiner Hautfarbe, ihrer/seiner Sprache oder ihrer/seiner Religion benachteiligt werden" (1975 Kinder).

Priorität 2: Freie Meinungsäußerung: "Kinder und Jugendliche haben das Recht sich zu informieren, ihre Meinung frei zu äußern und gehört zu werden" (1465 Kinder).

Priorität 3: Gewaltfreie Erziehung: "Kinder und Jugendliche haben das Recht auf gewaltfreie Erziehung und vor Mißbrauch und Mißhandlung geschützt zu werden" (1338).

Als zentrale Rechte, die weltweit am meisten aus der Sicht der Kinder in und um Ulm verletzt werden, sind genannt worden:

Priorität 1: Schutz vor wirtschaftlicher und sexueller Ausbeutung: "Kinder und Jugendliche haben das Recht, vor ausbeuterischer Arbeit und sexuellem Mißbrauch geschützt zu werden" (1959 Kinder).

Priorität 2: Schutz im Krieg und auf der Flucht: "Kinder und Jugendliche haben das Recht, im Krieg und auf der Flucht besonderen Schutz und Hilfe zu bekommen" (1433 Kinder).

Priorität 3: Gesundheit: "Kinder und Jugendliche haben das Recht auf das größtmögliche Maß an Gesundheit sowie auf Gesundheitsvorsorge und medizinische Betreuung" (1154 Kinder).

Das Entscheidende an dieser Befragung ist einmal der Prozeß der Befragung selbst, d.h. die Sensibilisierung der Öffentlichkeit, der Eltern, der Pädagogen und der Kinder hinsichtlich der UN-Kinderrechtskonvention. Die Aktion in Ulm wurde von der Presse wohlwollend und aktiv begleitet und in unterschiedlichen Berichten (beispielsweise wurde eine sechsteilige ausführliche Interviewserie mit Kindern im Alter von 8 bis 16 Jahren zu Kinderrechten in Ulm gebracht sowie Interviews mit Erwachsenen) aufgegriffen.

Neben dieser Öffentlichkeitsarbeit für Kinderrechte ist das zweite zentrale Ziel die anschließende politische Diskussion der Ergebnisse, z.B. im Ulmer Gemeinderat.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht nur zu einem erfolgreichen Bündnis verschiedener Kinderschutzorganisationen in Ulm gekommen (Kinderschutzbund, UNICEF, Kinder- und Jugendbüro, Kinder- und Jugendparlament), sondern auch zu einer öffentlichen Auseinandersetzung mit Kinderrechten, die über mehrere Monate hinweg geführt wurde.

Die genauen Ergebnisse der Ulmer Befragung sowie die Presseberichte können bei UNICEF Ulm/Neu-Ulm (Friedenstraße 39, 89073) oder beim Kinderschutzbund Ulm/Neu-Ulm (Wielandstraße 52, 89073 Ulm) angefordert werden.



Praktische Solidarität für Angola (Foto: K. M. Schuldt / A. Hoffmann)

Jos Schnurer

Vom "brain drain" zum "brain gain"

Ergebnisse der Welthochschulkonferenz - Perspektiven der Hochschulkooperation

Zusammenfassung: Im Oktober 1998 fand in Paris die Welthochschulkonferenz der UNESCO statt. Die Welterklärung zur Hochschulbildung und der Aktionsplan, die dabei verabschiedet wurden, eröffnen Perspektiven für die weltweite Hochschulentwicklung und für die Überwindung der Wissensklüfte zwischen Nord und Süd. Der Autor diskutiert die Ergebnisse der Welthochschulkonferenz mit Blick auf die internationale Hochschulkooperation.

"Hochschulbildung ist lebenswichtig für die sozio-kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung einer Gesellschaft". Diese Feststellung findet sich in der Präambel der UNESCO-Welterklärung "Hochschulbildung im 21. Jahrhundert", die von der Welthochschulkonferenz 1998 verabschiedet wurde. Hochschulbildung wird dabei verstanden als "alle Arten von Studien- und Ausbildungsgängen sowie die Vorbereitung auf eine wissenschaftliche Tätigkeit im postsekundären Bereich, die von Hochschulen und anderen, von den zuständigen innerstaatlichen Behörden als Hochschuleinrichtungen anerkannten Bildungseinrichtungen vermittelt werden". Angesichts der tiefgreifenden Expansion, die sich in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts auf dem Gebiet der Hochschulbildung überall in der Welt vollzogen hat – von rund 13 Millionen Studierenden im Jahr 1960 auf ca. 82 Mio 1995 – registriert die Konferenz, dass sich die ohnehin schon tiefe Kluft zwischen den Industrieländern in den nördlichen Kontinenten und den sogenannten Entwicklungsländern im Süden im Hinblick auf Hochschulzugang und Ressourcen für die Hochschulbildung noch weiter vergrößert habe.

Der Konferenz lagen die von der UNESCO 1995 vorgelegten "Thesen für Veränderungen und Entwicklungen im Hochschulbereich", sowie die in regionalen Konsultationen in Havanna, Dakar, Tokio, Palermo und Beirut erarbeiteten Vorschläge zugrunde. Daraus entstanden "Handlungsperspektiven", die den einzelnen Staaten als Leitlinien für eine Reform ihrer Hochschulpolitik dienen sollen, unter Beachtung des in Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte formulierten Rechts, dass der Hochschulunterricht allen nach Maßga-

be ihrer Fähigkeiten offenstehen muss. Die Hochschulen sollen ihre Ziele und Aufgaben nach Maßgabe der gegenwärtigen und zukünftigen Bedürfnisse der Gesellschaft definieren und dahingehend verdeutlichen, das erforderliche Niveau nachhaltiger und umweltgerechter, wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung zu garantieren, eine kulturelle Kreativität zu schaffen, die aus einem besseren Wissen und Verständnis für das kulturelle Erbe schöpft, höheren Lebensstandard, innerstaatliches und internationales Gleichgewicht und Frieden auf der Grundlage der Menschenrechte, der Demokratie, Toleranz und gegenseitigen Achtung anzustreben. Dabei werden die Hochschulen ausdrücklich aufgefordert, mit dazu beizutragen, dass sich die Weiterentwicklung des Bildungssystems im Sinne der von der UNESCO erstellten "Empfehlung zur Bildung für das 21. Jahrhundert" vollzieht.

Aufgaben der Hochschulbildung für das 21. Jahrhundert

In 17 Artikeln formuliert die Konferenz die Aufgaben und Pflichten der Hochschulen und entwickelt eine neue Vision von Hochschulbildung. So sollen die Hochschulen dazu beitragen, den Lernenden optimale Wahl- und flexible Zugangs- und Abgangsbedingungen zur Hochschulbildung und zum lebenslangen Lernen anzubieten, durch Forschung Wissen zu fördern, zu schaffen und zu verbreiten und im Geiste des kulturellen Pluralismus und der kulturellen Vielfalt Verständnis zur Erfassung, Erhaltung, Förderung und Verbreitung regionaler, internationaler und historischer Kulturen zu wecken. Hochschulen, Hochschullehrende und –studierende sollen ihre Schlüsselfunktionen in der Gesellschaft dadurch nutzen, dass sie ihr Handeln an ethischen Standards und an wissenschaftlicher und intellektueller Objektivität ausrichten und ihre intellektuelle Kapazität und ihr moralisches Prestige nutzen, um für weltweit akzeptierte Werte wie Frieden, Gerechtigkeit, Freiheit, Gleichheit und Solidarität einzutreten. Verstärkte Bemühungen seien erforderlich, um im Hochschulbereich jede geschlechtsspezifische Ungleichbehandlung abzuschaffen und Forschungsarbeiten zur Situation von Frauen als eigenständigen Wissensbereich zu fördern. Im Bereich der Forschung in den Naturwissenschaften, den Kunst-, Kultur- und Geisteswissenschaften sei es notwendig, Innovationen für eine fächerübergreifende Forschungsförderung zu ergreifen. Die gesellschaftliche Relevanz der Hochschulbildung müsse sich den gesellschaftlichen Zielen und Bedürfnissen, der Achtung der Kultur und dem Schutz der Umwelt orientieren, um bei der Schaffung einer neuen Gesellschaft mitzuwirken, die frei von Gewalt und Ausbeutung sei. Die Entwicklung der Gesellschaft erfordere, dass die Beziehungen zwischen Hochschulen, der Arbeitswelt und anderen Teilen der Gesellschaft verstärkt und neu definiert werden müssen. Die Hochschulen sollten Studierende zu informierten und motivierten Staatsbürgern heranbilden, die kritisch denken und die gesellschaftlichen Probleme analysieren könnten; dazu bedürfe es der Erarbeitung von neu gestalteten Curricula. Die Qualität der Hochschulbildung müsse durch unabhängige nationale Evaluierungsverfahren ermittelt werden und von der internationalen Dimension geprägt sein, wie: Austausch von Wissen, interaktive Netzwerke, Mobilität von Lehrenden und Studierenden und internationale Forschungsprojekte.

Solidarität und Partnerschaft zwischen Hochschulen

In den Artikeln 15 bis 17 werden die Hochschulen in der ganzen Welt aufgefordert, Solidarität und wirkliche Partnerschaft untereinander zu entwickeln und in Forschung und Lehre mit dazu beizutragen, dass das Verständnis für globale Fragen, für die Rolle demokratischer Regierungssysteme, menschliche Kompetenz zur Problemlösung und das Zusammenleben in verschiedenen Kulturen mit unterschiedlichen Wertvorstellungen gefördert wird. Besonders die internationale Zusammenarbeit zwischen Hochschulen in den Industrie- und denen in den Entwicklungsländern auf der Grundlage von Solidarität und echter Partnerschaft seien zu initiieren. Dabei käme es darauf an, der Abwanderung von qualifizierten Hochschulabsolventen von den Universitäten aus den Ländern der südlichen Kontinente entgegenzuwirken ("brain drain") und Partnerschafts- und Kooperationsprogramme zu entwickeln, die qualifizierten Wissenschaftlern und Forschern eine Perspektive für ein Verbleiben in ihren Heimatländern böten ("brain gain"). Eine Partnerschaft, die von gemeinsamen Interessen, gegenseitiger Achtung und Glaubwürdigkeit getragen ist, sei ein Hauptelement zur Erneuerung des Hochschulbereichs, so die Welthochschulkonferenz.

Kontakte und Konflikte

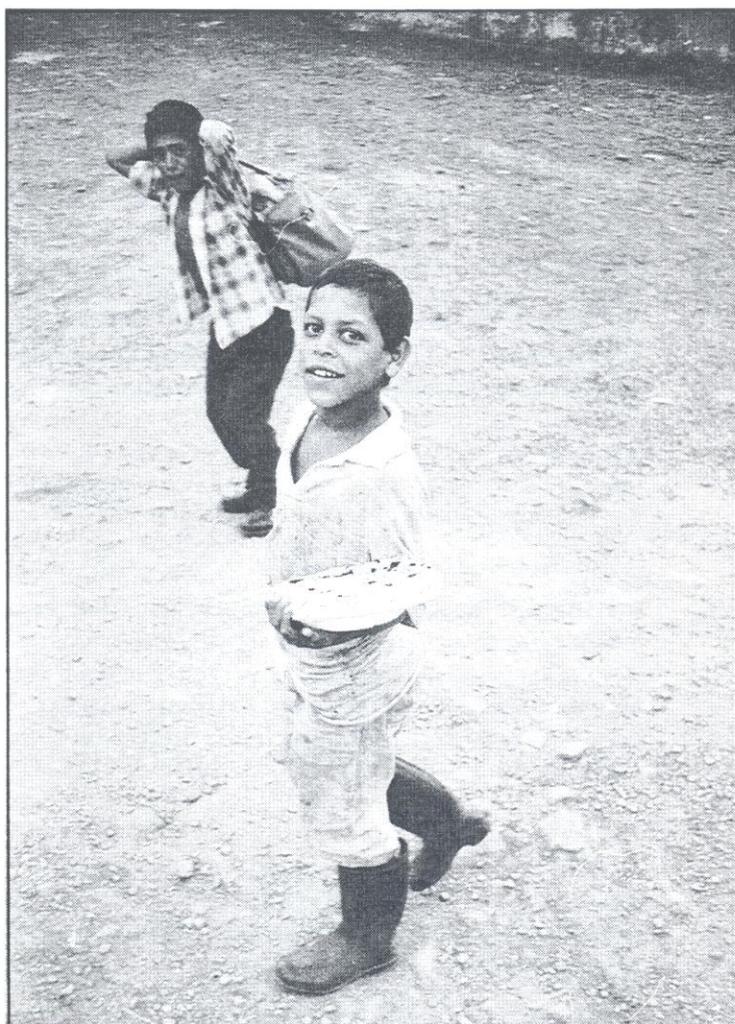
Der damalige Student Léopold Sédar Senghor führte in einem Gespräch mit einem europäischen Kommilitonen 1945 an der Pariser Universität eine Kontroverse, ob Negro-Afrikaner als Primitive anzusehen seien oder nicht: "Geben Sie doch schließlich zu, dass wir Ihnen die Zivilisation gebracht haben!" – "Das ist nicht ganz richtig. Sie haben uns Ihre Zivilisation gebracht. Lassen Sie uns das Beste davon, das Befruchtende herausnehmen und erlauben Sie, dass wir Ihnen das Übrige zurückgeben" (vgl. Senghor 1967, S. 30f). Dergleichen Vorbehalte sind im Kontakt zwischen Wissenschaftlern europäischer und afrikanischer (asiatischer, lateinamerikanischer) Kulturen auch heute noch vorfindbar. Nicht selten wird – in überheblicher Weise – seitens der Wissenschaftler der "Nord-Universitäten" gegenüber Kooperationsanfragen der "Süd-Hochschulen" hinter vorgehaltener Hand argumentiert: "Auf welchem Niveau sollen wir zusammenarbeiten?" Dieser Arroganz auf der einen Seite steht die Diskrepanz der Studien- und Forschungssituation in den Hochschulen der Entwicklungsländer gegenüber. Der an der Buea-Universität in Kamerun lehrende Soziologe Kai Schmidt-Soltau schildert mit deutlichen Worten die Unzulänglichkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens an afrikanischen Hochschulen: Mangelnde Ausstattung der Hochschulen, unzureichende Entlohnung der Dozenten und deren Gängelung durch die Herrschenden im Lande führten dazu, dass es immer mehr zu einem "brain drain" von qualifizierten Wissenschaftlern käme und damit auch zu immer größer werdenden Qualitätsunterschieden zwischen den Hochschulen im Norden und Süden der Erde (vgl. Schmidt-Soltau 1999). Die Studenten aus der sogenannten Dritten Welt, die es sich leisten könnten, an europäischen oder amerikanischen Hochschulen zu studieren (und die die Möglichkeit haben, die Folgen des Schengener Abkommens zu umgehen), gehen nach ihrer Ausbildung nur zögerlich in ihre Heimatländer zurück.

