

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

4'08

Globale Kindheit

- Globale Kindheit im erziehungswissenschaftlichen Diskurs
- Potenziale der internationalen Kindheitsforschung
- Universalien menschlicher Entwicklung im Kindesalter
- Menschenrechtsbildung mit Flüchtlingskindern im Südlibanon
- Kinderarbeit und Identitätsentwicklung



WAXMANN

„Junge Menschen sollten Schlüsselfiguren für Entwicklung und Frieden werden. Wenn man sie an den Rand der Gesellschaft drängt, wird das zum Schaden aller sein.“
Kofi Annan, ehemalig. UN-Generalsekretär

Ein Kind ist nach Artikel 1 der UN-Kinderrechtskonvention „jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat.“ Kinder haben einen besonderen Anspruch auf Schutz und Fürsorge durch Erwachsene. Sie sind aber auch Rechtssubjekte und nicht nur passive Objekte, deren Bedürfnisse und Interessen ausschließlich von Erwachsenen zu vertreten sind. Aus der globalen Perspektive ist die Kindheit eine Lebensphase, die sich in den Ländern und Regionen weltweit höchst unterschiedlich gestaltet. Neben dem zentralen Anspruch der Sicherung gleicher Rechte für alle Kinder unabhängig von Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer und anderer Überzeugung, nationaler, ethnischer und sozialer Herkunft, Besitz, Behinderung, Geburts- oder sonstigem Status umfasst die Debatte zur globalen Kindheit zwei Hauptfragestellungen: Erstens die Frage nach den Universalien menschlicher Entwicklung im Kindesalter und zweitens die Frage nach den soziokulturellen Differenzen des Aufwachsens von Kindern. Das vorliegende Heft gibt hierzu Anregungen aus unter-

schiedlichen Perspektiven. In unserem einleitenden Beitrag (Lenhart/Lohrenscheit) erläutern wir zentrale menschenrechtliche Vorgaben für Kinder und Kindheit als Lebensphase und ordnen globale Kindheit als Thema in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs ein. Dabei findet die pädagogische Praxis genauso ihren Platz wie die internationale Bildungspolitik und der kritische Bezug auf Globalisierung und Kultur. Sabine Andresen diskutiert in ihrem Beitrag aktuelle Herausforderungen der internationalen Kindheitsforschung. Aus der globalen Perspektive geht sie von drei relevanten Themenspektren aus, die für die Kindheitsforschung von großer Bedeutung sind und darüber hinaus die Möglichkeit bieten, Grenzen zu überwinden und eigene Selbstverständnisse konstruktiv zu hinterfragen: Arbeit, Armut und Rechte. Eine besondere Rolle kommt hierbei der Frage nach dem Wohlbefinden von Kindern zu, die in der internationalen Forschung seit einiger Zeit in den Mittelpunkt rückt. Birgit Träuble fragt in ihrem Beitrag nach den psychologischen Konstanten menschlicher Entwicklung im Kindesalter. Ausgehend von den umfassenden Forschungsarbeiten des Schweizer Psychologen Jean Piaget (1896–1980), der die Vorstellungen über die Entwicklung menschlicher Kognition maßgeblich beeinflusst hat, rezipiert Träuble auch die Kritik an Piagets Arbei-

ten. Sie bezieht sich dabei vor allem auf aktuelle Arbeiten der modernen Säuglingsforschung, die wichtige Impulse für die entwicklungspsychologische Kognitionsforschung liefern. Der Beitrag von Caroline Gebara beschäftigt sich mit Kindern in prekären Lebenslagen. Die Autorin berichtet über ein Projekt zur Menschenrechtsbildung mit palästinensischen Flüchtlingskindern im Südbanon. Dabei wird deutlich, dass die Menschenrechtsbildung ein geeignetes Instrument sein kann, um Kinder zur Artikulation eigener Bedürfnisse zu befähigen, Unrechtserfahrungen zu thematisieren und zum Handeln zu motivieren. Gleichzeitig zeigen sich jedoch auch die Grenzen dieses Ansatzes, denn die Konfrontation mit den vorherrschenden Missständen und erfahrenen Ungerechtigkeiten riefen bei den beteiligten Kindern deutliche Ohnmachtgefühle hervor. Juliane Noack Naples reflektiert abschließend die Frage nach der subjektiven Bedeutung eines Programms zur Abschaffung von Kinderarbeit in Brasilien vor dem Hintergrund der Theorie der psychosozialen Entwicklung von Erik H. Erikson.

*Viel Spaß beim Lesen wünschen
Volker Lenhart und
Claudia Lohrenscheit*

Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF,
Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555,
48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Redaktion:

Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Norbert Frieters, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz

Technische Redaktion:

Claudia Bergmüller (verantwortlich) 0911/5302-735, Sarah Lange (Rezensionen, Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

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

Titelbild: © www.photocase.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,-, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn.

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

4'08

Themen	4	Volker Lenhart/Claudia Lohrenscheit Globale Kindheit – Eine Einführung
	9	Sabine Andresen Potenziale der Kindheitsforschung Wohlbefinden und Verantwortung zwischen westlicher Begrenzung und globalem Ausblick
	14	Birgit Träuble Psychologische Konstanten menschlicher Entwicklung im Kindesalter
	18	Caroline Gebara Bildung als Chance Menschenrechtsbildung mit Kindern in prekären Lebenslagen
	25	Juliane Noack Napoles Kinderarbeit und Identitätsentwicklung
Porträt	33	Child of the Present – Man of Tomorrow (CMPT)
VENRO	35	Jahresabschluss 2008/60 Jahre Menschenrechtscharta
VIE	36	Neues aus der Kommission VIE/Bildung für Nachhaltige Entwicklung und informelles Lernen – ein Workshopbericht
	38	Rezensionen
	42	Informationen

Volker Lenhart/Claudia Lohrenscheit

Globale Kindheit

Eine Einführung

Zusammenfassung:

Die Autoren führen mit ihrem Beitrag in das Themenheft ‚Globale Kindheit‘ ein. Sie skizzieren zunächst zentrale Analyseeinheiten der Vergleichenden Erziehungswissenschaft für die Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Globalisierung‘, bevor sie im Anschluss daran – vor dem Hintergrund von Kindheit und Globalisierung – einerseits nach den Universalien menschlicher Entwicklung im Kindesalter sowie andererseits nach den soziokulturellen Differenzen des Aufwachsens von Kindern fragen. Abschließend werden menschenrechtliche Aspekte globaler Kindheit thematisiert.

Abstract:

With this article the authors introduce this issue on ‚Global Childhood‘. First of all, they outline central items of analysis used in Comparative Educational Science for the discussion of the topic ‚Globalisation‘, before they subsequently – against the background of childhood and globalisation – on the one hand asking for the universals of human development during childhood, on the other hand asking for the socio-cultural differences of the upbringing of children. In conclusion, aspects of human rights concerning global childhood are outlined.

Die globale Perspektive in der Erziehungswissenschaft

Die Globalisierungsdebatte ist innerhalb der Erziehungswissenschaft insbesondere in deren international und interkulturell vergleichender Teildisziplin geführt worden. Die in system und handlungstheoretischen Begriffen beschreibbare Globalisierung bedeutet für die Vergleichende Erziehungswissenschaft forschungsthematisch eine Verschiebung der Analyseeinheiten weg von Nationen, Gesellschaften, Kulturen, gedacht als voneinander unabhängigen Entitäten, hin zu „Begegnungen, Transfers, Diffusions- und Rezeptionsprozessen, Überlagerungen ... als Momente weltgeschichtlicher Prozesse: Weltgesellschaft, Weltsystem“ (Schriewer 2003, S. 51). Neben der Thematik von Kindheit und Globalisierung sind die zentralen Analyseeinheiten, die im Folgenden diskutiert werden:

- Etablierung der Bildung auf weltgesellschaftlicher Ebene,
- globale Wissens- und Lerngesellschaft,
- Globalisierung und internationale Bildungspolitik,
- Globalisierung und nationale Pflichtschulsysteme,
- Globalisierung und die Bereiche Hochschulbildung, Berufsbildung, Erwachsenenbildung/Weiterbildung,

- Globales Lernen,
- Bildungsbezug von Globalisierung und Kultur,
- Globalisierungskritik.

Etablierung der Bildung auf weltgesellschaftlicher Ebene

Dabei wird auf Indikatoren verwiesen, wie

- Bildung ist weltweit formal, d.h. in Schulen institutionalisiert,
- beim Curriculum ist ein weltweit gültiges Muster erkennbar,
- eine weltweite Bildungssemantik, fast schon Bildungstheorie setzt sich durch. Sie findet sich ausformuliert etwa in den „vier Säulen der Bildung“ des Delors-Reports (Learning the Treasure within 1996) oder in den Aspekten der „Education for All“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2005),
- ein weltweites Bildungsmonitoring ist eingerichtet.

Die Tendenz zur Verankerung des Bildungssystems auf weltgesellschaftlicher Ebene verhindert nicht, dass für das Teilsystem des Weltsystems enorme regionale Unterschiede bestehen, die im Vergleich ein deutliches Gefälle aufzeigen. Wie bei der Wirtschaft gibt es offenbar auch bei der Globalisierung der Bildung Gewinner und Verlierer.

Globale Wissens- und Lerngesellschaft

Für die Bildung besonders bedeutsam ist der Umstand, dass von einem Teilsystem/Teilhandlungsbereich der globalisierten Kultur angenommen wird, es/er gehe gegenwärtig evolutionär in Führung, nämlich dem des Wissens. Sowohl in Bezug auf die sich herausbildende Weltgesellschaft als auch auf moderne Einzelgesellschaften wird behauptet, sie sei/seien zuvörderst als Wissensgesellschaft/-en zu charakterisieren. Die Merkmale der Wissensgesellschaft sind vorrangig am ökonomisch-betrieblich-beruflichen Handlungsfeld abgelesen. Wissensgesellschaft scheint vor allem ‚knowledge economy‘ mit ihren ‚knowledge workers‘ zu sein.