Hochschulen und "nachhaltige Entwicklung"

Die Alarmglocken läuten: Nur fünf Prozent aller Studierenden an deutschen Hochschulen kommen aus dem Ausland (die wenigsten davon aus afrikanischen, asiatischen und lateinamerikanischen Ländern). Der Präsident des DAAD, Theodor Berchem, will den Anteil in zehn Jahren verdoppeln: "Eine größere Attraktivität des Ausbildungs- und Wissenschaftsstandorts Deutschlands bei den jungen Eliten in aller Welt ist die beste Investition in die Zukunftschancen der eigenen Wirtschaft bei Partnern rund um den Erdball". Der Zusammenhang zwischen der Intensität der aussenwirtschaftlichen Beziehungen und der internationalen Hochschulkooperation, vor allem mit Universitäten in den Ländern der südlichen Kontinente, wurde auch von der vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) in Zusammenarbeit mit der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (DSE) im Juni 1996 veranstalteten Tagung "Wissenschaftsstandort Deutschland und Dritte Welt" hergestellt. Daraus wurden die folgenden Anforderungen an eine künftige Hochschul- und Wissenschaftskooperation mit Universitäten in afrikanischen, asiatischen und lateinamerikanischen Ländern formuliert:

1. Entwicklungspolitik muss stärker mit der allgemeinen Bildungspolitik verzahnt werden, um die internationale Wissenschaftskooperation zu stärken.

2. Den deutschen Hochschulen müssen mehr inhaltliche



Kindheit und Jugend in Jinotega, Nicaragua (Foto: L. Heusohn)

und materielle Anreize für eine Hochschulkooperation mit Entwicklungsländern angeboten werden.

3. Es sollten mehr fremdsprachige, entwicklungsorientierte Studien- und Aufbaustudiengänge eingerichtet und diese in eine Zusammenarbeit mit Hochschulen aus der sogenannten Dritten Welt eingebunden werden.

4. Ausländische Studierende müssen intensivere, deutschsprachige und integrierende Förderung erhalten, und das Ausländerrecht muss dringend reformiert werden.

5. Die Bewertung ausländischer Studiennachweise muss objektiver und situationsorientiert erfolgen.

6. Eine gezielte berufliche und persönliche Betreuung der ausländischen Studierenden muss gewährleistet werden (vgl. Deutscher/Gmelin 1997).



Kindheit in Jinotega, Nicaragua (Foto: L. Heusohn)

„Ein Projekt ist nicht, es wird“

Es gibt bisher nicht viele Hochschulen, die Partnerschaften mit Universitäten in den Ländern der Dritten Welt unterhalten. Da, wo Kontakte und Kooperationen bestehen, werden sie nicht selten initiiert von ehemaligen Studenten, die an deutschen Hochschulen ausgebildet wurden und in ihre Heimatländer zurückgekehrt sind. Ein bemerkenswertes Beispiel ist das Zimbabwe-Projekt der Universität Gesamthochschule Kassel (vgl. Dauber 1998). 1990/91 wurde mit der University of Zimbabwe ein studentisches Lehrforschungsprojekt „Entwicklung und Erziehung“ initiiert, das aus vielfältigen Aktivitäten und Kommunikationsformen an den beiden Universitäten bestand, mehrere direkte Begegnungen zwischen den Projektpartnern in Zimbabwe und Deutschland beinhaltete und durch eine Partnerschaft zwischen einer hessischen Gesamtschule und einer High-School in Zimbabwe konkretisiert wurde. Dabei haben die Forscher in zahlreichen Fällen erlebt, dass der Prozess des Verstehen-Lernens mit der Habhaftwerdung der eigenen kulturellen Identität einhergeht und selten ohne Konflikte abläuft. Das Projekt wurde 1996 abgeschlossen, nicht ohne die selbstkritische Reflexion, dass in dem rund fünfjährigen Partnerschafts- und Forschungsvorhaben eine eindeutig gleichwertige Partizipation zwischen den afrikanischen und deutschen Forschern nur in den seltensten Fällen herstellbar war. Aufgrund der materiellen Ressourcenüberlegenheit der hessischen Partner war immer wieder zu erleben, dass diese auch zu einer „Führungsüberlegenheit“ wurde.

Der „Hildesheimer Spagat“

Eine andere Zugangsweise für eine interdisziplinäre und hochschulübergreifende Kooperation entwickelt ein Team der Universität Hildesheim mit Partnern der Universität N'Djamena/Tschad. Der „Spagat“ drückt sich dadurch aus, dass auf der einen Seite mit einem Symposium Quellenforschung über den ersten deutschen Afrikaforscher, den Hildesheimer Friedrich

Konrad Hornemann (1772 - 1801) betrieben wurde (vgl. Sieberg/Schnurer 1999), andererseits eine Zusammenarbeit zwischen den beiden Universitäten und schulischen und außerschulischen Kooperationspartnern in beiden Ländern initiiert wird; z.B. um gemeinsam in tschadischen Schulen und Jugendclubs Lehrwerkstätten zur informellen Ausbildung von sogenannten „Barfusshandwerkern“ einzurichten, Baumpflanz-, Baumschul- und andere landwirtschaftliche Projekte durchzuführen und eine Fotovoltaikanlage in der Universität N'Djamena zu installieren. Ein gegenseitiger studentischer Austausch und ein Dozentenaustausch soll die beginnende Partnerschaft festigen und nachhaltig gestalten.

Literatur:

Dauber, Heinrich u.a.: „Das Projekt war doch ein Erfolg“. Schulen im interkulturellen Dialog. Ein medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen Deutschland und Zimbabwe. Die Geschichte einer Begegnung 1991-1996, Frankfurt/M 1998.

Deutscher, E./Gmelin, W.: Hochschulkooperation und nachhaltige Entwicklung, in: E+Z Jg.38, 9 (1997), S. 224f.

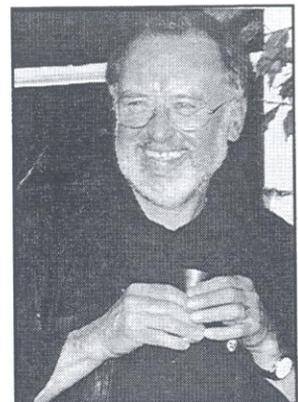
Schmidt-Soltau, Kai: Universitäten in Afrika – kein Platz für die Forschung, in: DED-Brief 1 (1999), S. 31f.

Senghor, Léopold Sedar: Négritude und Humanismus, Düsseldorf-Köln 1967, S. 30f.

Sieberg, Herward/Jos Schnurer (Hg.): „Ich bin völlig Africaner und hier wie zu Hause...“ F. K. Hornemann (1772 - 1801). Begegnungen mit West- und Zentralafrika im Wandel der Zeit. Hildesheimer Universitätsschriften 1999.

Der vollständige Text der UNESCO-Welterklärung über Hochschulbildung für das 21. Jahrhundert ist in der Zeitschrift „unesco-heute“ Nr. 1/1999, S. 74 ff. dokumentiert (im Internet unter: www.unesco.de/aktuell/uh.htm)

Jos Schnurer, Diplom-Pädagoge, Geb. 1934. Als Angehöriger des Auswärtigen Amts von 1962 bis 1966 an der Deutschen Botschaft in Niamey/Republik Niger tätig. Pädagogikstudium 1966 - 1969. Lehramt für Haupt- und Realschulen. 25 Jahre an einer Integrierten Gesamtschule in Niedersachsen tätig. Danach Dezernent und Lehrerfortbildner am Niedersächsischen Landesinstitut, mit Schwerpunkt: Interkulturelles Lernen; jetzt pensioniert. Seit 1995 Lehrbeauftragter an der Universität Hildesheim. Zahlreiche Veröffentlichungen zum Interkulturellen und Globalen Lernen.



Prof. Dr. Wolfgang Karcher

* 21.4.1940 † 4.10.1999

Liebenswert, anspruchsvoll, einführend, solidarisch, streitbar - das waren Adjektive, die uns als Studierende, Freunde und Kollegen einfielen, als wir uns mit der Nachricht von Wolfgang Karchers Tod auseinandersetzen mußten. Auch sein offensiver Kampf gegen den Krebs, den er bis zuletzt zumeist mit Hoffnung und Zuversicht führte, war typisch für ihn.

Als ich Wolfgang kennenlernte, war er so alt, wie ich es heute bin. Wir haben so viel zusammen gemacht, daß es schwierig ist, hier unserer gemeinsamen Geschichte von 14 Jahren halbwegs gerecht zu werden. Im Mittelpunkt unserer wissenschaftlichen Arbeit stand der informelle Sektor, stand die Frage, wie Bildung organisiert sein muß und wie Lernen und Arbeiten verbunden werden können, um für die armen Bevölkerungsmehrheiten in Afrika, Asien und Lateinamerika nützlich zu sein. Seit 1986 veranstalteten wir dazu eine Reihe von Tagungen in der Evangelischen Akademie Bad Boll.¹ Im Laufe der Zeit entwickelte sich dazu eine ungewöhnlich produktive Diskussions- und zeitweise auch Streitkultur zwischen Organisationen der Arbeitsgemeinschaft Kirchlicher Entwicklungsdienst, dem katholischen NGO-Spektrum oder auch der GTZ und dem DED, mit WissenschaftlerInnen deutscher Universitäten. Eine solche Verbindung ist keineswegs alltäglich. Wolfgang Karcher war, wenn er etwas für richtig befunden hatte, hartnäckig dabei, seine Sache zu verfolgen. So auch hier. Er moderierte zu wesentlichen Teilen diesen heterogenen Kreis, der im Laufe der Jahre zu einer Art Familie von WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen wurde. Die Debatten fanden ihren Niederschlag in einer Reihe von Veröffentlichungen.² Im Januar 2000 werden wir in Bad Boll im Rahmen einer weiteren Tagung diese Arbeit fortführen.

Wichtig zu erwähnen ist die wissenschaftliche Arbeit in der „Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ in der DGfE. Als Wolfgang Karcher Vorsitzender war, trug er die erwähnten Debatten in Kreise, die sich vorher zwar engagiert mit internationalen Bildungsfragen, weniger aber mit der Verknüpfung von beruflicher und allgemeiner Bildung befaßt hatten. Auf seine Initiative hin wurde im März/April 1993 eine gemeinsame internationale Tagung der Kommission Bildungs-

forschung mit der Dritten Welt, der TU Berlin und der DSE zum Thema „Education, Work and Sustainability in the South - Experiences and Strategies“³ veranstaltet. Viele der daraus entstandenen Forschungskontakte existieren bis heute.