Globalisierung und internationale Bildungspolitik

Hier geht es um die Funktionen internationaler bildungsbezogener Organisationen, wie UNESCO oder UNICEF, sowie Foren, wie der Weltbildungskonferenzen in Jomtien 1990 und Dakar 2000 für die weltweite Bildungspolitik. Weiterhin geht es um die Rolle, die nicht unmittelbar bildungsbezogene internationale Organisationen, wie der Weltwährungsfonds (IMF), die

Welthandelsorganisation (WTO) oder die Weltbank (WB), so dann intermediäre internationale Zusammenschlüsse, wie die Europäische Union, sowie multilaterale Vertragsorganisationen, wie die Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) oder das Nordamerikanische Freihandelsabkommen (NAFTA) oder die Asien-Pazifische Wirtschaftliche Kooperation (APEC) für die Internationale Bildungspolitik spielen. Dabei wird deren wichtige Funktion bei der Ausprägung und Durchsetzung weltweiter bildungspolitischer Trends hervorgehoben, andererseits wird die Einengung der Spielräume nationalen bildungspolitischen Handelns konstatiert und vermessen.

Globalisierung und nationale Pflichtschulsysteme

Insbesondere durch die wirtschaftliche Globalisierung wird Druck auf nationale Bildungspolitiken ausgeübt:

- Regierungen sehen sich unter Zwang, die öffentlichen Bildungsausgaben zu begrenzen und zugleich andere Finanzierungsquellen für die Aufrechterhaltung, Expansion und Qualitätssteigerung der Schulsysteme zu erschließen.
- Zur Attraktion internationaler Investitionen müssen Regierungen ein Potenzial hochqualifizierter Arbeitskräfte vorhalten. Das hat Auswirkungen auf die Steigerung der allgemeinbildenden Voraussetzungen der beruflichen Bildung.
- Die internationale wirtschaftliche Konkurrenz führt zu einer Konkurrenz der Bildungssysteme, die sich unter anderem im Zwang des Qualitätsmanagements und der Kontrolle der zurechenbaren Verantwortlichkeit (accountability) der Schulen niederschlägt.

Globalisierung und die Bereiche Hochschulbildung, Berufsbildung, Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Am ehesten ist für den Hochschulbereich ein globaler Trend erkennbar, der sich einmal in einer Expansion ausdrückt, das heißt, der Einbeziehung von immer größeren Alterskohortenanteilen in die tertiäre Bildung. Zum anderen ist eine Vereinheitlichung der Studienstruktur nach angloamerikanischem Vorbild mit einer Bachelor- und einer Master-Phase zu beobachten. Schließlich gibt es eine – für die einzelnen Studierenden freilich ganz unterschiedlich realisierbare – Tendenz zum Auslandsstudium, also zur Internationalisierung der studentischen Sozialisation. Für die Berufsbildung gibt es bei den Institutionen der Berufsbildungsforschung und -planung, etwa innerhalb der Weltbank (WB), der internationalen Arbeitsorganisation (ILO) oder auch dem deutschen Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine Berufsbildungssemantik, die freilich nur auf sehr hohem Abstraktionsniveau global verwendbar ist. Sie benennt einzelne Felder der Berufsbildungsentwicklung. Bei stärkerer Konkretion haben wir es mit einer gespaltenen Berufsbildung zu tun. Für den prononcierten Trend der einen Seite ist die von der japanischen Regierung und Wirtschaftsverbänden gegründete Overseas Vocational Training Association (OVTA) beispielhaft, die ausdrücklich darauf hinweist, sie wolle Unternehmen die Humanressourcen zum Bestehen in der Globalisierung bereit stellen. Für den Schwerpunkt der anderen Seite steht die Berufsbildung für den informellen Wirtschaftssektor, der in den meisten Ländern des Südens nicht nur ein die Mehrheit der Bevölkerung mit erreichbaren Gütern und Dienstleistungen versorgender

Wirtschaftsbereich, sondern auch die größte Berufsbildungsinstitution ist. Ein ähnliches Bild zeigt sich beim weltperspektivischen Blick auf Weiterbildung/Erwachsenenbildung. Weltweit gibt es eine relativ abstrakte Semantik des lebenslangen Lernens, wobei durchaus zwischen den lebenslangen Chancen von Lernangeboten und dem Zwang zum lebenslänglichen Lernen unterschieden wird. Unterhalb dieser Semantik ist die Welt aber wieder gespalten. Für den Norden wird konstatiert, dass an die Stelle normierter Berufs- und Fortbildungsverläufe verstärkt individuell zugeschnittene Bildungs- und Berufsbiografien treten. Die haben die Einzelpersonen in eigener Verantwortung zu konstruieren und dabei auf ‚employability‘ zu achten. Für die Entwicklungsländer hingegen ist eher die nachholende Grundbildung für Erwachsene charakteristisch, wie an den Alphabetisierungsbemühungen illustriert werden kann: Da wird hinsichtlich der Institutionalisierungsformen zwischen ‚politisch heißen‘ Massenkampagnen, ‚politisch kühlen‘ flächendeckenden Angebotsprogrammen und – teilweise mit den Zielen politischer und kultureller Bewusstmachung verbundenen – lokalen Projekten unterschieden.

Globales Lernen

Die nach Zielen, Gegenständen, Methoden und institutionellem Kontext ausdifferenzierte Theorie des globalen Lernens ist der Versuch von Bildungsforschung und Bildungspraxis eine umfassende Lernantwort auf die mit der Globalisierung gestellten Aufgaben zu finden. Zu dem Lernfeld gehört insbesondere auch die Menschenrechtsbildung (Seitz 2002).

Bildungsbezug von Globalisierung und Kultur

Innerhalb der Analyseeinheit ist das Konzept der interkulturellen Bildung wie es als pädagogische Antwort auf die weltweiten Migrationsströme entwickelt wurde am klarsten konturiert. Ein weiterer Diskussionsstrang bezieht sich auf die Berechtigung, Möglichkeiten und Grenzen der bildungsgestützten Stärkung kultureller Vielfalt gegen kulturelle Vereinheitlichung. Ein dritter thematischer Strang widmet sich der Frage, wie dem ‚Zusammenprall der Kulturen‘ auch durch pädagogische Maßnahmen vorgebeugt oder wie dort, wo ethnisch-kulturelle Konflikte die Schwelle zur bewaffneten Gewalt überschritten haben, friedensbauende Bildung modelliert werden kann.

Globalisierungskritik

Hier werden alle Argumente vom Raubtier- oder Turbokapitalismus, der sich gerade in der internationalen Finanzkrise als Globalisierungsfalle dargestellt habe, über die Notwendigkeit des Schutzes nationaler, regionaler oder lokaler politischer und kultureller Gemeinschaften bis zur durch Globalisierung heraufgeführten Wertekrise aufgenommen. Darin ist die Warnung vor einer Kommerzialisierung der Bildung ein wichtiger Faktor.

Kindheit in globaler Sicht

Neben dem politisch und sozialpädagogisch zentralen Aspekt der Sicherung der gleichen Rechte für alle Kinder unabhängig von ‚Rasse‘ (1), Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer und anderer Überzeugung, nationaler, ethnischer und sozialer Herkunft, Besitz, Behinderung, Geburtsstatus oder anderswie attribuiertem Status umfasst die Debatte zur globalen Kindheit zwei Hauptfragestellungen: die nach den Univer-

salien menschlicher Entwicklung im Kindesalter und die nach den sozio-kulturellen Differenzen des Aufwachsens von Kindern.

Universalien menschlicher Entwicklung im Kindesalter

Besonders die neuere entwicklungspsychologische Säuglings- und Kleinkindforschung hat die Universalitätsannahmen der lange Zeit dominierenden Piagetschen Stufenlehre zwar nicht völlig destruiert, aber doch deutlich modifiziert. Man geht heute von vier bis fünf angeborenen Grundwissensbereichen aus, die allen gesund auf die Welt kommenden Menschenkindern gemeinsam sind (vgl. den Beitrag von Träuble in diesem Heft). Früh aber setzt eine an der Versprachlichung ablesbare Variation ein. Kinder einer ethnischen Gruppe in Papua-Neuguinea sagen bei der Positionierung des eigenen Körpers im Raum nicht „ich halte den Ball in der rechten Hand“ bzw. „in der linken Hand“ sondern „ich halte den Ball in der Hand, die bergwärts weist“, bzw. „die meerwärts weist“ (mündliche Mitteilung des Ethnologen Jürg Wasmann, Universität Heidelberg). Es ist zu vermuten, dass das kontextunabhängige Rechtslinks-Schema andere Voraussetzungen für den Mathematikunterricht in der Grundschule mit sich bringt als das kontextabhängige Weisungsschema. Koreanische Kinder können hinsichtlich der räumlichen Relation von Gegenständen zwischen auf, in, lose, fest sprachlich unterscheiden, da ihre Sprache auch die entsprechenden Ausdrücke für lose und feste Verbindungen bereitstellt. Englische Muttersprachler gebrauchen nur die Präpositionen on und in, obwohl sie – auf den Unterschied aufmerksam gemacht – durchaus zwischen losen und festen Verbindungen differenzieren können. Ihre Sprache hat dafür aber keine unmittelbaren Präpositionen, so dass sie die bei ihnen in den frühesten Lebensjahren vorhandene Fähigkeit zur Diskrimination aller vier Kategorien nicht sprachlich aktualisieren (Hespos/Spelke 2004).

Soziokulturelle Differenzen des Aufwachsens von Kindern

Die internationale soziokulturelle Theorie der Kindheit war bis vor wenigen Jahren fast ausschließlich eine der nördlichen Hemisphäre. Das gilt für beide Pole der Debatte, sowohl den kindheitstheoretischen mit der Betonung von Kindheit als sozialem Konstrukt, der Interpretation des Generationenverhältnisses als Herrschaftsverhältnis mit Kindern in der beherrschten Position und der begriffsstrategischen Option einer Konstruktion der Kategorie ‚childhood‘ in Analogie zu ‚race‘, ‚gender‘ oder ‚class‘, als auch den kindertheoretischen mit Blick auf konkrete Kinder, die Interpretation der Generationenbeziehung als erzieherischem Verhältnis und der Unterstreichung der Entwicklungstatsache. Für die historische Genese der modernen westeuropäisch-nordamerikanischen Normativitätsvorstellung von Kindheit werden etwa aufgeführt: Kindheit wurde zunehmend geschützte Familienkindheit. Die Familie entwickelte sich (schichtspezifisch zunächst im Bürgertum) zu einer kindzentrierten Institution. Kindheit wurde zunehmend als Unschuldskindheit betrachtet. Dem liegt u.a. eine Erhöhung der Schamgrenze, etwa dessen, was Kindern an sexueller Wahrnehmung zugänglich sein soll, zugrunde. Zugleich werden Kinder im Recht strafunmündig gestellt. Kindheit wurde für alle voll-

ends gegen Ende des 19. Jahrhunderts Schulkindheit. Je mehr Kinder von Einkommen schaffender Arbeit freigestellt wurden, desto mehr entwickelten sich Kinderjahre zur Spielkindheit. Durch Fernhalten des Anblicks von Krankheit und Tod wurde Kindsein normativ zur glücklichen Kindheit.

Hingegen gelten als Merkmale von heutiger Kindheit in der Dritten Welt:

Auch für die Kinder in den Entwicklungsländern ist Kindheit Familienkindheit. Freilich ist häufig die Familienform eine andere als im Norden. Angesichts polygamer Eheverhältnisse wissen z.B. Millionen afrikanischer Kinder, dass sie Geschwister haben, deren Mutter nicht die ihre ist. Auch für die Mehrheit der Kinder der Dritten Welt ist Kindheit heute Schulkindheit. Obwohl der Zugang zu und die Teilnahme an Grundschulbildung seit der Dakar-Konferenz im Jahre 2000 deutlich gestiegen und die Zahl der Kinder, die keine Schule besuchen, zwischen 1999 und 2005 von 96 Mio. auf 77 Mio. gesunken ist, bleibt doch das nicht vollständige Durchschreiten aller Klassenstufen der Primarschule in Lateinamerika und der Karibik, in vielen Staaten Ostasiens und des Pazifik ein Grund zur Sorge (EFA Global Monitoring Report 2008, veröffentlicht 2007, S. 33). Geschlechtsbezogene Diskriminierung durchzieht viele Bildungssysteme im Süden und die Qualität der Bildung lässt zu wünschen übrig. Im Gegensatz zur Mehrheit der Kinder im Norden ist Kindheit im Süden mehrheitlich Armutskindheit. „Die Mehrheit der Kinder ist arm, und die Mehrheit der Armen sind Kinder“ (UNICEF 2002, S. 12). Für eine veritable Minderheit von Kindern in der Dritten Welt ist Kindheit Arbeitskindheit. Angesichts dieser Realität haben sich in der internationalen Sozialpädagogik zwei Positionen herausgebildet: Kinderarbeit abschaffen vs. arbeitende Kinder stärken. Für eine sehr sichtbare Minderheit von Kindern im Süden war Kindheit in den letzten zwanzig Jahren Kriegskindheit. Dabei wurden die Rekrutierung und der Einsatz von Kindersoldaten international besonders beobachtet und geächtet. Kindsein in der Dritten Welt ist für eine sichtbare Minderheit eine gesundheitsgefährdete Lebensphase. Zwei Gefährdungen haben dabei besondere globale Aufmerksamkeit auf sich gezogen, die durch HIV/AIDS und die von Mädchen durch die Praxis weiblicher Genitalverstümmelung. Erst neuerdings gewinnt Kindheitstheorie ihre Allgemeinheit nicht mehr nur vor dem Anschauungssubstrat des Kindseins in westlich-demokratisch-kapitalistischen Industriegesellschaften sondern bezieht Kinderleben in anderen Weltgegenden, auch gerade in der Dritten Welt, ein. Die Internationale Konvention über die Rechte des Kindes (1989/90) ist nicht nur das wichtige Menschenrechtsdokument zur Sicherung der Aspekte von Schutz (protection), Fürsorge (provision) und Teilhabe (participation) aller Kinder, sondern – über den Weg der Normsetzung – ein Beitrag zu einer weltweit akzeptablen auf Kindheit bezogenen Theorie. Bei der freilich mussten Kompromisse zwischen je nach Einzelfragen unterschiedlichen Koalitionen quer durch Nord und Süd eingegangen werden.

Menschenrechtliche Aspekte globaler Kindheit

Das UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes aus dem Jahr 1989 ist kein Sonderabkommen für Kinderrechte, sondern es spezifiziert die Menschenrechte aus der Perspektive von

Kindern. Kinderrechte sind als integraler Bestandteil universeller Menschenrechte zu verstehen, gerade weil Kinder als besonders verletzlich und machtlos gelten und daher besonderer Schutzmechanismen bedürfen (vgl. Liebel 2007, S. 13). Das Kind ist das Rechtssubjekt der Konvention, doch zugleich richtet sich die Konvention auch an Erwachsene. Sie sind gewissermaßen das Lernsubjekt, denn sie haben eine wichtige Rolle und „Hebammenfunktion“ in der Realisierung der Ansprüche der Kinderrechtskonvention.

Die Einsicht in die Notwendigkeit, Kindern und Jugendlichen besonderen Schutz zu gewähren bzw. diesen in einer Konvention zu spezifizieren reicht weit zurück: Liebel (2007, S. 18f.) zitiert in seiner Einführung „Wozu Kinderrechte“ aus der Moskauer Deklaration der Rechte des Kindes von 1918, die zum damaligen Zeitpunkt weit über das hinausging, was in Europa unter Kinderrechten verstanden wurde. Er macht aber auch darauf aufmerksam, dass es zu früheren Zeiten genauso wie heute immer wieder Initiativen von Kindern selbst gibt, bestimmte Rechte für sich einzufordern, z.B. im Jahr 1836, als sich arbeitende Kinder mit einer Petition an das englische Parlament gewandt hatten:

„Wir respektieren unsere Meister und wir sind gewillt, für unseren Lebensunterhalt und den unserer Eltern zu arbeiten, aber wir wollen mehr Zeit zum Ausruhen, für ein bisschen Spiel und um Lesen und Schreiben zu lernen. Wir halten es nicht für richtig, dass wir nur arbeiten und leiden müssen, von Montag früh bis Samstagabend, um andere reich zu machen. Geehrte Gentlemen, erkundigen Sie sich sorgfältig über unsere Lage“ (ebd., S. 15).

Initiativen für die Normierung der Menschenrechte aus Kindersicht gab es bereits im Völkerbund in der Genfer Erklärung von 1924. Etwa dreißig Jahre später, 1959, verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen eine Erklärung über die Rechte des Kindes, mit der die Mitgliedsstaaten aufgefordert wurden, sich für den Schutz und die Stärkung von Kinderrechten einzusetzen. Der Charakter einer Erklärung war jedoch nicht rechtsverbindlich, so dass vor allem auf Initiative Polens die Vereinten Nationen rund weitere dreißig Jahre später, 1989, das nunmehr rechtsverbindliche Übereinkommen über die Rechte des Kindes auf den Weg brachten. Es ist ein Meilenstein in der Entwicklung der Kinderrechte, da es weltweit das erste rechtsverbindliche Dokument auf diesem Gebiet ist. Fast allen UN-Mitgliedsstaaten (außer USA und Somalia) haben die Kinderrechtskonvention ratifiziert. Eine Reihe von Staaten haben jedoch bei der Unterzeichnung Vorbehaltserklärungen abgegeben, die sich auf bestimmte Inhalte und Vorgaben des Übereinkommens beziehen und der umfassenden Verwirklichung der Kinderrechte im Wege stehen (so auch Deutschland). Auch ist zu befürchten, dass der hohe Ratifikationsstand weltweit sich darauf zurückführen lässt, dass der Kinderrechtskonvention nicht der notwendige Ernst zugesprochen wird.