Besonders in Zusammenarbeit mit dem - auf vergleichbar tragische Weise - ebenfalls kürzlich verstorbenen Gottfried Mergner, schuf er überdies in der Kommission einen Raum für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Die Arbeitsgruppe „Arbeiten und Lernen in der Marginalität“ wurde von beiden begleitet und konnte zur UNESCO-Konferenz CONFINTEA V im Juli 1997 in Hamburg den Workshop „Adult Learning and Vocational Training in the Informal Sector in Developing Countries“⁴ wesentlich mitgestalten. Im Umgang mit der an diesem Thema arbeitenden Nachwuchsgruppe zeigte Wolfgang Karcher, wie man sich einbringen kann, ohne zu dominieren. Auch dies kennzeichnete ihn: Er konnte ermutigen, Vertrauen geben.

Eine Aktivität muß unbedingt erwähnt werden. Einer der Gründer der Kommission war Dietrich Goldschmidt. Ohne Wolfgang Karchers Engagement hätte sich die Technische Universität Berlin nicht mit dem unter den Nazis von der Universität verwiesenen Dietrich Goldschmidt versöhnt und diesem die Ehrendoktorwürde verliehen.⁵ Auch dieses, die persönliche Ebene einbeziehende Geschichtsverständnis, stand für Wolfgang Karcher.

Ein ebenfalls wichtiger Teil seiner Arbeit war mir zugleich vertraut und auch fremd, da mein Blick - bei ähnlichen Fragestellungen - mehr auf Lateinamerika gerichtet war: „Bildung und Gesellschaft in Indonesien“. Viele Forschungs- und Studienreisen, auch mit Gruppen von Studierenden, führten zu einem Netz von Forschungs- und persönlichen Kontakten, innerhalb derer Forschungsprojekte und entsprechende Publikationen entstanden.⁶ Ein weiteres Beispiel für seine politische und persönliche Haltung: Ein bekannter Hersteller für Atomkraftwerke stellte ihm viel Geld in Aussicht, wenn er dabei behilflich sei, die Adaption der Technologie in Indonesien zu begleiten. Wolfgang Karcher lehnte ab. Statt dessen hat er sich bis in jüngste Zeit für Menschenrechte in Indonesien eingesetzt, gegen eine korrupte Machtelite.

Auch die von ihm mit organisierte Tagung „Education in Transition“ zum gesellschaftlichen Wandel in Südafrika verband Menschenrechts- mit Bildungsfragen⁷ und thematisierte ebenfalls Fragen des beschäftigungsorientierten Lernens für ärmere Bevölkerungsgruppen.

Die Gründung der "Arbeitsstelle Dritte Welt an der TU Berlin"⁸ durch Wolfgang Karchers Initiative entsprang demselben Geist. Die im Durchschnitt eher provinzielle erziehungswissenschaftliche Forschung und Lehre sollte ihren Blick auf ein vernachlässigtes Feld lenken, Studierende aus aller Welt sollten einen heimischen Ort kritischer und selbstkritischer Diskussion finden können. So nannten wir dann auch unsere wissenschaftliche Buchreihe: „Kritische und selbstkritische Forschungsberichte zur Dritten Welt“, die unter dem Titel "Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung" weitergeführt wird.

Welche Dimensionen die Arbeitsstelle Dritte Welt auch hatte, zeigt die Äußerung einer inzwischen längst ins Berufsleben integrierten ehemaligen Magisterstudentin. Sie sagte kürzlich, daß, wenn dieser Raum nicht gewesen wäre, wenn Wolfgang Karcher nicht gewesen wäre, sie – aufgrund anderswo erfahrener Diskriminierung – mit Haß im Herzen in die Türkei zurückgekehrt wäre. Von Wolfgang habe sie gelernt zu differenzieren und durch die Erfahrung des gleichberechtigten, akzeptierenden Umgangs miteinander, sich hier heimisch zu fühlen. Auch im Forschungsbereich hat Wolfgang Karcher sich intensiv mit dem Studium ausländischer Studierender in Europa auseinandergesetzt. Dies kommt besonders in einer Absolventenverbleibsuntersuchung der "Österreichischen Forschungsförderung für Entwicklungshilfe" zum Ausdruck.⁹

Ein anderer Bereich, der genau demselben roten Faden folgte, war Wolfgang Karchers Engagement für Studierende ohne Abitur mit Berufserfahrung. Seine vielerlei Initiativen und sein großer persönlicher Einsatz trugen wesentlich dazu bei, daß für sie ein Raum an der Universität entstand, in dem sie ihre Fähigkeiten entfalten und ihre Erfahrungen produktiv mit wissenschaftlichem Denken verbinden konnten.

Seine Arbeitsbelastung war sehr hoch. Es gab ja immerhin auch noch die vielen Routineverpflichtungen, denen er gewissenhaft nachkam. Erwähnen will ich seinen Vorsitz im Magisterprüfungsausschuß, wobei er wesentlich dazu beitrug, diesen Studiengang an der Technischen Universität Berlin aus seinem Schattendasein herauszuholen. Wolfgang Karcher hat sich 1995 entschlossen, seine Stelle zu teilen. Er wollte arbeitsmarktpolitisch ein Zeichen setzen, er wollte ganz direkt Nachwuchsförderung betreiben, wollte dabei für mich und unser gemeinsames Arbeitsfeld eine wissenschaftliche Qualifikationsstelle schaffen, wofür ich ihm sehr dankbar bin. Er wollte aber auch mehr Zeit für seinen Lebensalltag, für seine Frau und die Familie, nicht zu-

letzt auch für sein Enkelkind. Er zeigte mit all dem eine Haltung, die in der universitären Gesellschaft selten ist.

Ich verdanke Wolfgang Karcher sehr viel. Gelernt habe ich von ihm: hartnäckig wissenschaftliche Fragen zu verfolgen, auch wenn man damit zumindest zunächst in einer wissenschaftlichen (oder entwicklungspolitischen) Außenseiterposition ist.

Der rote Faden in Wolfgang Leben und Arbeiten war ein beharrliches Engagement für Chancengleichheit. Gerade in Zeiten, in denen der Gleichheitsdiskurs so offen in Frage gestellt wird, ist uns Wolfgang Karcher Vorbild.

Bernd Overwien

Anmerkungen:

¹ Axt, Heinz-Jürgen/Karcher, Wolfgang/Schleich, Bernd (Hg.): Ausbildungs- oder Beschäftigungskrise in der Dritten Welt? Frankfurt/Main 1987

² Karcher, Wolfgang/Overwien, Bernd/Krause, Jürgen/Singh, Madhu (Hg.): Zwischen Ökonomie und sozialer Arbeit. Lernen im informellen Sektor in der Dritten Welt. Frankfurt/Main 1993 oder Boehm, Ullrich (Hrsg.): Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor. Baden-Baden 1997.

³ Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt: Out of school education, work and sustainability in the South - experiences and strategies; international conference in Berlin, March 30 to April 4, 1993. Bonn: DSE, Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation, 1993.

⁴ Das Papier dazu wurde in mehreren UNESCO-Publikationen veröffentlicht und ist unter <http://www.tu-berlin.de/fb2/as3/as3w/unesco.htm> im WWW zu finden.

⁵ Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Technischen Universität Berlin. Beiträge anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde an Dietrich Goldschmidt am 6. Februar 1998. Berlin: FB2 der TU Berlin 1998.

⁶ Wald, Hermann J.; Karcher, Wolfgang (Hg.): Konfliktfeld Bildung. Lehren und Lernen in Indonesien. Bad Honnef: Dt. Stiftung für Internat. Entwicklung, Zentralstelle für Auslandskunde. 1994 oder Kerstan, Birgit/Berninghausen, Jutta: Emanzipation wohin? Frauen und Selbsthilfe in Java, Indonesien. Frankfurt [Main] 1991 oder Hadar, Ivan A.: Bildung in Indonesien. Krise und Kontinuität; das Beispiel Pesantren. Frankfurt/Main 1998.

⁷ Ghawami, Kambiz/Kruger, Ethel (Hg.): Education in Transition. Education and Education Planning for a Post-apartheid Society in South Africa; report of the Berlin Conference 19. - 24. November 1991. Berlin: Arbeitsstelle Dritte Welt 1992.

⁸ Zur Tätigkeit der Arbeitsstelle und zur Buchreihe siehe: <http://www.tu-berlin.de/fb2/as3/as3w/as3w.htm>.

⁹ Zauner, Atiye/Karcher, Wolfgang/Etienne, Anthony/Navabi, Nasanin: Verbleib und Reintegration von StipendiatInnen der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit. Wien: Österreichische Forschungsförderung für Entwicklungshilfe (ÖFSE) 1996.

BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission für Bildungsforschung mit der Dritten Welt

Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft

Tagungsbeitrag. Die Kosten sind zu übernehmen auf das Konto der Kommission VE, Sonderkonto U. Baumann - Konto-Nr. 81205-752, BLZ 660 100 75 bei Postbank Karlsruhe.

Mitgliedschaft in der Sektion

Vom Vorstand der DGfE hat die Sektion eine Liste der DGfE-Mitglieder erhalten, die bei der Befragung durch den Schatzmeister angegeben haben, daß sie Mitglied dieser Sektion sein wollen. Dabei fiel auf, daß eine Reihe von Personen nicht auf dieser Liste ist. Deshalb die dringende Bitte: Erklären Sie bitte schriftlich gegenüber dem Vorstand der DGfE, daß Sie Mitglied dieser Sektion sein wollen (sofern Sie dies noch nicht getan haben). Sie können in mehreren Sektionen Mitglied sein, nur bei den ersten beiden von Ihnen genannten erhält die betreffende Sektion auch Geld für Ihre Mitgliedschaft. Wenn Sie die Mitgliedschaft nicht erklären, steht der Sektion weniger Geld für ihre Aufgaben zur Verfügung.

Sektionstagung im Februar 2000

Die nächste Jahrestagung unserer neuen Sektion findet vom 18. - 20.02.2000 wieder in Münster im Franz-Hitze-Haus statt. Für Teilnehmer, denen der Übernachtungspreis im FHH zu hoch erscheint (Übernachtung und Verpflegung 95,- DM pro Tag), besteht bei rechtzeitiger Anmeldung die Möglichkeit der Unterkunft im benachbarten Jugendgästehaus am Aa-See oder evtl. in Privatquartieren.

Das Tagungsthema befaßt sich in Weiterführung der in der diesjährigen Tagung begonnenen Überlegung mit Fragen der „Profilierung und Qualitätssicherung der international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Lehre“. Dazu erbitten wir qualifizierte Beiträge, auch im Sinne von Arbeitsberichten („work in progress“), d. h. noch „unfertige“ Projekte. Daneben soll die inzwischen gute Gewohnheit weitergeführt werden, dem wissenschaftlichem Nachwuchs die Gelegenheit zur Vorstellung von Promotions- und Habilitationsprojekten zu geben. Auch hier bitten wir Betroffene und Betreuer um entsprechende Anmeldungen.

Mit der Tagung verbunden ist die Mitgliederversammlung unserer Sektion. Ein wichtiger Tagesordnungspunkt wird die Diskussion einer Satzung und ggf. die Wahl eines Sektionsvorstandes sein. Anregungen zu weiteren Tagesordnungspunkten sind sehr willkommen. Die Kommissionen werden zudem genug Zeit für die interne Diskussion haben.

Die Anmeldung für die Tagung erfolgt bei Prof. Dr. W. Hörner, Uni Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Vergleichende Pädagogik, Karl-Heine-Str. 22b, 04229 Leipzig. Anmeldeschluß ist der 15. Januar 2000. Pro Nacht (incl. Verpflegung) im Tagungshaus sind 95 DM zu entrichten. Dazu kommen 30 DM

Forschungsförderung

Am 05. Februar 2000 findet in der Universität Hamburg ein Kolloquium zur Forschungsberatung, vorbereitet von der DGfE, statt. Alle Personen, die für ein Forschungsvorhaben Drittmittel bei einer der Förderinstitutionen einwerben wollen, können sich dort von Experten und Expertinnen (DFG-Gutachter und Gutachterinnen) beraten lassen. Voraussetzung: Bis zum 05. Januar 2000 muß eine ca. fünf Seiten umfassende Kurzbeschreibung des Vorhabens in zweifacher Ausfertigung an die Vorsitzende der DGfE geschickt werden. Die Teilnahme ist kostenlos, Reisekosten müssen selbst getragen werden. Anmeldung in der Geschäftsstelle der DGfE in Hamburg.

DGfE-Kongreß im Jahr 2000

Der nächste Kongreß der DGfE vom 18. bis 21. September 2000 steht ins Haus: Wegen der parallel stattfindenden Expo in Hannover wird dringend geraten, sich bis zum 31.12.1999 für den Kongreß anzumelden. Ein erstes Programm gibt es bereits in gedruckter Form, aktuelle Informationen hält die Homepage des Seminars für Wirtschaftspädagogik bereit: <http://www.wiso.uni-goettingen.de/wipaed/>. Die Adresse des Tagungsbüros: Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität, Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen; Tel.: 0551 - 394421/2 (Sekretariat), Fax: 0551 - 394417. Email: swp@wipaed.wiso.uni-goettingen.de

Unsere Sektion bietet im Rahmen dieses Kongresses ein Symposium an zum Thema „Erziehungswissenschaftliche Innovationsdiskurse in Transformationsgesellschaften - Lernorte - Lehrsprachen - pädagogische Konzepte“.

Förderpreis für junge Erziehungswissenschaftler

Wie im Mitteilungsblatt der DGfE Nr. 19 aus 1999 mitgeteilt, vergibt die DGfE anlässlich des 17. Kongresses in Göttingen wieder einen Förderpreis für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen. Berücksichtigt werden Beiträge, die nach dem 01. September 1997 publiziert wurden (Fachzeitschriften und Anthologien). Die Autoren und Autorinnen sollten das 40. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Begründete Vorschläge (mit 6 Exemplaren der Publikation) bitte bis spätestens 01.03.2000 an Prof. Dr. Elisabeth Fuhrmann, Liebstadter Gang 4, 12587 Berlin.

BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission für Bildungsforschung mit der Dritten Welt

Homepage der DGfE

Auf der Homepage der DGfE (<http://www.dgfe.de>) gibt es neben dem Adressbuch Erziehungswissenschaft und Informationen über die DGfE eine Seite DGfE-Aktuell. Auf dieser Seite finden sich u.a. Informationen über aktuelle Diskussionen. Eigene Beiträge sind erwünscht.

Arbeitsstelle Dritte Welt

Seit 1986 besteht an der TU Berlin am Fachbereich Erziehungswissenschaften die Arbeitsstelle Dritte Welt. Sie stellt einen Zusammenschluss in- u. ausländischer StudentInnen und DozentInnen verschiedener Fachbereiche dar, deren Anliegen eine kritische Auseinandersetzung im Rahmen des Nord-Süd Verhältnisses in Forschung und Lehre ist. Die

Arbeitsstelle bietet außerdem die Möglichkeit zur Teilnahme an konkreter Projektarbeit. Eine der aktuellen Projektgruppen befasst sich z.B. mit dem Thema Kinderarbeit und setzt sich in Zusammenarbeit mit dem "Initiativkreis gegen Ausbeutung und für die Stärkung arbeitender Kinder" für eine differenzierte Beurteilung der Kinderarbeit ein. Interessierte sind eingeladen, sich an der Arbeit und Diskussion in dieser Projektgruppe zu beteiligen. Weitere Auskünfte erteilen Manfred Liebel, Tel.: 030-31473166 oder Bernd Overwien, Tel.: 030-31425326. Die Arbeitsstelle präsentiert sich im Internet unter der Adresse www.tu-berlin.de/fb2/as3/as3w.htm

„Bildung 21 - Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung“

Bildungspolitischer Kongress des VENRO im Oktober 2000 in Bonn

Zusammenfassung: Ende Oktober 2000 veranstaltet der Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO) in Zusammenarbeit mit dem Bund und den Ländern in Bonn einen bildungspolitischen Kongress unter dem Titel „Bildung 21 - Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung“. In der Tradition des Kölner Bildungskongresses „Der Nord-Süd-Konflikt - Bildungsauftrag für die Zukunft“ von 1990 will die Veranstaltung Forum für Bilanz, Austausch und Ausblick sein.

Auf Einladung des World University Service (WUS) kamen im Oktober 1990 sechshundert Lehrerinnen und Lehrer in Köln zu einem bundesweiten Bildungskongress „Der Nord-Süd-Konflikt - Bildungsauftrag für die Zukunft“

wirtschaftliche Zusammenarbeit und der Wirtschafts- und Kultusministerien der Bundesländer wurde eine Veranstaltung konzipiert und realisiert, die in mehrfacher Hinsicht einem Meilenstein in der Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland gleichkam. Erstmals waren die notwendigen Konsequenzen einer veränderten Weltsicht - die Wahrnehmung der wechselseitigen Abhängigkeit zwischen den Ländern des Nordens und des Südens - für Inhalt und Methodik von schulischer Bildungsarbeit zentrales Thema eines bundesweiten Kongresses. Erstmals gelang es auch, Nichtregierungsorganisationen (NROs), die zuständigen Ministerien der Bundesländer und das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusam-

menarbeit an einen Tisch zu bringen und im Dialog nach bildungspolitischen Antworten auf die Herausforderungen einer als interdependent erkannten Welt an Schule und Hochschule zu suchen. Mit der Einrichtung einer Koordinierungsstelle „Nord-Süd im Bildungsbereich“ als Gemeinschaftsprojekt auf Länderebene und ihrer Einbindung in die Strukturen des World University Service (WUS) wurde die Abstimmung der nachfolgenden Aktivitäten der Bundesländer im Bereich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in die Hände einer NRO gelegt. Erweitert um die Kompetenz der Vernetzung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit des Bundes mit den Anstrengungen der Länder und der NROs erfüllt seit 1997 die WUS-Informationsstelle Bildungsauftrag Nord Süd diese Aufgabe. Nicht zuletzt erwies sich der Kongress für die seinerzeit in diesem Arbeitsfeld engagierten Lehrerinnen und Lehrer als konkrete Ermutigung. In dem Gefühl, nicht alleine zu sein, intensivierten sie ihre Anstrengungen, entwicklungspolitische Bildungsinhalte trotz aller Schwierigkeiten in die Schulen und Hochschulen zu tragen.

zusammen. In Kooperation mit der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (DSE) und mit Unterstützung des Bundesministeriums für

VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO

Es hat sich gelohnt

Den Impulsen, die im Jahre 1990 von Köln ausgingen, ist es maßgeblich zu verdanken, dass die zuvor von den Medien und der Öffentlichkeit weitgehend ignorierte Diskussion um die Berücksichtigung entwicklungspolitischer Fragestellungen im staatlichen Bildungswesen zunehmend in das gesellschaftliche Bewußtsein gerückt ist. Mitte der 90er Jahre haben die Schulbehörden einiger Bundesländer - Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt - Schulberatungsstellen eingerichtet, die Lehrerinnen und Lehrer durch Beratung, Fortbildung und Bereitstellung von Materialien dabei unterstützen, entwicklungspolitische Fragestellungen in den Schulunterricht einzubringen. Am 28. Februar 1997 schließlich verabschiedete die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland eine Empfehlung zur Thematik „‘Eine Welt’/‘Dritte Welt’ in Schule und Unterricht“:

„Die Empfehlung soll die Weiterentwicklung dieses Themenbereiches in den Ländern fördern und Orientierungshilfe sein für die Lehrplanentwicklung, die Lehreraus- und fortbildung, die entsprechenden Hochschulinstitute und die schulpädagogischen Landesinstitute, die Schulbuchverlage, die Hersteller audiovisueller Medien und die interessierte Öffentlichkeit. Sie wendet sich aber auch an die Stellen und Organisationen des Entwicklungsbereichs, mit denen der Dialog weiter ausgebaut werden soll, und an alle, die sich in diesem Bereich engagieren.“

Von Köln nach Bonn oder: „Nicht alles anders, aber einiges besser machen“

Nach einer Dekade intensiver Arbeit für die entwicklungspolitische Bildung ist es an der Zeit, gemeinsam Bilanz zu ziehen, sich neu zu orientieren, zukünftige Herausforderungen zu erkennen und tragfähige Perspektiven zu entwickeln. Nach zehn Jahren intensiver Arbeit und am Beginn eines neuen Milleniums gilt unser Blick der „Bildung 21 - Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung“. Unter diesem Motto werden sich im Oktober 2000 sechshundert in der Bildungsarbeit Beschäftigte in den Räumen der Bonner Universität zusammenfinden und gemeinsam nach neuen Antworten auf neue Fragen suchen. In Zusammenarbeit mit den Fachreferaten der Ministerien der Bundesländer, der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) haben die im Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO) zusammengeschlossenen Nichtregierungsorganisationen ein Konzept entwickelt, das den zukünftigen Herausforderungen an entwicklungspolitische Bildungsarbeit im schulischen und

ausserschulischen Bereich gerecht werden will. In einem Dreischritt aus Rückblick, Bestandsaufnahme und Ausblick sollen die Erfolge und Defizite der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit seit 1990 bilanziert, ihre je spezifischen Zielgruppen unter Berücksichtigung des Wandels von Normen, Werten und Einstellungen analysiert und perspektivische Debatten über die Herausforderungen geführt werden, an denen sich eine zukunftsfähige entwicklungspolitische Bildung abarbeiten muß. Die acht vorgesehenen Programmforen dienen dabei der Annäherung an das zentrale Paradigma entwicklungspolitischer Bildungsarbeit - eine an Nachhaltigkeit orientierte Friedens-, Menschenrechts- und Umwelterziehung in der interkulturellen Wirklichkeit. In dreißig Arbeitsgruppen sollen die daraus resultierenden Anforderungen für konkrete pädagogische Arbeitsfelder - z.B. Schule, Hochschule, berufliche Bildung, ausserschulische Jugendarbeit und Erwachsenenbildung - von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern herausgearbeitet werden. Unter dem Leitgedanken „Bildung 21 - Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung“ sollen sich Lehrende im Herbst 2000 auch in die Rolle des Lernenden begeben und im ungehinderten Austausch von Gedanken und Erfahrungen Antworten auf die Fragen suchen, was gerechte und zukunftsfähige Bildungsarbeit von uns verlangt, was wir in ihrem Namen verlangen müssen und wem wir als Lehrende im Prozess der Vermittlung begegnen.

Torsten Jäger

Informationen

AG Entwicklungspolitische Bildung beim Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V. (VENRO)

Sprecher: Dr. Kambiz Ghawami, World University Service (WUS), Goebenstr. 35, 65195 Wiesbaden, Tel. 0611/446648, Fax 0611/446489, e-mail wusgermany@aol.com

Sprecher: Reinhold Bömer, VEN - Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen e.V., Bahnhofstr. 16, 49046 Barnstorf, Tel. 05442/991027, Fax 05442//2241, vnb@t-online.de

Kerstin Zillmer

Kinder der Ausweglosigkeit.

VOTUM Verlag, Münster 1997, 112 Seiten,
ISBN 3-930405-71-7

Kindheit, was ist das? Eine Welt mit eigener Sprache, eigenen Werten, die wir kindlich nennen? Eine Welt der Unschuld, in der die Realität beschönigt, die menschlichen Beziehungen verniedlicht werden? Nein, Kindheit ist nicht die „heile Welt“, Kindheit ist oft hart und brutal, ist Gewalt und Mißbrauch, Arbeit und Überlebenskampf. Kinder - das sind nicht nur die Hoffnungsträger für ein besseres Morgen der Gesellschaft, nicht nur die in den Sonntagsreden vielbeschworene „Zukunft“.

Ein herausragendes Beispiel für diese „andere“ Lebenswirklichkeit von Kindern ist der Fotoband „Kinder der Ausweglosigkeit“, den die Fotografin Kerstin Zillmer aus einer Reportage für ein Berliner Magazin 1994 entwickelt hat. Ihr Buch handelt von jungen Menschen, die „auf der Straße“ leben, von „Straßenkindern“ also. Von Straßenkindern? Von Straßenkindern in Deutschland gar? Haben wir denn nicht immer angenommen, daß „Straßenkinder“ ein Phänomen der „Dritten Welt“ darstellt, das heißt Kinder, die aufgrund der krassen Elendslage in diesen Ländern ihr Leben und Überleben selbst organisieren und bestreiten müssen. Und nun „Crashkids“ bei uns - mitten im „Wohlfahrtsstaat“?

Dokumentiert wird hier auf eindrucksvolle Weise die andere Seite dieses Staates: Rund eine Million Kinder, die mittlerweile auf Sozialhilfe angewiesen sind, schätzungsweise 50 000 Minderjährige, die auf den Straßen zwischen Berlin, Hamburg, Köln und Frankfurt unterwegs „auf Trebe“ gehen. Genaue Zahlen gibt es nicht, aber die sind auch gar nicht notwendig für die Qualität dessen, was hier dokumentiert wird. Wer dieses Buch in die Hand nimmt, dem wird plastisch vor Augen geführt, was das Wort von der „Zerklüftung“ unserer Gesellschaft in der tagtäglichen Realität meint, was es heißt, buchstäblich am Rande der Gesellschaft, am Existenzminimum zu leben.