Genauso wie allen Menschenrechten liegen den Kinderrechten zwei bzw. drei Kernprinzipien zugrunde: sie sind universell, unteilbar und interdependent. Kinderrechte gelten für alle Kinder ohne Unterschied weltweit. Sie sind sowohl Freiheits- als auch Gleichheitsrechte und stehen in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander. Es lassen sich nicht einzelne Rechte wie in einem Katalog herausgreifen, sondern sie

stehen in einem systematischen Zusammenhang zueinander. Menschenrechte und auch Kinderrechte sind interdependent, d.h. sie bedingen sich gegenseitig und können nur als Ganzes vollständig verwirklicht werden. Für die Realisierung der Kinderrechte sind die Staaten verpflichtet, die Rechte zu achten, zu schützen und zu gewährleisten (die sog. Pflichtentrias). Achtungspflichten definieren die Aufgaben der Staaten in der Realisierung der Rechte, d.h. ihre unbedingte Anerkennung und das Verbot, diese Rechte zu verletzen. Schutzpflichten halten die Staaten an, Kinder auch vor allen Formen von Gewalt und Misshandlung durch Dritte zu schützen. Gewährleistungspflichten beinhalten positive Maßnahmen, die für die Umsetzung notwendig sind, und die die Wahrnehmung der Rechte prinzipiell oft erst ermöglichen. Hierzu gehört beispielsweise auch das Recht auf Bildung, mit dem die Grundlagen geschaffen werden, sich über die eigenen Rechte bewusst zu werden, und Kenntnisse und Kompetenzen für ihre Realisierung und ggf. auch Einklagung zu erwerben. Dies macht auch Katarina Tomasevski, ehemalige Sonderberichterstatterin zum Recht auf Bildung bei den Vereinten Nationen (1998–2004) deutlich: „Es gibt eine große Anzahl von Menschenrechtsproblemen, die ohne die Realisierung des Rechts auf Bildung als ‚Schlüssel‘ für die Inanspruchnahme anderer Menschenrechte, nicht gelöst werden können. Wird das Recht auf Bildung effektiv garantiert, funktioniert Bildung wie ein ‚Verstärker‘ für die Wahrnehmung aller individuellen Rechte und Freiheiten; wird hingegen das Recht auf Bildung verwehrt oder verletzt, werden Menschen vieler Möglichkeiten zur Inanspruchnahme ihrer Rechte beraubt.“ (2)

Die genannten Staatenpflichten beziehen sich nicht nur auf die Kinderrechtskonvention an sich, sondern umfassen bei Ratifikation gleichermaßen auch zwei Fakultativprotokolle, die sich auf besondere Notlagen beziehen, die Kinder weltweit betreffen:

- das Zusatzprotokoll über die Beteiligung von Kindern an bewaffneten Konflikten (am 12.02.2002 in Kraft getreten) und
- das Zusatzprotokoll über die Bekämpfung von Kinderhandel, Kinderprostitution und Kinderpornografie (am 18.01.2002 in Kraft getreten).

Kinder benötigen nicht nur besonderen Schutz, Fürsorge und Unterstützung, sondern sie sind grundsätzlich Träger eigener Rechte. Dieser Grundsatz der Kinderrechtskonvention, Kinder als Rechtssubjekte zu betrachten, stellt eine sehr maßgebliche Veränderung dar, die bis heute weltweit sehr unterschiedlich interpretiert und verstanden wird. Die Achtung und der Schutz der unveräußerlichen Würde muss die zentrale Leitlinie sein für alle, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Sie sind somit nicht nur Objekte von Schutz und Fürsorge durch Erwachsene, sondern sie sind auch Subjekte ihrer eigenen Entwicklung, die sie selbst mitbestimmen sollen und können. Leitgedanke der Kinderrechtskonvention ist das in Artikel 3 festgelegte Wohl des Kindes (Engl.: best interest of the child). Es soll Vorrang bei allen Entscheidungen erhalten, die Kinder betreffen (z.B. in öffentlichen und privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, an Gerichten, in Verwaltungsbehörden, bei der Gesetzgebung etc.). Im direkten Zusammenhang mit dem besten

Interesse des Kindes steht Artikel 12, der als Grundlage für die Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen gilt: (1) „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.“

Die beste Basis, das Wohl des Kindes zu ermitteln, besteht darin, den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre Meinung zu äußern. Auf der Grundlage dieses Rechts lassen sich auch die Teilhabe- und Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen verstehen. Diese stellen umfassende Forderungen an die Erwachsenen, die in Einrichtungen mit und für Kinder und Jugendliche arbeiten. Sie werden allerdings erst in der jüngeren kinderrechtspolitischen Diskussion stärker betont. Ein eindrucksvolles Beispiel hierzu liefert der Artikel von Caroline Gebara in diesem Heft.

Die Kinderrechte gelten für alle Kinder frei von Diskriminierung und ohne Ausnahmen; dies wird in Artikel 2 des Übereinkommens deutlich: (1) „Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung.“

Es gibt keine Kinder, denen per se das Recht abgesprochen werden kann, über ihr eigenes Wohl mitzubestimmen, etwa weil sie beeinträchtigt sind oder eine Behinderung haben. Nach der Kinderrechtskonvention ist davon auszugehen, dass jedes Kind entsprechend seiner Fähigkeiten einbezogen werden kann. Dies wird in besonderer Weise im jüngsten UN-Menschenrechtsvertrag zum Ausdruck gebracht, der Konvention zum Schutz der Rechte behinderter Menschen. Sie prägt den Begriff der Inklusion – auch in Abgrenzung zum Integrationsbegriff, da in vielen Ländern das Anliegen von Integration bislang nur mehr als dürrtümig umgesetzt werden konnte.

Die Kinderrechtskonvention untergliedert sich in drei Teile und normiert insgesamt 54 Artikel, mit denen bürgerliche, politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte gleichermaßen erfasst werden. Der erste Teil (Artikel 1–41) umfasst die substantiellen Rechte der Kinder, während der zweite und dritte Teil (Artikel 42–54) sich mit den Verfahrensrechten und dem Monitoring von Staatenberichten durch den Vertragsausschuss befassen. Alle Menschenrechtsverträge werden von den jeweiligen Vertragsausschüssen überwacht, die Staatenberichte annehmen, diese mit den Delegationen aus den einzelnen Mitgliedsstaaten erörtern und anschließend Empfehlungen abgeben. Die Erfahrungen des UN-Kinderrechtsausschusses durch die Überwachung der Staatenberichte geben umfassende Auskunft über die Situation der Kinder weltweit sowie über den Realisierungsgrad ihrer Rechte. Neben den Ausschüssen existieren weitere Menschenrechtsinstrumente, wie beispielsweise die Sonderberichterstatter/-innen, die über die Einhaltung bestimmter Rechte wachen. Bei einzelnen Menschenrechtsverträgen besteht darüber hinaus die Möglichkeit, dem jeweiligen Ausschuss eine Individualbeschwerde vorzulegen. Dies ist bislang für die Kinderrechtskonvention noch nicht vorgesehen, wird aber bereits seit vielen Jahren von zahlreichen NRO weltweit gefordert und konkret vorbereitet. Für den effektiven Schutz der Rechte der Kinder wäre die Einführung eines solchen Verfahrens ein zentraler Schritt, denn Kin-

der sollten mit allen verfügbaren Mitteln in der Ausübung ihrer Rechte geschützt und unterstützt werden (vgl. Müller/Kinder-nothilfe 2002).

Anmerkungen

- 1 Die Autorin und der Autor lehnen die Verwendung des Begriffs „Rasse“ als historisch extrem belasteten Begriff ab. Auch das Deutsche Institut für Menschenrechte spricht sich gegen die Verwendung des Rassebegriffs aus (vgl. Cremer/Hendrik 2008).
- 2 K. Tomasevski, zitiert nach: <http://www.hrea.org/learn/guides/right-to-education.html> (Download vom 15.08.2006); Übersetzung durch die Autorin; siehe auch: www.right-to-education.org.

Literatur

- Cremer, H. (2008): „... und welcher Rasse gehören Sie an?“ Zur Problematik des Begriffs „Rasse“ in der Gesetzgebung. Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2005): Bildung für alle 2005. Berlin. <http://www.unesco.de> (download Juli 2006).
- Hespos, S./Spelke, E. (2004): Conceptual Precursors to language. In: *Nature*, 430, S. 453–456.
- International Commission on Education (1996): Learning the Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty First Century. Paris.
- Lenhart, V. (2006): Kindheit in der Dritten Welt – gegen die Marginalisierung der Mehrheit in der Theorie der Kindheit. In: Andresen, S./Diehm, I. (Hg.): *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen*. Wiesbaden, S. 201–212.
- Lenhart, V. (2007): Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg. 53, S. 810–824.
- Liebel, M. (2007): *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven*. Weinheim und München.
- Lohrenscheit, C. (2006): Einführung: Kinderrechte sind Menschenrechte. In: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.): *Die Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen stärken: Dokumentation eines Fachgesprächs über die Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Deutschland*. Berlin.
- Müller, U./Kindernothilfe (Hg.) (2002): *Kinder so stark wie Staaten. Hintergründe und Argumente für die Einführung eines Beschwerdeverfahrens*. Duisburg.
- Schriewer, J. (2003): Problemdimensionen sozialwissenschaftlicher Komparatistik. In: Kaelble, H./Schriewer, J. (Hg.): *Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt, S. 9–52.
- Seitz, K. (2002): *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. Frankfurt.
- UNESCO (2007): *EFA Global Monitoring Report 2007* (2008). Oxford.
- UNICEF (2002): *The State of the Worlds Children 2002*. www.unicef.sowcol.pdf. sowc2002-final-eng-allmond.text (download 26.01.2002).
- Weißeno, G. (2008): Politikkompetenz. Neue Aufgaben für Theorie und Praxis. In: ders. (Hg.): *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. Wiesbaden 2008, S. 11–20.

Dr. Volker Lenhart

ist Professor am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg und seit 1994 Honorarprofessor der Humboldt-Universität zu Berlin. Der Leiter der Heidelberger Arbeitseinheit für Schulpädagogik, Historische und Vergleichende Erziehungswissenschaft und der Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft wurde 2008 emeritiert. Er hat zahlreiche Monographien, Editionen und Aufsätze zu den genannten Teildisziplinen veröffentlicht. Aktuelles Forschungsvorhaben: Feldevaluation friedensbauender Bildungsprojekte (2009–2011), finanziert von der Deutschen Stiftung Friedensforschung (DSF).

Dr. Claudia Lohrenscheit

geb. 1970, ist interkulturelle Pädagogin und arbeitet als Bildungsreferentin am Deutschen Institut für Menschenrechte mit dem Schwerpunkt Menschenrechtsbildung. Sie hat u.a. als Projektleiterin die Erstellung und Veröffentlichung des „Kompass“ – einem Handbuch zur Menschenrechtsbildung – koordiniert.