Natürlich wußte man von dem Phänomen deutscher Straßenkinder schon seit geraumer Zeit. Christiane F. und die „Kinder vom Bahnhof Zoo“ beschrieben bereits in den siebziger Jahren ihr Dasein. Aber nun scheinen sich in den Zeiten des Neoliberalismus die Milieus, in denen sie Halt suchen, zu verfestigen. Ihr Lebensort sind in der Regel die Großstädte, auch wenn sie aus allen Teilen der Republik kommen. Sie flüchten dorthin, weil sie sich in ihren Räumen besser vor ihren Eltern, der Polizei und den Behörden verstecken können: auf Bahnhöfen, in besetzten Häusern, in Abbruchhäusern, in Wagen-

burgen oder bei Erwachsenen, die sie sexuell ausbeuten. Kerstin Zillmer schreibt in einer Einführung zu ihrem Band: „Der Begriff Straßenkinder verbirgt, daß es sich dabei nicht um eine homogene Gruppe handelt. Es gibt unterschiedliche Milieus, die sich nicht notwendigerweise überschneiden: der Bahnhof mit seiner Drogen- und Strichszone, die Punker, die in besetzten Häusern unterschlüpfen, die Gefährdeten, die nur noch zum Übernachten das Elternhaus aufsuchen, deren Lebensmittelpunkt jedoch die Straße ist. Sie alle haben eins gemeinsam: die Ausweglosigkeit der Straße.“

Straßenkinder sind keine homogene Gruppe, auch die Gründe für ihr Leben auf der Straße sind es nicht: Einige fliegen zu Hause einfach 'raus, andere fliehen vor der familiären Kälte und der Gewalt, wieder andere stehlen sich aus Kinderheimen, in denen sie lange beziehungslos gelebt haben. Es gibt „harte Szenen“ mit dauerhaftem Abbruch der Familienkontakte, mit Prostitution und Kriminalität; und es gibt „weichere Szenen“, die in Verbindung mit subkulturellen Jugendmilieus stehen. „Das“ Straßenkind gibt es nicht, gemeinsam ist vielen allerdings die Absage an eine für sie sinnentleerte Welt. Eine Welt, die sie mit Zerstörung, Gleichgültigkeit, Bedeutungslosigkeit und vielen Vorurteilen bedroht: „Passe Dich nicht an, wenn Deine Seele dabei stirbt!“, heißt es in einer Wandinschrift auf einem der Fotoportraits. Während die Jugendlichen auf der Straße gemeinhin überhaupt nicht wahrgenommen werden - und wenn doch, dann kaum eines Blickes würdig zu sein scheinen -, so hat Kerstin Zillmer in ihren Portraits individuelle Persönlichkeiten zu Tage gebracht. Es geht ihr nicht um das Exotische, den grellen Show-Effekt in der „Schönen Neuen Medienwelt“. Es geht ihr um Sozialkritik, aber nicht als Opfer, sondern als Personen werden die portraitierten Straßenkinder sichtbar. Diese Würde der Portraitierten wird unterstrichen durch deren selbstverfaßte, unzensierte Texte; sie ergänzen und bereichern die Bilder in eindringlicher Weise.

So ist es Kerstin Zillmer in bemerkenswerter Weise gelungen, fotografisch und textlich das umzusetzen, was sie sich als Ziel gesetzt hat: „Dieses Buch ist ein Plädoyer für Akzeptanz und Toleranz. Und für Veränderung. Erst wenn wir Straßenkinder annehmen, so wie sie sind, ohne sie in unsere, immer eingeschränkten, Vorstellungen von Leben zurückzuführen zu wollen, werden Gespräche und Annäherungen möglich. Sie haben das Leben auf der Straße nicht frei gewählt - es war für sie nur die Befreiung aus einem unerträglichen Zustand und kein Lebensziel. Schon deshalb dürfen wir sie nicht zu den Verlierern in unserer Gesellschaft machen, indem wir sie stigmatisieren und ausgrenzen. Weder auf der Straße, noch in den Medien und schon gar nicht durch mangelnde oder ungeeignete Jugendhilfe. Sie brauchen Unterstützung und Hilfe, und zwar solche, die sie mitbestimmen und mitgestalten können und durch die sie sich in ihren individuellen Wünschen und Zielen ernst genommen wissen. Ich möchte Straßenkinder mit diesem Buch in ihrer Suche nach sich selbst und ihrem Glück unterstützen. Ich will, daß sie eine gerechte Chance bekommen, ihr Leben so zu gestalten, wie sie es wünschen.“

Lothar Heusohn

Klaus-Peter Hufer (Hg.)

Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung.

Band 2 Lexikon der politischen Bildung. Herausgegeben von Georg Weißeno. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 1999, 264 S., ISBN 3-87920-044-0, DM 68,--

Ein ehrgeiziges Projekt nimmt Gestalt an. Band 2 "Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung", herausgegeben von dem ebenso renommierten wie streitbaren Erwachsenenbildner Klaus-Peter Hufer, beschäftigt sich mit wichtigen Arbeitsansätzen und zuständigen Institutionen, Bildungsstätten und Lernorten. Er ergänzt das dreibändige Lexikon der politischen Bildung, das mit Band 1 "Didaktik und Schule" den Grundstein zum "neuen Standardwerk für die politische Bildung" legte und durch den Band "Methoden und Arbeitstechniken" Ende des Jahres komplettiert wird.

Ausgehend von der Prämisse, dass sowohl politische Erwachsenenbildung und außerschulische politische Bildung sich auseinander entwickelt haben, setzt sich dieser Band zum Ziel, "die gegenseitige Kenntnisnahme der diversen Träger und Institutionen, die hier aktiv sind, anzuregen und zu unterstützen. Es sollen wechselseitige Informationen über die Arbeitsansätze und -beispiele ermöglicht sowie eine die eigenen Grenzen überschreitende Kommunikation erleichtert werden." Außerdem zollt die Publikation dem Mißstand eines gestörten Theorie-Praxis-Verhältnisses Rechnung, indem wissenschaftliches und berufsorientiertes Wissen durch Expertinnen und Experten aus Forschung und Praxis vermittelt wird. Über 180 Stichworte bieten Orientierung und informieren grundlegend über die Bereiche der politischen Erwachsenenbildung und außerschulischen politischen Bildung, die durch eine große Pluralität an Bildungsangeboten und Arbeitsformen geprägt sind.

Die Bandbreite der meist auf eine Seite komprimierten Artikel reicht von Adressaten / Ästhetik / Akademien über Friedrich-Ebert-Stiftung / Friedrich-Naumann-Stiftung / Ganzheitlichkeit / Gedenkstätten bis hin zu Begriffen wie Zensur / Zielgruppenarbeit / Zivildienstschulen. Für jemanden, der selbst im Bereich der Erwachsenenbildung arbeitet, ist es überaus hilfreich, dass alle wichtigen Trägerverbände und disparaten Institutionen schnell gefunden werden, dass sich eine praxis- und handlungsorientierte Übersicht über zentrale Themen bietet wie Bürgergesellschaft (Thomas Meyer), Ländliche Erwachsenenbildung (Ulrich Klemm) und Neue Medien (Friedrich Hagedorn), um nur einige wenige wichtige Beispiele herauszugreifen, und dass relevante Arbeitsformen kurz recherchiert werden können. Die knapp gehaltenen Literaturangaben sowie Querverweise "auf parallele, ergänzende und wei-

terführende Artikel im selben Band" erhöhen beträchtlich den Gebrauchswert.

Ein gelungener Band, der das schwierige Geschäft, Politikfelder verständlich und kompetenzerweiternd zu vermitteln und Demokratie zu stärken, erleichtert. Ein Hinweis bei Akademien, Stiftungen und Institutionen auf deren Internetpräsenz freilich hätte die Handhabbarkeit in diesen schnelllebigen Zeiten noch erhöht! Ansonsten ist der positiven Bestandsaufnahme von Klaus-Peter Hufer voll zuzustimmen, wobei alle in diesem Bereich Tätigen wissen, dass das Interesse an Politik im allgemeinen und an politischer Bildung im besonderen besorgniserregend stark nachlässt: "Die außerschulische politische Bildung in der Bundesrepublik kann solide und leistungsfähige Institutionen, teilnehmernahe Bildungsstätten, anregende Lernorte, kreative Bearbeitungsformen, methodische Vielfalt, ein hohes Reflexionsniveau und ein pädagogisches Personal vorweisen, das dieses alles situationsgerecht einzusetzen weiß."

Eugen Baacke

Michael Sebastian Honig

Entwurf einer Theorie der Kindheit.

**Frankfurt am Main, Suhrkamp 1999, 49,80 DM, 277 S.
ISBN 351858274-7**

Die Kindheitsforschung in Deutschland ist ein Labyrinth ohne Ausgang, ein Puzzle ohne Zusammenhang (Lynne Chisholm 1992)

Zwischen -heit und -keit. Notizen zum „Entwurf einer Theorie der Kindheit“

Das zwanzigste Jahrhundert hat begonnen als "Jahrhundert des Kindes". Die Pädagogik war beteiligt am Projekt zur Herstellung des neuen Menschen, der sein Leben in paradiesischen Verhältnissen verbringen sollte. Inzwischen stellt sich heraus, dass sich die Pädagogik mit dieser Aufgaben übernommen hat. Die Möglichkeiten der Pädagogik wurden offensichtlich weit überschätzt. Heute richten sich die Hoffnungen auf die Möglichkeiten der Mikroelektronik und der Gentechnologie. Die nächsten Enttäuschungen sind damit "programmiert".

In dieser Situation legt Michael-Sebastian Honig einen Entwurf für eine Theorie der Kindheit vor. Wer gehofft hat, dass er sich in seinem Buch mit den aktuellen Problemen der Eltern, der Lehrer und der Erzieher in einer Phase des "rasenden Stillstands" (Virilio) auseinandersetzt, wird enttäuscht. Honig beschäftigt sich nur ganz am Rande seiner Untersuchung mit den fundamentalen Veränderungen in unserer Gesellschaft. Die offensichtlichen Veränderungen in den Beziehungen zwischen Körper und Geist klammert er aus, obwohl es heute nicht mehr nur um das Verhältnis der Generationen geht, son-

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

dem um die Gefährdung des menschlichen Lebens überhaupt. Honig blendet die physische Seite der Existenz des Menschen von vornherein aus: "Wie lässt sich Kindheit denken, nachdem biologisierende Konzepte wie das von der Kindheit als Entwicklungsalter nicht länger haltbar sind?" (Klappentext)

Die "Kindheit" ist für Honig also keineswegs eine existentielle Frage der Menschheit, sondern "ein pädagogisches Konstrukt, das die kulturellen Neulinge vom Schicksal des Generationenzyklus emanzipieren will". (Klappentext) Damit hebt Honig sein großes Thema auf eine Ebene, von der aus er sich dann unbelastet von den konkreten Problemen des Lebens intensiv mit den feinsten Verästelungen einer akademischen Diskussion über "Kindheit" befassen kann. Seinem "Konstrukt Kindheit" nähert er sich aus unterschiedlichen Perspektiven. Er versucht auf diese Weise, die Komplexität und Vielschichtigkeit seines Themas zu erfassen. Viele Kindheitsforscher kommen zu Wort, doch die selbstgestellte Frage "Wie lässt sich Kindheit denken?" beantwortet er leider nicht.

So ist Honig am Ende seines Buches keinen entscheidenden Schritt weiter gekommen. Er beendet seine Untersuchung stattdessen mit zwei Fragen: "Wie wird die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen sozial organisiert? Handelt es sich noch um eine, gar um *die* pädagogische Differenz? (214) Warum Honig seine eigenen Fragen nicht beantwortet hat, obwohl er in sieben Kapiteln eine kaum überschaubare Fülle aktueller Forschungsergebnisse referierte, erklärt er uns nicht. Vielleicht konnte er sie nicht beantworten? Vielleicht lag es an dem von ihm gewählten Verfahren? Dieses beschreibt er am Ende seiner Untersuchung selbst auf diese Weise: "Die Einsicht in die Geschichtlichkeit von Kindheit muss methodologisch gewendet werden, um für die Kindheitsforschung fruchtbar zu sein." (212) Vielleicht lag es aber auch daran, dass es Honig nicht gelungen ist, den Gegenstand seiner Untersuchung exakt zu bestimmen. Bis in die letzten Seiten hinein quält er sich mit elementaren begrifflichen Problemen herum. Was er mit den Begriffen "Kind" und "Kindheit" aber tatsächlich meint, bleibt für mich diffus.

Honig hatte die Absicht, die "roten Fäden" der wissenschaftlichen Debatten der Kindheitsforschung darzustellen, "zu strukturieren" und die "systematische Weiterführung der konzeptuellen und der empirischen Arbeit zu erleichtern" (8). Doch auch dieses Ziel hat Honig verfehlt, obwohl er viele wichtige Gedanken zur Kindheitsforschung zusammengetragen hat. Dies hat nach meiner Auffassung erkenntnistheoretische Gründe. Honig unterscheidet nicht zwischen dem Begriff der "Kindheit", mit dem das *komplexe Phänomen der Kindheit* beschrieben werden könnte und dem Begriff der "Kindheit", der als *Erklärungsmodell* für die Phänomene der Kindheit dienen könnte. Diese Vermischung der logischen Ebenen führt dann dazu, dass beim Lesen nie klar wird, ob sich Honig auf der analytischen oder auf der deskriptiven Ebene seiner Untersuchung befindet.

Wenn ein renommierter Wissenschaftler mit umfangreichen Erfahrungen und vielfältigen Verbindungen mit dem Versuch scheitert, eine Theorie der Kindheit zu entwerfen, dann ist

das sicherlich tragisch. Vielleicht liegt aber gerade darin die besondere Bedeutung dieses Versuchs. Ich glaube, dieser Versuch zeigt, dass es zur Zeit wohl nicht möglich ist, die Frage nach dem Charakter der sich rasch verändernden Beziehungen zwischen den Generationen auf einer wissenschaftlichen Grundlage zu beantworten. Es fehlen nach meiner Beobachtung dafür im Augenblick nicht nur die begrifflichen und die methodologischen Grundlagen, sondern auch die Ergebnisse aus den Praxisfeldern, in denen versucht wird, den pädagogischen Herausforderungen im Zeitalter der Globalisierung zu entsprechen.

Damit löst sich vielleicht das Rätsel meines Titels für diese Besprechung. Mit den Suffixen "-heit" und "-keit" werden Zustände in der Zeit bezeichnet. Nach meiner Auffassung hat Honig mit seinem Buch gezeigt, dass es im Augenblick ein Ding der Unmöglichkeit ist, ein Buch über *die Kindheit* zu schreiben, das wissenschaftlichen Ansprüchen genügen könnte. Hegel beklagte sich einmal darüber, dass die Philosophie den Ereignissen immer hinterherhinken würde. Zu den vergleichbaren Problemen der Erziehungswissenschaft äußerte er sich nicht. Üben wir uns in Geduld!

Martin Schieder

Manfred Liebel / Bernd Overwien /
Albert Recknagel (Hg.)

Was Kinder könn(t)en.

Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern.
Frankfurt/M., IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1999, 363 Seiten

In der Fortsetzung zu ihrem Band 'Arbeitende Kinder stärken!' von 1998 legen die drei Herausgeber nun eine Ergänzung vor, die in weiten Teilen aus bereits veröffentlichten internationalen Beiträgen - die hier erstmals in einer deutschen Übersetzung erscheinen - besteht und sich schwerpunktmäßig mit Handlungsperspektiven befaßt. Am Beispiel von Lateinamerika, Afrika und Indien wird aufgezeigt, wie Kinder selbstorganisiert für Rechte und Menschenwürde kämpfen.

Begrifflich wird diese Bewegung mit dem Konzept des Protagonismus arbeitender Kinder beschrieben. Der Anspruch der Herausgeber und Autoren ist dabei die Entwicklung eines neuen Kindheitsentwurfs als Gegenmodell zum bürgerlich-westlichen Kindheits-Ideal. Hierzu werden konkrete Beispiele selbstorganisierter Kinderprojekte beschrieben sowie eine theoretische Diskussion geboten, die um Aspekte wie das Recht der Kinder auf Arbeit und Bildung, die UN-Kinderrechtskonvention und dem Kindheitsbegriff im Horizont des Protagonismus kreist. Protagonismus der arbeitenden Kinder wird dabei mit drei Zielen beschrieben: Gegenseitige Hilfe,

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

gemeinsames und selbstbestimmtes Lernen sowie Einflußnahme auf die Gesellschaft. Der Band bietet hierzu eine Fülle von Anregungen und Materialien, die dazu dienen, Kindheit neu zu deuten. Die Beiträge folgen damit - wenn auch mit kritischer Distanz - der Intention der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 bzw. radikalisieren sie und setzen sie konsequent hinsichtlich der Diskussion um Kinderarbeit fort, wenn sie einen differenzierten Blick auf das Verbot von Kinderarbeit werfen. Hier findet ein Bruch mit dem klassischen europäischen Blick auf Kindheit statt und führt zu einer neuen Perspektive.

In diesem Sinne kann der Reader auch als ein kritischer Materialband zur UN-Kinderrechtskonvention gelesen werden, der Belege einer neuen Sicht von Kindern als gesellschaftliche Subjekte mit politischen Bürgerrechten und sozialen Menschenrechten bringt. Gleichzeitig macht er auf Schwachstellen nicht zu Ende gedachter Kinderrechte aufmerksam.

Der Ansatz des Protagonismus konkretisiert und führt die Intention der Kinderrechtskonvention fort. So wird denn hier auch der Titel des Bandes "Was Kinder könn(t)en" deutlich: Es geht um die Frage, was Kinder könn(t)en, wenn sie denn Beteiligungsrechte hätten bzw. sich diese nehmen und realisieren. Hierzu wird eine spannende Diskussion geboten. Inwieweit Impulse auf Europa und die BRD davon ausgehen könnten, muß abgewartet werden. Fest steht jedoch, daß in diesem Kontext nicht nur ein Nachholbedarf besteht, sondern daß wir vor allem auch unseren Kopf frei machen müssen von unseren lieb gewonnenen Vorstellungen von Kindheit. So ist dieser Band nicht nur für die internationale Kindheitsdiskussion, und insbesondere für das Thema Kinderarbeit, von Bedeutung, sondern auch für eine anstehende Diskussion um arbeitende Kinder bei uns und um Demokratisierung von Kindheit im Geiste der UN-Konvention.

Das Spannungsverhältnis von demokratischen und partizipatorischen Kinderrechten einerseits und das Recht auf Arbeit bzw. der Schutz vor ausbeuterischer Arbeit andererseits, zieht sich wie ein roter Faden durch den Band, der mit seinen 15 Autoren und 22 Beiträgen einen außerordentlich spannenden Blick auf diese Kindheitsdebatte werfen kann. Damit könnte auch in der BRD eine Auseinandersetzung fortgesetzt werden, die nicht nur abbrach, sondern immer mehr in seichtes Gewässer trieb. Die Diskussion um Antipädagogik und Kinderrechte wurde zwar in den 70er und 80er Jahren intensiv (fach)öffentlich geführt, dreht sich aber seit einigen Jahren auf der Stelle bzw. im Kreis und scheint derzeit eher vom Begleichen offener Rechnungen - wenn man z. B. das neueste Buch von Ekkehard von Braunmühl mit dem Titel "Was ist antipädagogische Aufklärung? - Mißverständnisse, Mißbräuche, Mißerfolge der radikalen Erziehungskritik" (1997) liest - geprägt zu sein. In diesem Diskurs sollte der Band von Liebel, Overwien und Recknagel ebenfalls eingebunden werden.

Der pragmatische Diskurs, der der deutschen Kinderrechts- und Antipädagogikbewegung immer gefehlt hat, kann hier Impulse bekommen. Es kann gezeigt werden, was es heißt,

Rechte für Kinder gesellschaftlich erlebbar zu machen und welche Konsequenzen sich daraus für Kinder und Erwachsene ergeben.

Ulrich Klemm

Maria Christina Salazar / Alarcón Glasonovich
Walter (ed.)

Child Work and Education.

**Five Case Studies from Latin America. Aldershot:
Ashgate 1998. £ 35.00**

Das vorliegende Buch ist ein Sammelband mit Beiträgen verschiedener AutorInnen zum Thema Bildung und Kinderarbeit. Eine verbreitete Annahme besteht darin, daß Arbeit und Bildung sich prinzipiell ausschließen. Schulpflicht ist danach das beste Mittel im Kampf gegen die Kinderarbeit. Die meisten Beiträge des Buches lassen zumindest erhebliche Skepsis an dieser These aufkommen. In einer Reihe von Länderstudien wird der Frage nach der Rolle von Schule für arbeitende Kinder nachgegangen.

Die Arbeiten zu Brasilien, Kolumbien, Ecuador, Peru und Guatemala zeigen Ergebnisse, die sich kaum mit der Vorstellung "Schule verhindert Kinderarbeit" zusammenbringen lassen. Zwei von drei arbeitenden Kindern in Lateinamerika besuchen gleichzeitig die Schule. Einige Zahlen deuten allerdings darauf hin, daß der Anteil arbeitender, der Schule fernbleibender Kinder in den letzten Jahren zunimmt. Armut ist ein wesentlicher, aber nicht der einzige Grund für Kinderarbeit. In Guatemala arbeiten 12% der unter 12-Jährigen und 40% der 13-15 jährigen, obwohl 80% der guatemalteckischen Bevölkerung als "arm", darunter 55% der Haushalte sogar als "extrem arm", eingestuft werden. In Peru gehören 30% der arbeitenden Kinder nicht zu den Familien der sog. Ärmsten unter den Armen.

Auch die Annahme, daß arbeitende Kinder per se schlechtere Schüler sind, muß relativiert bzw. differenziert betrachtet werden. Eine negative Beziehung läßt sich dann feststellen, wenn es sich um ausbeuterische Kinderarbeit handelt. Dies ist häufig der Fall, wenn der Beitrag der Kinder absolut notwendig für das Überleben der Familie ist, also i.d.R. bei den einkommenschwächsten Familien.

Der Hauptgrund für frühzeitigen Schulabbruch ist nicht (wie vermutet) der Zwang zur Arbeit, sondern der schlechte Unterricht. Bis zum Erreichen des 12. Lebensjahres bricht etwa jedes zweite Kind die Schule ab. In Ecuador, wo 95% aller schulpflichtigen Kinder eingeschult werden (Guatemala: 70%), brechen sogar 74% ab.

In Kolumbien geben lediglich 2% der befragten arbeitenden Kinder an, die Schule abgebrochen zu haben, weil sie arbeiten mußten. Junge Schulabbrecher in Guatemala nennen schulische Defizite als Hauptgrund (40%): die Verantwortungslosigkeit der Lehrer ("können wenig und schlagen viel"),

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

unzulängliche Lernmittel und die Unbrauchbarkeit der Curricula. 28% geben wirtschaftliche Gründe an - also kein oder zu wenig Geld um den Schultransport, die Schulkleidung oder die Schulmaterialien zahlen zu können - und für 24% ist der ausschlaggebende Grund die Notwendigkeit, die Familie zu unterstützen (S.16).

Dazu befragt, warum sie lieber arbeiten als zur Schule gehen, nennen 38% der befragten brasilianischen Kinder "persönliche Gründe", "um unabhängiger zu sein", "arbeiten macht mir Spaß", "um nicht allein zu Hause herum zu hängen", "um etwas zu tun und zu lernen". Für die Forscher, die davon ausgingen, daß nahezu alle Kinder arbeiten, weil dies für das Überleben der Familie notwendig sei, war überraschend, daß dies lediglich von 41% als der eigentliche Grund angegeben wird (S.24).

Obwohl alle lateinamerikanischen Verfassungen das Recht auf kostenlose Grundbildung festschreiben, müssen um die 50% der Bildungskosten von den Familien erbracht werden. Die neoliberale Politik des Abbaus staatlicher Dienstleistungen, v.a. im Bereich der Bildung und Gesundheit, und deren zunehmende Privatisierung, beschleunigen und verstärken diesen Trend noch. Zwischen 1980 und 1989 sanken die Ausgaben der lateinamerikanischen Staaten für die Grundbildung pro Kopf von 164 auf 18 US \$ jährlich (S.18). Bildung verwandelt sich vom Grundrecht zur Luxusware. Dies ist eine politische und von jeder Regierung zu verantwortende Entscheidung.

Fazit: Der frühzeitige Schulabbruch ist als "stiller Protest" der Schüler angesichts einer versagenden Bildungspolitik zu werten und die Arbeitsaufnahme als die praktische Alternative. Dies hat auch damit zu tun, daß Curricula und Methoden nicht dem Charakter und den Erfordernissen der multiethnischen und plurikulturellen Gesellschaften Lateinamerikas entsprechen.

Auf dem Hintergrund derartiger Schwächen und Defizite des lateinamerikanischen Bildungswesens, fragt man sich, wie Schule die ihr von UNICEF u.a. zugeschriebene führende Rolle bei der Bekämpfung von Kinderarbeit übernehmen soll.

Aber nicht nur das. Die Studien dieses Buches machen deutlich, daß das Schulwesen mit dieser Aufgabe nicht nur überfordert ist, sondern daß hier auch eine falsche Strategie verfolgt wird. Schule, so wie sie heute ist, verhindert nicht Kinderarbeit, sondern provoziert den frühzeitigen Abbruch und setzt damit Kinder der Straße, der Arbeit und möglichen Gefahren aus. Ursache des frühzeitigen Schulabbruchs ist ein im Niedergang befindliches staatliches Schulwesen und nicht lernunwillige Schüler.