Sabine Andresen

Potenziale der Kindheitsforschung

Wohlbefinden und Verantwortung zwischen westlicher Begrenzung und globalem Ausblick

Zusammenfassung:

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

Abstract:

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

Herausforderungen der Kindheitsforschung

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

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

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

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

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

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

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

Kindheitsforschung und Wohlbefinden

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rechte der Kinder und Verantwortung der Erwachsenen

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

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

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



Foto: © designritter; www.photocase.com

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

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

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

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

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

Anmerkungen

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dr. Sabine Andresen

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

Birgit Träuble

Psychologische Konstanten menschlicher Entwicklung im Kindesalter

Zusammenfassung:

Im vorliegenden Beitrag wird das Thema ‚Globale Kindheit‘ aus der Perspektive der entwicklungspsychologischen Kognitionsforschung in den Blick genommen und die Annahme von (frühesten) Universalien im Bereich der kognitiven Entwicklung diskutiert.

Abstract:

This article deals with the subject ‚Global Childhood‘ from the perspective of developmental-psychological research on cognition and discusses the theory of (earliest) universals in the field of cognitive development.

Entwicklungspsychologische Forschung und daraus abgeleitete Theorien zur kindlichen Entwicklung waren und sind bis heute vornehmlich westlich geprägt. Dessen ungeachtet findet sich häufig das Postulat universeller Gültigkeit entsprechender Arbeiten.

Wohl kaum ein anderer Forscher hat unsere Vorstellungen über die Entwicklung der menschlichen Kognition so beeinflusst wie der Schweizer Psychologe Jean Piaget (1896–1980). Piagets vorrangiges Interesse galt der Beantwortung der genuin philosophischen Frage nach den Ursprüngen der menschlichen Erkenntnistätigkeit; der Frage, wie wir unser Wissen aufbauen und strukturieren. Dabei vertritt Piaget die strukturalistische Annahme, dass sich unser Denken auf eine geringe Anzahl geistiger Operationen zurückführen lässt. Als eine seiner zentralen Einsichten erklärt Piaget, dass Wissen kein Zustand, sondern vielmehr ein Konstruktionsprozess sei. Dabei konstruieren Kinder ihr Wissen als Reaktion auf ihre Erfahrungen mit der Umwelt. Für diesen Prozess der Auseinandersetzung mit der Umwelt formuliert Piaget, gewissermaßen als funktionelle Mechanismen der Entwicklung geistige Funktionen, die über den Entwicklungsverlauf unveränderlich wirksam sind. Auf der Grundlage zahlreicher systematischer Beobachtungen und einer Vielzahl neuer Aufgaben formuliert Piaget schließlich sein Modell der geistigen Entwicklung als Abfolge klar abgrenzbarer Stadien der Denkentwicklung. Hierbei handelt es sich um Zeitabschnitte, in denen das Denken des Kindes durch eine spezifische geistige Struktur gekennzeichnet ist. Diese Stufen bilden eine invariante Sequenz und sind nach Piaget in ihren wesentlichen Aspekten universell, d.h. bei jedem Menschen in jeder Kultur gleich.

Auch wenn Piaget in späteren Jahren der Frage nach kulturabhängigen Aspekten der kognitiven Entwicklung mehr

Beachtung schenkte, so ging es ihm primär um die Identifikation grundlegender Universalien der menschlichen Denkentwicklung.

Entsprechend blieben in der Nachfolge Piagets kritische Betrachtungen einer solchen Generalitätsannahme nicht aus. Im Wesentlichen werden die folgenden Einwände geltend gemacht: Das Postulat universeller Gültigkeit der Piagetschen Entwicklungsstufen, d.h., die Beschreibung der kognitiven Entwicklung als über Personen, Kulturen, Situationen generalisierbaren Verlauf, wird vor allem in kulturvergleichenden Studien einer kritischen Prüfung unterzogen. Trotz der Gefahr ethnozentrischer Betrachtung wissenschaftlicher Untersuchungsgegenstände, die eine vornehmlich westlich geprägte psychologische Wissenschaftsszene in sich birgt, scheint sich die Einsicht in den Wert kulturvergleichender psychologischer Forschung erst allmählich in der Forschungspraxis niederzuschlagen. Tatsächlich sind im Gegensatz zu klassischen anthropologischen Arbeiten mit ihrer vornehmlich ethnographischen Methodologie, kulturvergleichende psychologische Studien mit kontrollierter experimenteller Vorgehensweise noch rar. Weiterhin lässt Piagets Betonung konstruktivistischer Aspekte der kognitiven Entwicklung wenig Raum für soziokulturelle Einflüsse auf die kindliche Denkentwicklung. Das Kind selektiert und interpretiert in einem weitgehend individuellen Konstruktionsprozess aktiv Informationen aus der Umwelt und begreift die Welt durch sein aktives Handeln (körperlich und geistig). Soziokulturelle Einflüsse (durch kulturspezifische Produkte oder Lernunterstützung durch andere) auf die Entwicklung des kindlichen Weltbilds erfahren in Piagets Theorie wenig Beachtung. Neuere Ansätze in der Nachfolge Piagets setzten sich mit dem Phänomen auseinander, dass die postulierte Synchronizität kognitiver Veränderungen über alle Inhaltsbereiche hinweg so nicht haltbar ist. Teilweise verfügen Kinder in einem bestimmten Inhaltsbereich bereits über spezifische kognitive Kompetenzen, die sie aber in anderen Inhaltsbereichen noch nicht zeigen. Hier sind in erster Linie die so genannten bereichsspezifischen Ansätze zu nennen, in denen versucht wird, die kindliche Denkentwicklung separat für unterschiedliche Wissensdomänen wie der Physik, der Psychologie, der Mathematik oder der Sprache zu beschreiben. Solche Ansätze verzichten in der Regel auf die Festlegung stabiler, altersgebundener Stufenabfolgen. Damit einher geht die kritische Betrachtung der von Piaget postulierten Altersangaben für den Erwerb stufenspezifischer kognitiver Kompetenzen. Vor allem mit Bezug auf das Vorschulalter scheint Piaget die kindlichen Denkleistungen unterschätzt zu haben. Gerade die

jüngere Forschung aus dem Gebiet der bereichs- oder domänenspezifischen Ansätze konnte in einer Vielzahl empirischer Studien zeigen, dass bereits jüngste Kinder über (bereichsspezifische) kognitive Kompetenzen verfügen, die Piaget für deutlich spätere Altersbereiche postuliert hat.

Vor dem Hintergrund der Kritik an der Piagetschen Universalitätsannahme sowie an der Unterschätzung soziokultureller Einflüsse auf die kindliche Denkentwicklung sind es neben neuen Ansätzen der Informationsverarbeitungstheorien vor allem die Arbeiten der modernen Säuglingsforschung, die uns in den letzten Jahren den Blick wieder auf Universalien in der Kognitionsentwicklung richten lassen. Während der Fokus neuerer Informationsverarbeitungstheorien auf der Entwicklung genereller, bereichsübergreifender Kompetenzen, wie zum Beispiel allgemeiner Problemlösefertigkeiten, der Bildung allgemeiner Kausalrelationen oder auf der Entwicklung von Enkodier- und Abruffähigkeiten des kindlichen Gedächtnisses liegt und entsprechende Kompetenzen wesentlich früher gezeigt werden konnten, als traditionell angenommen, richtet die moderne Säuglingsforschung ihr Augenmerk auf die frühe Wissensentwicklung in spezifischen Inhaltsbereichen.

Inzwischen mehren sich Befunde, die für ein möglicherweise angeborenes, universelles Wissen in verschiedenen Bereichen sprechen. Elizabeth Spelke, Entwicklungspsychologin an der Harvard University, postuliert derzeit vier universelle Kernwissenssysteme als Quelle menschlichen Wissens: zwei Systeme zur Repräsentation von unbelebten Objekten einerseits und belebten Agenten andererseits, zwei weitere Systeme zur Repräsentation abstrakter Entitäten wie Zahlen und geometrische Formen. In jüngerer Zeit wird ein fünftes Kernwissenssystem diskutiert, welches auf die Repräsentation sozialer Interaktionspartner und sozialer Gruppen ausgerichtet ist (Spelke/Kinzler 2007). Damit stellt sich dieser Ansatz gegen zwei innerhalb der Kognitionswissenschaften diskutierte Extrempositionen, wonach auf der einen Seite die Ansicht vertreten wird, wir seien mit einem einzigen generellen Lernsystem ausgestattet, das auf jeglichen Input gleichermaßen angewandt wird, um Regelmäßigkeiten in der Umwelt zu erkennen, und auf der anderen Seite die Annahme vertreten wird, wir verfügten über eine nahezu unbegrenzte Vielfalt an spezialisierten Informationsverarbeitungsmechanismen, die sich im Laufe der Evolution herausgebildet haben. Dagegen steht der Kernwissensansatz für die Annahme, dass wir von Geburt an mit einer kleinen Anzahl distinkter Kernwissenssysteme ausgestattet sind, die die Grundlage für die weitere Entwicklung flexibler kognitiver Fähigkeiten und Wissenssysteme bilden.

Im Folgenden soll beispielhaft verdeutlicht werden, wie sich solches Kernwissen im Denken von Säuglingen zeigt. An-



Foto: © view7; www.photocase.com

schließend soll, ebenfalls anhand eines Beispiels, aufgezeigt werden, wie das soziokulturelle Umfeld bereits früh Einfluss auf solche universellen Kernwissenssysteme nimmt.