Bernd Overwien

(In folgendem Aufsatz werden wesentliche Thesen des Buches diskutiert: Recknagel, Albert: "Schule bringt mir nichts, da arbeite ich lieber." Zur Fragwürdigkeit der Formel "Schule statt Arbeit" und Projektalternativen, die Bildung und Arbeit verknüpfen. In: Liebel, Overwien, Recknagel: Was Kinder könn(t)en. Frankfurt/Main 1999)

Deutscher Kinderschutzbund, Bundesverband (Hg.): Meine Rechte. UN-Konvention über die Rechte des Kindes; Teil I: 5 bis 8 Jahre (16 Seiten, ISBN 3-923828-40-3); Teil II: 9 bis 12 Jahre (20 Seiten, ISBN 3-923828-41-1); Teil III: 13 bis 18 Jahre (32 Seiten, ISBN 3-923828-42-X). Hannover: Eigenverlag des Deutschen Kinderschutzbundes 1997

Bezug: gegen eine Schutzgebühr beim Deutschen Kinderschutzbund, Schiffgraben 29, 30159 Hannover)

Anlässlich der zehnjährigen Verabschiedung der UN-Konvention über die Rechte des Kindes von 1989, veranstalten 1999 der Deutsche Kinderschutzbund, UNICEF, terre des hommes und das Kinderhilfswerk in einer konzertierten Aktion bundesweit eine sogenannte Kinderrechtswahl mit dem Ziel, diejenigen Rechte bei Kinder zu erfragen, die aus ihrer Sicht am häufigsten verletzt werden. Diese Kampagne ist u.a. damit begründet, daß, obgleich die Bundesregierung 1992 diese Konvention ratifiziert hat, derzeit nur wenige Aktivitäten zur Umsetzung seitens offizieller Stellen unternommen werden, diese allgemeinen Rechte in nationale Rechte umzusetzen und für deren Einhaltung Sorge zu tragen. Diese Situation ist leider nicht außergewöhnlich, eher gleichsam symptomatisch für die meisten Regierungen der Welt. In diesem Sinne soll mit dieser Aktion nicht nur die Öffentlichkeit für diese Kinderrechte sensibilisiert, sondern vor allem sollen auch politische Verantwortliche erreicht werden.

Begleitend zu dieser Aktion wurden von den vier Organisationen eine ganze Reihe von Materialien zur Umsetzung und Information herausgegeben. Eine besonders gelungene Publikation sind diese drei Broschüren mit Informationen über die Kinderrechte. Entsprechend den drei Altersgruppen 5-8, 9-12 und 13-18 sind diese altersgerecht aufgebaut. Die zentralen Paragraphen und Inhalte der Konvention werden in einer kind- bzw. jugendgerechten Sprache vermittelt, wobei im Mittelpunkt Fotos und Illustrationen stehen, die nicht nur Blickfang sind, sondern auch sehr gut die Botschaften der Inhalte und Rechte verdeutlichen und unterstützen. Die drei Broschüren eignen sich ebenso für eine außerschulische Sensibilisierung (Familie, Jugendgruppe) wie auch für den schulischen Einsatz. Sie sind derzeit die besten Materialien für die Arbeit mit Kindern zum Thema Kinderrechte und sehr empfehlenswert.

Ulrich Klemm

Jostock, Simone: Kindheit in der Moderne und Postmoderne. Eine bildungstheoretische und sozialwissenschaftliche Untersuchung. Leske + Budrich, Opladen 1999, ISBN 3-8100-2544-5, 125 S., DM 33,00.

Fuhs, Burkhard: Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung von Kindheit. Leske + Budrich 1999, ISBN 3-8100-2346-9, 375 S., DM 64,00

Merkwürdigerweise scheint das Gebiet "Kindheit" - trotz Ariès, de Mause, Weber, Keltermann, Martin/Nitschke - ein wenig erforschter Wissenschaftsbereich zu sein. Es gibt nur wenige Verlage, die regelmäßige Veröffentlichungen zu diesem Forschungsbereich herausgeben. Leske + Budrich ist einer von ihnen, die sich hiermit verdient gemacht haben.

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Jostock setzt sich in ihrem Buch hauptsächlich mit der Individualisierungsthese von Ulrich Beck auseinander. Da sie ihre Arbeit mit einem Rückblick auf Rousseaus 'Projekt der Aufklärung' begonnen hat, kommt sie zum Schluss nicht unerwartet mit der Forderung, dem Individualisierungsprozess postmoderner Kindheit als Antwort eine ‚Bildungskindheit‘ entgegenzusetzen. Sie geht leider wenig darauf ein, wie diese ‚Bildungskindheit‘ aussehen soll.

Burkhard Fuhs ist ein ausgewiesener Fachmann auf diesem Gebiet und dies ist seine Habilitationsschrift. In der Einleitung weist Fuhs darauf hin, warum der Begriff 'Kindheit' bislang nicht präzise genug ist (wegen der Subjekt-/Objekt-Sichtweise). Bei der Untersuchung wendet er sich der letzten Sichtweise zu, wie Erwachsene Kindheit sehen, wobei er die doppelte Perspektive berücksichtigt: Wie sehen sie Kinder heute, wie bewerten sie diese Kindheit einerseits, welche biographischen Erfahrungen beeinflussen die Sicht der Erwachsenen auf Kindheit andererseits? (S. 26). Nach einer Vorstudie hat er 41 Erwachsene (15 Ehepaare, 11 Väter bzw. Mütter) befragt, d. h. qualitativ untersucht. Vom Forschungsgegenstand her – Ziel, Methode und Ergebnis – ist das Buch insbesondere für Studierende und auch Kolleg/innen besonders aufschlussreich.

Asit Datta

Adick, Christel (Hg.): Straßenkinder und Kinderarbeit. Sozialisierungstheoretische, historische und kulturvergleichende Studien. IKO, Frankfurt/M. 1997, ISBN 3-88939-236-9, 303 S., DM 36,80

Bartlett, Sheridan / Hart, Roger et al.: Cities for Children. Children's Rights, Poverty and Urban Management. Earthscan, London 1999, ISBN 185383470x, 305 S., £ 18,95

Christliche Initiative Romero (Hg.): Arbeitende Kinder achten statt Kinderarbeit ächten. Münster 1999, DM 12,00 (Bezug: CIR, Frauenstr. 3 – 7, 48143 Münster)

von Dücker, Uwe (Hrsg.): Straßenschule. Straßenkinder in Lateinamerika und Deutschland – ein interkultureller Vergleich aus sozial- und entwicklungspolitischer und methodisch-konzeptioneller Sicht. IKO, Frankfurt/M. 1998, ISBN 3-88939-229-6, 204 S., DM 29,80

Haas, Daniel: Mit Sozialklauseln gegen Kinderarbeit? Das Beispiel der indischen Teppichproduktion. Lit, Münster 1998, ISBN 3-8258-3583-9, 141 S., DM 39,80

Liel, Manfred / Overwien, Bernd / Recknagel, Albert (Hg.): Arbeitende Kinder stärken. Plädoyers für einen subjektorientierten Umgang mit Kinderarbeit. IKO, Frankfurt/M. 1998, ISBN 3-88939-455-8, 386 S., DM 39,88

Misereor (Hg.): Kinder. Unsere Zukunft in der Einen Welt. Misereor/Hordemann, Aachen/Bad Honnef 1998, ISBN 3-89502-090-7, 173 S., DM 22,00

Pollmann, Uwe: Zum Beispiel Kinderarbeit. Lamuv, Göttingen 1999, DM 16,00

UNICEF (Hg.): Zur Situation der Kinder in der Welt. Kinderarbeit 1997, Fischer, Frankfurt/M. 1996, ISBN 3-596-13481-1, 187 S., DM 16,90

Voll, Klaus (ed.): Against Child Labour. Indian and International Dimension and Strategies. Mosaic, New Delhi 1999, ISBN 81-85399-47-6, 360 S., \$ 35,--

Christel Adicks Buch ist ein gelungener Versuch, das Thema so zu behandeln, dass es sowohl für WissenschaftlerInnen als auch für Laien gleichermaßen verständlich wird. Im ersten Teil werden in fünf Aufsätzen 'Straßenkindheit und Kinderarbeit in historischer und sozialisierungstheoretischer Perspektive' mit allen Implikationen behandelt. Im zweiten Teil werden mit Fallbeispielen aus Deutschland, Russland, Lateinamerika, Indien, Manila, Senegal, Äthiopien konkrete Situationen der Kinder dargestellt.

Auch von Dückers Buch schildert die Situation der Straßenkinder aus Lateinamerika – vorwiegend aus Chile und Bolivien – und aus Deutschland. Das Buch ist das Ergebnis von zwei Fachtagungen zum Thema. An diesen Tagungen nahmen KollegInnen aus Lateinamerika und Deutschland teil. Das Ziel ist, unter Berücksichtigung kultureller Unterschiede voneinander zu lernen, wobei lateinamerikanische SozialarbeiterInnen und –pädagogInnen über langjährige Erfahrungen in unterschiedlichen Methoden offener und institutioneller Arbeit mit Straßenkindern verfügen. Es werden die Situationen der Straßenkinder, pädagogische Handlungskonzepte, Projekte und Programme aus Chile, Bolivien und Deutschland vorgestellt. Besonders interessant ist das Konzept der 'Straßenschule'. Die Praxisberichte am Ende zeigen wiederum die Vielfalt der nationalen und internationalen Organisationen, die mit den Straßenkindern arbeiten.

Pollmanns Buch in der Reihe 'Zum Beispiel' ist eine gute Einführung zum Thema 'Kinderarbeit'. Kurz, knapp und bündig werden einerseits Ursachen und Folgen, Ausbeutung und Ausbeuter erläutert, andererseits wird vorgeschlagen, was man dagegen tun kann.

Der von Liel, Overwien und Recknagel herausgegebene Sammelband versucht, gegen den blinden Aktionismus, gegen die undifferenzierte Forderung eines totalen Verbots jeglicher Form der Kinderarbeit anzugehen. In vier Teilen – 'Wer sind die arbeitenden Kinder?', 'Die Kinder und ihre Arbeit', 'Arbeitende Kinder im Kontext der Nord-Süd-Verhältnisse', 'Plädoyers für einen subjektorientierten Umgang mit Kinderarbeit' – versuchen 12 AutorInnen und eine Autorengruppe aus Lateinamerika und Deutschland, das diffizile Phänomen 'Kinderarbeit' differenziert und subjektorientiert aus der Sicht der arbeitenden Kinder darzustellen. Diese Kinder lernen und spielen nicht nur gern, sondern arbeiten auch gern (so lautet z.B. die Überschrift eines Artikels von Marta López de Cartilla oder 'Die Arbeit der Kinder ist nicht nur Arbeit' heißt der Aufsatz von Antonella Invernizzi). Nicht nur deshalb, weil es illusionär ist, Kinderarbeit gänzlich zu verbieten, so lange das Weltwirtschaftssystem bleibt, sondern auch weil nicht jegliche Kinderarbeit per se schlecht ist. 'Kinderarbeit ja, Ausbeutung nein', dafür plädiert Liel. Besonders wertvoll ist auch der Dokumentationsteil des Buches mit Erklärungen von arbeitenden Kindern.

Die Werkmappe der 'Christlichen Initiative Romero' (CIR) vertritt dieselbe These und hat das Thema mit Text, Foto-

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Information Information Information

materialien und Comics sehr gut didaktisch für die Sek I und II aufbereitet.

Daniel Haas, der mit einem Stipendium aus Indien Kinderarbeit im Kontext der Produktions- und Exportmethoden des nordindischen Teppichgürtels untersucht, geht der Frage nach, ob Sozialklauseln ein Regulativ für den Weltmarkt sein können. Gemeint ist damit, ob sich durch das Regulativ die exzessive Ausbeutung der Kinder wenn nicht verhindern, dann doch lindern lässt. Haas schlägt eine freiwillige Kontrolle – Etikettierung wie Rugmark oder das indische Kaileen – als eine Zwischenstufe (oder anstatt?) zur Durchsetzung der Sozialklauseln vor.

Haas ist in dem von Klaus Voll herausgegebenen Sammelband zweimal vertreten. Während der Liebel-Sammelband von den lateinamerikanischen Verhältnissen ausgeht, beschäftigt sich dieser Band mehr mit den indischen Situationen. Das Buch hat drei Teile und einen Anhang. Im ersten Abschnitt werden in neun Beiträgen internationale und strukturelle Dimensionen des Problems behandelt, im zweiten stellen Manju Gupta und Klaus Voll in Fallstudien spezifische indische Formen der Kinderarbeit vor. Im dritten Teil werden mit 14 Beiträgen Projekte zur Verhinderung der Kinderarbeit bzw. Verbesserung der Rahmenbedingungen geschildert. Das Buch ist nicht nur deshalb lesens- bzw. empfehlenswert, weil alle namenhaften Fachleute aus Indien, Deutschland und der Schweiz, die sich mit diesem Problem beschäftigt haben, mit Beiträgen vertreten sind, sondern weil das Buch ein gelungenes Beispiel ist, wie man so ein komplexes Problem für Laien verständlich schreiben kann, ohne den Anspruch auf wissenschaftliche Genauigkeit aufzugeben.

Obgleich wir über das UNICEF und das MISEREOR-Buch schon berichtet haben, führen wir sie hier noch einmal deshalb auf, weil sie in dem Problemzusammenhang besonders wichtig sind.

'Cities for Children' sprengt gewissermaßen den Rahmen, weil das Buch nicht nur Straßen- und arbeitende Stadtkinder zum Thema macht, sondern sich aller Probleme der armen Stadtkinder annimmt. Dazu zählen die Probleme der Mütter vor der Geburt der Kinder, Wohn-, Schulsituationen der Kinder, Gesundheitsversorgung, non-formale Bildung, Straßen- und arbeitende Kinder, (straf-)rechtliche Situationen, u. a. Alle diese Themen werden im zweiten Teil des Buches behandelt. Im ersten Teil werden Kinderkonvention/-rechte, Kindesentwicklung und die Bedeutung der Familie, im dritten Teil die Rolle, Funktion und Bedeutung der lokalen/kommunalen Behörden behandelt. Das Buch ist gleichermaßen für akademische und praktische Arbeit wertvoll.

Asit Datta

Veranstaltungen

(red) Kompetenzen in der beruflichen Bildung: Die evangelische Akademie Bad Boll verweist in ihrem aktuellen Programm auf eine Reihe von Veranstaltungen für das kommende Jahr. So findet vom 13.1.-16.1. die Tagung "Kompetenz-erwerb und Beschäftigungsrelevanz" statt, die berufspädagogische Konzepte in den Ländern des Südens zum Thema haben wird. Nähere Informationen dazu erteilt Fr. Stock vormittags unter 07164-79266. Vom 14.1.-15.1. gibt es eine Tagung, die sich mit "Integration im Einwanderungsland Deutschland" befasst, "Flüchtlingssozialarbeit" lautet der Titel einer Tagung, die vom 26.1.-28.1. stattfinden wird und vom 11.2.-13.2. will man sich mit der Nato-Friedenspolitik auseinandersetzen. Interessierte wenden sich bitte an Fr. Vatheuer 07164-79217. Eine Veranstaltungsübersicht kann bei der Evangelischen Akademie Bad Boll angefordert werden, Akademie-weg 11, 73087 Bad Boll, Tel.: 07164-790. Im Internet präsentiert sich die Akademie auf der Seite www.ev-akademie-boll.de

(red) Zwischen Tradition und Moderne: Das Missionskolleg der Evang.-Luth. Kirche kündigt in seinem Programm des Studienjahres 1999/2000 u.a. folgende Veranstaltungen an: "Mission und Gesundheit" am 1.4., "Wälder: Lebensräume oder Rohstoffe?" vom 7.4.-9.4., "Papua-Neuguinea 'Zeit für die Schatzinsel' ", eine entwicklungspolitische Bildungsfreizeit für Erwachsene und Kinder vom 25.4.-28.4., "Frauen im interreligiösen Dialog" vom 5.5.-7.5.. Nähere Informationen beim Missionskolleg der Evang.-Luth. Kirche, Hauptstraße 2, 91561 Neundettelsau, Tel.: 09874-90

(red) Fastenaktion 2000: "Gemeinsam anders handeln!" lautet das Motto der MISEREOR-Fastenaktion im nächsten Jahr. Im Vordergrund stehen entwicklungspolitische Themen und die Gemeinwesenarbeit als Mittel für politische Mitgestaltung. Noch im November diesen Jahres veranstaltet MISEREOR Studientage für hauptamtliche MitarbeiterInnen aus der Bildungs- und Pastoralarbeit, Anfang nächsten Jahres folgen Einführungsveranstaltungen für alle, die sich für die Fastenaktion einsetzen wollen. Ebenfalls zu Beginn nächsten Jahres werden dazu auch Materialien für die Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit verfügbar sein. Auskünfte dazu bei MISEREOR, Mozartstraße 9, 52064 Aachen, Tel.: 0241-4420, Fax: 0241-442188. Die homepage findet sich im Internet unter www.misereor.de

Medien

(red) Fernstudienprojekt Informatik und Gesellschaft: Aus diesem Projekt am Fachbereich Informatik der Universität Tübingen ist nun eine neue Reihe, die "Tübinger Studientexte Informatik und Gesellschaft" entstanden. Außerdem

Information Information Information Information Information Information Information

wurde ein Dozentenhandbuch entwickelt. Die Texte eignen sich sowohl für Studierende der Informatik als auch für Interessierte anderer Fachrichtungen oder PraktikerInnen. Näheres dazu unter Tel.: 07071-2978955 o. 07071-2978975/6 oder im Internet auf der Seite www-pu.informatik.uni-tuebingen.de/iug

(red) "Der Krieg nebenan": Mit diesem Thema beschäftigt sich die September-Ausgabe (Nr. 99) des Heftes PZ, das von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegeben wird. Es enthält Berichte über die Situation im ehemaligen Jugoslawien, über Schicksale von Kindern und den Einsatz von KFOR-Soldaten beim Wiederaufbau. Das Heft kann bei der Universum-Verlagsanstalt, Postfach 300, 65175 Wiesbaden, Fax: 0611-9030277 angefordert werden. Im Internet finden sich weitere Informationen und Hintergrundberichte auf der Seite www.pz-net.de

(red) 50 Jahre Menschenrechte: Die Jubiläumsausgabe der Zeitschrift Querbrief des Weltfriedensdienstes e.V. widmet sich dem Motto "Menschenrechte". Außerdem findet sich darin eine Chronik des WFD, der in diesem Jahr seinen 40. Geburtstag feiert. Das Heft 3/99 kostet DM 5,- und kann über den WFD e.V., Hedemannstr. 14, 10969 Berlin, Tel. 030-2539900, Fax 030-2511887 bezogen werden.

(red) Politische Bildung: Der Wochenschau-Verlag feiert von Oktober 1999 bis Oktober 2000 seinen 50. Geburtstag. Deshalb finden sich im aktuellen Gesamtkatalog 2000 neben dem umfangreichen Buch- u. Materialprogramm zu allen politischen Bildungsbereichen für Schule, Jugend und Erwachsene auch verschiedene mehrbändige Ausgaben zum Jubiläumspreis. Der Katalog kann beim Wochenschau-Verlag angefordert werden, Adolf-Damaschke-Str. 103, 65824 Schwalbach/Ts., Tel. 06196-86065, Fax 06196-86060

(red) Globales Lernen: Die Berner Stiftung Bildung und Entwicklung bietet einen kommentierten Katalog mit Materialien zu Nord-Süd-Themen für den Unterricht an. Gegen einen Kostenbeitrag kann der Katalog angefordert werden bei der Stiftung Bildung und Entwicklung, Monbijoustr. 31, Postfach 8366, 3001 Bern, Tel. 0313892020, Fax 0313892029

(red) "Lernen für die Welt von morgen": Die Ausgabe 3/99 der Zeitschrift forum der UNESCO-Kommission informiert u.a. über das Projekt "unesco-projekt-schulen" in der spanischsprachigen Welt und berichtet auch über langjährige internationale Schulpartnerschaften. Das Heft hat die Bestellnummer 0941-3073 und kann bei der UNESCO-Kommission, Postfach 120360, 53045 Bonn, Tel. 0228-2283430, Fax 0228-2283455 angefordert werden.

Sonstiges

(red) Mitarbeitende gesucht ... : Das Missionskolleg der Evang.-Luth. Kirche in Bayern benötigt personelle Unterstützung für die Partnerkirchen in Afrika und Papua-Neuguinea. Gesucht werden hauptsächlich PfarrerInnen, Finanzfachleute

und landwirtschaftliche Prokektbegleiter. Am 15.1. findet hierzu ein Informationstag statt. Bewerbungen können an das Missionskolleg gerichtet werden, Postfach 68, Hauptstraße 2, 91561 Neuendettelsau. Weitere Informationen erteilt das Missionskolleg unter Tel.: 09874-90

(red) Ziviler Friedensdienst: Der älteste deutsche Entwicklungsdienst, die katholische Arbeitsgemeinschaft für Entwicklungshilfe e.V. (AGEH) sucht für ein neues Personalprogramm Fachkräfte, die im zivilen Friedensdienst eingesetzt werden sollen und deren Auftrag die Unterstützung der Arbeit lokaler Initiativen vor Ort sein wird. Aufgabenschwerpunkte dieses Programms sind Trauma- und Versöhnungsarbeit in Uganda, Peacebuilding in Mosambik sowie Wiederaufbau- und Versöhnungsarbeit im Kosovo. Gesucht werden Mitarbeiter mit einer Ausbildung im psychosozialen und/oder pädagogischen Bereich, einer möglichst mehrjährigen Berufserfahrung in Konfliktprävention und -nachsorge und der Bereitschaft, zwei oder drei Jahre die Arbeit der Partnerorganisation zu unterstützen. Für weitere Informationen und die Zusendung von Bewerbungsunterlagen wenden sie sich bitte direkt an die AGEH e.V., Personal u. Internationale Zusammenarbeit, Ripuarenstraße 8, 50679 Köln, Tel.: 0221-88960, Fax: 0221-8896100; e-mail: AGEH-contacts@GEOD.GeoNet.de. Im Internet finden sie die AGEH auf der Seite www.ageh.de

(red) Der Weltfriedensdienst feiert Geburtstag: Seit 40 Jahren engagiert sich die entwicklungspolitische Organisation Weltfriedensdienst e.V. (WFD) für Frieden, Entwicklung und Menschenrechte. Der Verein unterstützt heute Basisinitiativen in Afrika und Palästina und betreibt im industrialisierten Norden der Welt entwicklungspolitische Öffentlichkeits- u. Lobbyarbeit. Ziele, Politik und Inhalte bestimmen die Mitglieder des WFD. Neben dieser aktiven bietet der Verein die fördernde Mitgliedschaft an. Zwar erhält der WFD projektgebundene Zuschüsse seitens staatlichen, öffentlichen und kirchlichen Stellen, doch ist der Verein zunehmend bei der Finanzierung seiner gesamten Arbeit auf private Spenden angewiesen. In diesem Jahr feiert der WFD sein 40-Jähriges Jubiläum und veranstaltet dazu vom 18.11-21.11. ein Fest-Programm. Die Feierlichkeiten finden in Berlin statt und beinhalten neben Seminaren und Diskussionsforen auch ein Kulturprogramm. Näheres dazu beim WFD e.V., Hedemannstraße 14, 10969 Berlin, Tel.: 030-2539900 oder im Internet unter www.wfd.de. Übrigens, über Spenden (steuerlich absetzbar) zum Geburtstag freut sich der WFD besonders: Spendenkonto 505, Bank f. Sozialwirtschaft, BLZ 100 205 00

(red) Preis der Körber-Stiftung „Hamburger Tulpe“ Noch bis zum 31. Oktober nimmt die Körber-Stiftung Vorschläge für die Hamburger Tulpe entgegen, mit der sie erstmals deutsch-türkisches Zusammenleben in Hamburg und Umgebung auszeichnen wird. Gesucht sind Projekte, die das „Wir-Gefühl“ im Alltag unserer Stadt stärken. Überzeugende Modelle deutsch-türkischer Nachbarschaft können Preise im Gesamtwert von 100.000 DM gewinnen. Informationen zur Hamburger Tulpe: Gabriele Bucher-Dinc Esther Karay Tel.: 040/7250-3117 und -2512 Fax: 040/7250-3922 E-Mail: tuerkei@stiftung.koerber.de Home: www.hamburger-tulpe.de



Neuerscheinungen



Medica mondiale e.V./Marlies W. Fröse/Ina Volpp-Teuscher (Hrsg.)

Krieg, Geschlecht und Traumatisierung

Erfahrungen und Reflexionen in der Arbeit mit traumatisierten Frauen in Kriegs- und Krisengebieten

1999, 276 S., DM 39,80, ISBN 3-88939-615-1



Gunnar Specht

Überleben durch Flexibilität

Berufliche Bildung und Existenzsicherung im informellen Sektor
- untersucht am Beispiel von Metro Manila -

Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung, Band 2
1999, 446 S., 17 Abb., DM 79,80, ISBN 3-88939-481-7

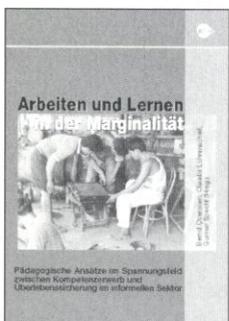


Manfred Liebel/Bernd Overwien/Albert Recknagel (Hrsg.)

Was Kinder könn(t)en

Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern

Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung, Band 3
1999, 366 S., DM 44,80, ISBN 3-88939-506-6



Bernd Overwien/Claudia Lohrenscheit/Gunnar Specht (Hrsg.)

Arbeiten und Lernen in der Marginalität

Pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb
und Überlebenssicherung im informellen Sektor

Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung, Band 4
1999, 368 S., DM 46,80, ISBN 3-88939-519-8

**Bestellen Sie bitte über den Buchhandel oder direkt beim Verlag.
Gerne senden wir Ihnen unser Gesamtverzeichnis zu.**