Bereits innerhalb der ersten Lebensmonate unterscheiden Kinder zwischen der unbelebten und der belebten Objektwelt. Tatsächlich zeigt sich in Studien zu frühen Kategorisierungsleistungen, dass Kinder bis zum Ende ihres ersten Lebensjahres zwischen so globalen Klassen wie Tieren und Möbeln oder zwischen Tieren und Fahrzeugen unterscheiden bevor sie differenziertere Klassifikationen innerhalb dieser Kategorien (zum Beispiel eine Unterscheidung zwischen Vögeln und Fischen) vornehmen. Es wird vermutet, dass sich Kinder bei ihren ersten Kategorisierungsleistungen vorrangig an tiefer liegenden kausalen oder funktionalen Merkmalen orientieren und sich nicht alleine am äußeren Erscheinungsbild von Objekten orientieren. So scheinen Säuglinge zum Beispiel eher solche Objekte in einer Kategorie zusammenzufassen, die sich von alleine bewegen können (dies gilt für Vögel und Fische gleichermaßen), als sich ausschließlich an Ähnlichkeiten in der äußeren Erscheinung von Objekten zu orientieren. Genauere Untersuchungen zur Frage, über welches Wissen Kinder im Zusammenhang mit der unbelebten Objektwelt einerseits und der belebten Objektwelt andererseits verfügen, zeigen, dass Säuglinge im Umgang mit unbelebten Objekten Wissen um physikalische Gesetzmäßigkeiten einsetzen, während sie im Zusammenhang mit belebten Agenten andere Kausalprinzipien heranziehen. So wissen bereits junge Säuglinge, dass unbelebte Objekte nicht zur selben Zeit am selben Ort sein können (Soliditätsprinzip), dass unbelebte Objekte weiterhin über stabile Objektgrenzen verfügen (Kohäsionsprinzip) und sich nur durch äußere Krafteinwirkung in Bewegung versetzen lassen und einem linearen Bewegungspfad folgen. Weitere phy-

sikalische Phänomene von denen vermutet wird, dass Kinder bereits von Geburt an über rudimentäres Wissen verfügen, beziehen sich unter anderem auf Inhaltsrelationen (siehe Beispiel unten), Unterstützungsphänomene (Objekte müssen auf einer Unterlage aufliegen, um nicht herunter zu fallen) oder Verdeckungsphänomene (unter einer niedrigen Verdeckung kann sich kein großes Objekt befinden). Dabei wird vermutet, dass Kinder zunächst über initiale Konzepte verfügen und diese mit der Zeit ausdifferenzieren. Beispielsweise schienen jüngere Kinder zunächst zu verstehen, dass Objekte auf einer Unterlage aufliegen müssen, um nicht herunter zu fallen. Das Ausmaß der Auflagefläche wird dagegen erst etwas später mit berücksichtigt.

Dem gegenüber verstehen Säuglinge, dass sich Tiere oder andere Personen von alleine und non-linear bewegen können. Weiterhin schreiben sie anderen Lebewesen, nicht aber unbelebten Objekten zielgerichtete oder intentionale Handlungen zu und erwarten, dass nur Lebewesen kontingent und reziprok miteinander interagieren. Entsprechende Befunde lassen den Schluss zu, dass wir bereits sehr früh in unserer Entwicklung über konzeptuelles Wissen verfügen, das uns in die Lage versetzt, neue Erfahrungen sinnvoll zu strukturieren, zukünftige Ereignisse bis zu einem gewissen Grad vorauszusagen und so Kontrolle über die uns umgebende Objektwelt, belebt wie unbelebt, zu gewinnen.

Ausgehend von angeborenen Wissenskernen stellt sich die Frage, wie sich die weitere Entwicklung auf einer solchen Grundlage beschreiben lässt und, damit einhergehend, wann und in welchem Ausmaß sich Umgebungseinflüsse auf entsprechende Veränderungen auswirken. Einige Autoren gehen davon aus, dass Kinder ihr Wissen bereits früh zu kohärenten Wissenssystemen integrieren und versuchen, neue Informationen in diese theorieähnlich strukturierten Konzepte zu integrieren (z.B. Carey 1985). Dabei ist sich das Kind dieser Theorien weder bewusst, noch kann es über diese in einem wissenschaftlichen Sinne reflektieren. Vielmehr bieten diese Theorien einen Erklärungsrahmen für verschiedene Phänomene innerhalb eines gegebenen Inhaltsbereichs. Solche Theorien erweisen sich oft als extrem resistent gegenüber Gegenevidenzen. Kommt es im Laufe der Zeit zu einem Theorienwandel, dann handelt es sich dabei um eine vollständige Neuorganisation des jeweiligen Wissenssystems. Gemäß einer solchen Auffassung werden die Unterschiede zwischen kindlichen Theorien und denen Erwachsener hervorgehoben. Andere Autoren betonen dagegen die qualitative Übereinstimmung von kindlichem Wissen und dem Wissen Erwachsener. Entsprechend wird versucht, kontinuierliche Prozesse der Wissensanreicherung um die bestehenden, angeborenen Wissenskerne in spezifischen Inhaltsbereichen aufzuzeigen. So werden angeborene Lernmechanismen formuliert, mit deren Hilfe entsprechendes Basiswissen allmählich ausdifferenziert wird und in einem kontinuierlichen Prozess in „erwachsene“ Wissenssysteme übergeht (z.B. Baillargeon 2004).

Mittlerweile wird die Annahme angeborener, universeller Wissensfundamente in spezifischen Inhaltsbereichen durch eine stetig wachsende Zahl an Befunden aus der jüngsten Säuglingsforschung gestützt.

Gleichzeitig wenden sich Entwicklungsforscher dem Zusammenspiel von solch frühen kognitiven Kompetenzen

und Einflüssen der soziokulturellen Umwelt zu. Dabei zeigt sich, dass erste, möglicherweise angeborene Konzeptualisierungen bestimmter Inhalte bereits früh durch Umweltbedingungen beeinflussbar sind. Dies soll im Folgenden anhand einer viel beachteten Untersuchung von Susan Hesos und Elizabeth Spelke, die 2004 in der Fachzeitschrift ‚Nature‘ veröffentlicht wurde, verdeutlicht werden. Die Autorinnen konnten mit ihrer Arbeit einen wichtigen Beitrag zu der klassischen Debatte um den Zusammenhang zwischen Denken und Sprache liefern. Konkret sollte getestet werden, ob unser Denken dem Spracherwerb vorausgeht und diesen beeinflusst oder ob bestimmte kognitive Konzepte sprachspezifisch sind. Hierzu betrachteten die Autorinnen einen linguistischen Kontrast, der in der koreanischen, nicht aber in der englischen Sprache vorkommt: So gibt es im Koreanischen unterschiedliche Ausdrücke dafür, ob Gegenstände eng oder lose miteinander verbunden sind. Im Englischen werden räumliche Relationen dagegen eher danach unterschieden, ob sich ein Gegenstand ‚auf‘ (engl.: on) einem anderen Gegenstand oder ‚in‘ einem Behältnis befindet. (Dabei kann sich ein Gegenstand eng oder lose auf einem anderen Gegenstand befinden; z.B. kann ein Gummiband lose auf dem Tisch liegen oder einen Gegenstand eng umschließen, was im Englischen beides durch die Präposition ‚on‘ ausgedrückt wird; ebenso kann ein Löffel lose in einer Tasse liegen oder eng in einem Besteckkasten eingeschlossen sein).

Während Englisch sprechende Erwachsene keine Unterscheidung zwischen Ereignissen machen, in denen enge und lose Objektverbindungen präsentiert werden, sondern vornehmlich zwischen auf- und in-Relationen unterscheiden, zeigen sich fünf Monate alte Säuglinge aus englischsprachigen Familien sensibel für Ereignisse, in denen enge und lose Objektrelationen kontrastiert werden.

Hesos und Spelke ziehen in diesem Zusammenhang Parallelen mit der frühen phonologischen Entwicklung: Verschiedene Sprachen unterscheiden sich bezüglich der Art und Anzahl der vorkommenden Phonemkategorien. Es konnte gezeigt werden, dass Säuglinge zunächst sensibel sind für die Phonemkategorien aller Sprachen, wobei sich diese Sensibilität im Laufe des ersten Lebensjahres auf die Phonemklassen derjenigen Sprache eingrenzt, der die Kinder ausgesetzt sind. Dabei verliert sich die Fähigkeit zwischen Phonemkategorien anderer Sprachen zu differenzieren. (Dies erklärt unter anderem die Schwierigkeiten beim späteren Erwerb einer Zweitsprache.)

Ein solch drastischer Verlust der Differenzierungsfähigkeit findet im Zusammenhang mit bedeutungshaltigen Konzepten wie den oben beschriebenen Konzepten zu räumlichen Relationen nicht statt. Englischsprachige Erwachsene, die nie mit der koreanischen Sprache konfrontiert wurden, sind in der Lage, den Unterschied zwischen engen und losen Objektrelationen zu erkennen, wenn sie explizit darauf aufmerksam gemacht werden. Wie Paul Bloom, Entwicklungspsychologe an der Yale Universität, ausführt, lässt sich dieser Unterschied zwischen dem Erwerb phonologischer Kategorien und semantischer Kategorien (wie sie beispielsweise für die Beschreibung von räumlichen Relationen gebraucht werden) dadurch plausibel erklären, dass phonologische Fähigkeiten der Kommunikation mit anderen Interaktionspartnern dient. Sobald man sich in seiner Sprache mit seiner sozialen Umgebung verstan-

digen kann, bedeutet der Verlust irrelevanter phonologischer Kategorien keine relevante Einbuße.

Dagegen dienen semantische Kontraste wie solche zur Beschreibung räumlicher Relationen dazu, Gegebenheiten in der umgebenden Objektwelt sinnvoll zu strukturieren; dass entsprechende Differenzierungsmöglichkeiten auch später prinzipiell noch verfügbar sind und nicht gänzlich verschwinden, erscheint sinnvoll. Der Befund, dass auch nicht-menschliche Primaten die beschriebenen Raumrelationen (auf, in, eng, lose) unterscheiden, bestärkt die Autorinnen in ihrer Vermutung, dass die entsprechenden Konzepte sprachunabhängig existieren.

Hespos und Spelke sehen in ihren Befunden Evidenz für eine angeborene Sensibilität für konzeptuelle Unterscheidungen, die grundlegend sind für semantische Inhalte aller Sprachen. Diese Sensibilität kann durch (kultur-)spezifische sprachliche Einflüsse verstärkt oder vermindert werden.

Wie anhand dieses Beitrags deutlich geworden sein sollte, zeigt uns die aktuelle Säuglingsforschung früheste Universalien im Bereich der kognitiven Entwicklung auf.

Dabei spricht eine Vielzahl empirischer Studien, (Säuglingsstudien, Studien mit Erwachsenen, Interspeziesvergleiche, wie auch kulturvergleichende Studien) dafür, dass wir unser Wissen über die Welt nicht über einen singulären bereichsübergreifenden Lernprozess erwerben, wie noch von Piaget vermutet. Dagegen spricht auch die Tatsache, dass wir scheinbar von Beginn an darauf vorbereitet sind, uns bestimmte Wissensinhalte leicht anzueignen, während andere Konzepte schwieriger zu erwerben sind und mehr (auch kulturspezifische) Erfahrung erfordern. Vielmehr scheint unser Wissenserwerb auf einer limitierten Anzahl von Kernwissenssystemen aufzubauen. Dabei bezieht sich dieses Kernwissen auf Inhalte, die grundlegend sind für unsere Wahrnehmung und unser

Handeln in der Welt. Gleichzeitig werden die auf dieser universellen Basis aufbauenden Entwicklungsprozesse (seien dies nun Anreicherungsprozesse um die bestehenden Wissenskerne oder tiefgreifende Umstrukturierungen naiver kindlicher Theorien) bereits mit den frühesten Erfahrungsangeboten, die eine gegebene Umwelt dem Kind bietet, beeinflusst. Entsprechend kann nur die Betrachtung des Zusammenwirkens angeborener kognitiver Universalien mit verschiedenen, zu spezifizierenden (sozio-)kulturellen Gegebenheiten die adäquate Vorgehensweise innerhalb entwicklungspsychologischer Kognitionsforschung sein.

Literatur

- Baillargeon, R. (2004): Infants' physical world. *Current Directions in Psychological Science*, 13, p. 89–94.
- Bloom, P. (2004): Language: Children think before they speak. *Nature*, 430, p. 410–411.
- Carey, S. (1985): *Conceptual change in childhood*. Cambridge, Massachusetts.
- Hespos, S./Spelke, E. (2004): Conceptual Precursors to spatial language. *Nature*, 430, p. 453–456.
- Kinzler, K./Spelke, E. (2007): Core systems in human cognition. In: Hofsten, C. von/Rosander, K. (Eds.): *Progress in Brain research*, 164, p. 257–246.
- Piaget, J. (1950): *Die Entwicklung des Erkennens*. Stuttgart. (Original: *Introduction à l'épistémologie génétique*).
- Spelke, E./Kinzler, K. (2007): Core knowledge. *Developmental Science*, 10, p. 89–96.

Dr. Birgit Träuble

geb. 1972, forscht und lehrt derzeit an der Abteilung für Entwicklungs- und Biologische Psychologie des Instituts für Psychologie der Universität Heidelberg. Den Schwerpunkt ihrer Forschungstätigkeit bildet der Bereich des frühkindlichen Wissenserwerbs. In zahlreichen Studien zu frühem kausalem, kategorialem und sozialem Denken untersucht die Autorin die Grundlagen menschlicher kognitiver Fähigkeiten.

Caroline Gebara

Bildung als Chance

Menschenrechtsbildung mit Kindern in prekären Lebenslagen¹

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag wird vor dem Hintergrund des Rechts auf Bildung als ein Recht auf Menschenrechtsbildung eine Bildungsinitiative zum Thema Kinderrechte mit palästinensischen Flüchtlingskindern im Südlibanon vorgestellt.

Abstract:

This article introduces – referring to the context of human rights education – the concept and implementation of a Children Rights Workshop with children of refugees in the South Lebanon.

„Human rights principles are the product of the struggle by all peoples against all forms of injustice and oppression internal and external. In this sense, such values belong to humanity as a whole. Human Rights Education is, in essence, a public endeavor to enable people to learn the basic knowledge essential at once for their emancipation from all forms of oppression and suppression.“²

Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes

Die Notwendigkeit, Kindern und Jugendlichen besonderen Schutz und Fürsorge zu gewähren fand erstmals in der Genfer Erklärung des Völkerbundes von 1924 ihren Niederschlag. 65 Jahre später, am 20. November 1989, wurde von der Generalversammlung der Vereinten Nationen (VN) das rechtsverbindliche Übereinkommen über die Rechte des Kindes einstimmig angenommen. Es trat nach Ratifizierung durch die ersten 30 Mitgliedstaaten am 2. September 1990 in Kraft.³ Die Kinderrechtskonvention (KRK) wurde inzwischen von fast allen Mitgliedstaaten ratifiziert (außer Somalia und den USA) und ist damit das meist unterzeichnete Menschenrechtsabkommen der VN. Sie gilt als Meilenstein in der Entwicklung der Menschenrechte, da erstmals in einem völkerrechtlich verbindlichen Dokument bürgerliche, politische, soziale, kulturelle und wirtschaftliche Rechte gleichermaßen erfasst werden.

Ein Kind ist nach der Definition des Art. 1 der KRK jeder Mensch, der das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hat. In insgesamt 54 Artikeln beschreibt die Konvention die Rechte des Kindes sowie die Aufgaben und Pflichten von Familie, Gesellschaft und Staat gegenüber dem Kind.

UNICEF unterteilt die Kinderrechte in die folgenden vier Kategorien:

- (1) **Überlebensrechte** wie das Recht auf Leben, auf ausreichende Ernährung, angemessene Wohnung, angemessene Lebensverhältnisse und umfangreiche Gesundheitsversorgung
- (2) **Entwicklungsrechte** wie das Recht auf Bildung, auf Religionsfreiheit, Freiheit des Denkens sowie das Recht auf Spiel und Erholung
- (3) **Schutzrechte** wie das Recht auf Schutz vor Ausbeutung, vor sexuellem Missbrauch, vor Gewalt und vor willkürlicher Trennung von der Familie
- (4) **Beteiligungsrechte** wie das Recht auf freie Meinungsäußerung und Berücksichtigung dieser an allen sie betreffenden Entscheidungen

Warum gibt es eine spezielle Konvention zum Schutz der Kinderrechte?

Die Kinderrechte sind in einer Spezialkonvention festgeschrieben, weil Kinder zu einer Gruppe von Menschen gehören, die besonders anfällig für Menschenrechtsverletzungen sind und deshalb in besonderem Maße Schutz und Förderung benötigen.⁴ Der Schutzcharakter der Konvention gilt durch das Gebot der Nicht-Diskriminierung (Art. 2) weltweit für alle Kinder. Jedoch wird in mehreren Artikeln die Notwendigkeit eines besonderen Schutzes für Kinder in prekären Lebenslagen (extremely difficult circumstances) hervorgehoben: z.B. Art. 22 „Flüchtlingskinder“, Art. 23 „behinderte Kinder“ sowie Art. 38 „Kinder in bewaffneten Konflikten“.

Der KRK liegt ein historisch recht neuartiges Verständnis von Kindheit zu Grunde, in welchem das Kind nicht mehr länger nur als Eigentum der Eltern bzw. als hilfloses Opfer angesehen wird, sondern vielmehr aktiver Inhaber individueller Rechte ist. Grundsatz ist, Kinder als Rechtssubjekte zu betrachten, die ihre eigene Entwicklung aktiv mitbestimmen können und sollen. Leitgedanke der Kinderrechtskonvention ist das in Art. 3 festgelegte Wohl des Kindes. Bei allen Entscheidungen, die Kinder betreffen, z.B. in öffentlichen und privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, in Verwaltungsbehörden, bei der Gesetzgebung etc. soll das beste Interesse des Kindes vorrangig berücksichtigt werden. Im direkten Zusammenhang damit steht Art. 12, der als Grundlage für die Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen gilt: „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.“ Der beste Weg, das Wohl des Kindes zu ermitteln, besteht darin, Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre Meinung zu äußern.

Überwachungsmechanismen der Kinderrechtskonvention

Mit der Ratifizierung der KRK verpflichten sich die Staaten dazu, auf nationaler, regionaler und kommunaler Ebene alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und andere Maßnahmen zur Achtung, zum Schutz und zur Gewährleistung der Kinderrechte zu ergreifen.⁵ Die Überprüfung der Einhaltung der KRK obliegt dem Kinderrechtsausschuss der VN. Dieser prüft in regelmäßigen Abständen sogenannte Staatenberichte, die über den Stand der Umsetzung der Kinderrechtskonvention in den jeweiligen Mitgliedstaaten informieren. Zudem bezieht der Ausschuss sogenannte Schattenberichte, die von Nichtregierungsorganisationen (NGOs) eingereicht werden, mit ein. Nach Prüfung aller Dokumente wird der Bericht mit der jeweiligen Regierungsdelegation diskutiert und anschließend Empfehlungen für das weitere Vorgehen bei der Umsetzung der Konvention gegeben. Diese abschließenden Bemerkungen (Concluding Observations) sind öffentlich zugänglich und dienen als wichtiges Mittel, um Druck auf die Staaten auszuüben. Bis heute ist ein wesentlicher Schwachpunkt der KRK, dass es keine Möglichkeit gibt, vor dem Ausschuss eine Individualbeschwerde vorzulegen.⁶

Kinderrechte im Verzug – palästinensische Flüchtlingskinder im Libanon

Im Libanon leben heute ca. 395.000 palästinensische Flüchtlinge, was etwa 10% der Gesamtbevölkerung des Landes entspricht. Die Mehrzahl machen Flüchtlinge aus, die 1948 in der Folge des ersten israelisch-arabischen Konflikts ins Land kamen sowie deren Nachkommen in der zweiten und dritten Generation. Über die Hälfte lebt in den zwölf offiziell registrierten Flüchtlingslagern. Schätzungen der United Nations Relief and Works Agency for Palestinian Refugees zufolge sind ca. 35,5% der Lagerbevölkerung unter 18 Jahren (UNRWA 2003). Seit 1948 gibt es keinen klar definierten Status der Flüchtlinge im Rahmen der libanesischen Gesetzgebung. Dies führte zu einer andauernden Marginalisierung der palästinensischen Bevölkerung und dem weitgehenden Ausschluss aus dem sozioökonomischen System. Aufgrund ihres ‚Ausländerstatus‘ ist den Palästinenserinnen und Palästinensern die Ausübung von mehr als 60 Berufen u.a. in den Bereichen Medizin, Ingenieurwesen, Jura und Pharmazie verboten. Die Arbeitslosenrate in den Lagern liegt bei ca. 70–80%. Viele Familien leben unterhalb der Armutsgrenze, einzige Einnahmequelle sind meist Arbeiten in der Landwirtschaft und dem Bausektor oder der Verkauf von Lebensmitteln in den Lagern. Die Abhängigkeit von internationaler Hilfe durch die UNRWA, NGOs sowie durch Familienmitglieder im Ausland ist sehr hoch (Said 2001).

Der Libanon ratifizierte die Kinderrechtskonvention im Jahre 1991 und ist somit zur Implementierung innerhalb der Staatsgrenzen verpflichtet (OHCHR 2005). Der Kinderrechtsausschuss der VN kritisierte im Jahr 2002 in ihren Concluding Observations zum 2. Staatenbericht des Libanons die hohe Anzahl palästinensischer Kinder, die unter der Armutsgrenze leben sowie den Mangel eines adäquaten Zugangs zum Recht auf einen angemessenen Lebensstandard, Bildung und Gesundheit (CRC/C/15/add.169 2002).

Aufgrund der schlechten ökonomischen Situation können viele Familien die notwendigen Lebensbedingungen für

eine adäquate Entwicklung ihrer Kinder nicht sicherstellen. Laut UNICEF leiden ca. 30 % der Kinder an Unterernährung bzw. ‚hidden hunger‘ sowie unter beengten Wohnverhältnissen. Die Lager sind dicht besiedelt, denn aufgrund mangelnder Grundfläche wurde eng gebaut. Die Luftzirkulation ist gering, daher verbreiten sich verstärkt Lungeninfektionskrankheiten unter den Kindern. Die am häufigsten auftretenden Krankheiten sind Lungenentzündungen, Bronchitis und grippale Infekte. Aufgrund der schlechten Wasserqualität treten vermehrt Hautkrankheiten auf (Coordination Forum 2001).

Generell ist die Infrastruktur in den Lagern wenig kindgerecht, es herrscht ein Mangel an Platz und Grünflächen sowie an Freizeit- und Spielmöglichkeiten. Eine Mitarbeiterin einer lokalen NGO beschreibt die Auswirkungen der Armut auf die Kinder wie folgt: „Children in the camp are living under extreme poverty, it is influencing children’s thoughts and abilities in a negative way. Many children don’t leave the camp, because of the difficult economic situation. Their parents are often unemployed or getting bad salaries. (...) There are no opportunities in the families. (...) Sometimes the situation is very frustrating for the children, it often leads to aggression. Some children don’t have an idea about their future.“⁷ Die nur marginal vorhandenen Strukturen zur Gestaltung des eigenen Lebensumfeldes gehen einher mit einem Anstieg an Frustration und Perspektivlosigkeit unter den Kindern (University of Oxford 2001).

Die palästinensische Bevölkerung ist infolge einer politisch forcierten Diskriminierung vom staatlichen Versorgungssystem im Bildungs- und Gesundheitsbereich ausgeschlossen. Zwar gibt es in den Lagern von der UNRWA und lokalen NGOs aufgebaute Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen, jedoch reichen diese zahlenmäßig meist nicht aus und sind oft in einem absolut ungenügenden Zustand. So befinden sich die meisten UNRWA Schulen in baufälligen Gebäuden mit schweren Sicherheitsmängeln. Die Klassen sind mit durchschnittlich 40 Schülerinnen und Schülern überfüllt. Um die Qualität des Unterrichts zu verbessern wird mittlerweile im Doppelschichtsystem unterrichtet, eine Klasse am Vor-, eine am Nachmittag. In den letzten Jahren wurde der Erziehungsstil der Lehrkräfte immer wieder kritisiert. Offiziell ist jegliche Form der Bestrafung verboten, jedoch verdeutlichen Aussagen palästinensischer Kinder und Familien, dass „körperliche Gewalt und ein harscher Umgangston“ zum Schulalltag gehören (Coordination Forum 2001). Der vermittelte Lehrinhalt orientiert sich am libanesischen Curriculum, was den Schülerinnen und Schülern vor allem in Unterrichtsfächern wie Geographie und Geschichte eine Auseinandersetzung mit der eigenen – der palästinensischen Historie – verwehrt. Im Jahr 2000 blieben 21% der palästinensischen Kinder im Alter von 7–18 Jahren der Schule dauerhaft fern. Als Gründe hierfür gelten vor allem wiederholtes schulisches Versagen und Demotivation als Folge der Perspektivlosigkeit sowie die Notwendigkeit, die Familie finanziell zu unterstützen. Die Anzahl der UNRWA Ausbildungszentren ist zu gering um den Bedarf nach berufsbildenden Lehrgängen zu decken. Eine Universitätsausbildung bleibt den meisten palästinensischen Schulabgängerinnen und -abgängern verschlossen, da die hohen Studiengebühren nicht aufzubringen sind und die Stipendienvergabe in den letzten Jahren erheblich gekürzt wurde (FAFO 2003).

Die Mehrheit der palästinensischen Kinder wächst bis heute unter prekären Lebensbedingungen auf, die keinen Raum zur vollen Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit bieten. Die Bedürfnisse der Kinder werden nur unzureichend befriedigt und ihre Rechte anhaltend verletzt. Der libanesischer Staat kommt seiner Verpflichtung zum Schutz und zur Gewährleistung der Rechte des Kindes nicht nach.

Menschenrechtsbildung mit Kindern in prekären Lebenslagen

Eine Vielzahl von Menschenrechtsabkommen der VN weist auf die Notwendigkeit und auf grundlegende Aspekte einer Menschenrechtsbildung (MRB) hin. Bereits die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 (AEMR) enthält eine Begründung für die gesellschaftliche Notwendigkeit von MRB. In Art. 26 wird die bedeutende Rolle von Erziehung und Bildung zur Etablierung einer kontinuierlich entstehenden Menschenrechtskultur festgelegt, indem Ziele von Bildung wie folgt definiert werden: „Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein.“

Die Bildungsartikel der späteren Menschenrechtsabkommen wie der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Art. 13) von 1966 sowie die Kinderrechtskonvention von 1989 (Art. 28 und 29) konkretisieren die in der AEMR niedergeschriebenen Inhalte und Ziele einer MRB. Menschenrechtsbildung gilt – abgeleitet aus dem Nicht-Diskriminierungsgebot – als Bildung für alle und richtet sich an alle Zielgruppen in allen Sphären des gesellschaftlichen Lebens. So ist es Aufgabe und Ziel der Menschenrechtsbildung, Menschen für die Menschenrechte zu sensibilisieren und sie zu befähigen, sich für diese einzusetzen (empowerment). Ausgangspunkt bildet der Gedanke, dass Menschenrechte die nicht bekannt sind auch nicht geachtet, eingefordert oder verteidigt werden können.

Der Kinderrechtsausschuss betont in Bezug auf Artikel 29 der KRK explizit das Recht auf Bildung als ein Recht auf Menschenrechtsbildung. So muss jede Bildung die Rechte des Kindes achten und gleichzeitig die in den Kinderrechten innewohnenden Werte vermitteln. Er unterstreicht die Notwendigkeit einer MRB für Kinder, da diese die ersten Träger/-innen der Menschenrechte und somit die ersten Adressatinnen und Adressaten von MRB sind (UN-Doc.: HRI/GEN/1/Rev.5, p. 255).

Internationale Anforderungen – Dokumente und Aktionspläne der VN/UNESCO

Seit Anfang der 90er Jahre bemühen sich die VN verstärkt um eine Ausdifferenzierung von Zielen, Inhalten und Handlungsfeldern der MRB. Im Zuge dessen wurden u.a. benachteiligte Personen bzw. Gruppen als eine spezifische Zielgruppe der MRB festgelegt. Mit Blick auf prekäre menschenrechtliche Situationen weltweit, betont der Weltaktionsplan für Erziehung und Unterricht über Menschenrechte und Demokratie der UNESCO von 1993 die Notwendigkeit von „vorausschauenden Erziehungsstrategien, die darauf gerichtet sind, den Ausbruch gewalttätiger Konflikte und die damit verbundenen Verletzungen der Menschenrechte zu verhindern“ (UNESCO 1993). Unterstrichen wird ausdrücklich der Bedarf von prak-

tischen Maßnahmen und Programmen zur Menschenrechtsbildung für verletzte Zielgruppen mit dem „Ziel Missbrauch zu verhindern und die Opfer zu schützen bzw. diese zu stärken“. Dazu zählen „jene Menschen, die sich in komplizierten Situationen befinden, unter denen ihre Rechte gefährdet sind“ bzw. jene, die von Ausgrenzung und Marginalisierung bedroht sind, wie beispielsweise Frauen, Kinder in prekären Lebenslagen, Flüchtlinge, politische Gefangene, Minderheiten, Menschen mit Behinderung, Personen mit HIV/AIDS.

Auch der Integrierte Rahmenaktionsplan zur Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie der UNESCO von 1995 enthält – im Aktionsprogramm für gefährdete Bevölkerungsgruppen – Bestimmungen und Maßnahmen zur Menschenrechtsbildung mit verletzlichen Zielgruppen (UNESCO 1995):

Aktionsprogramm für gefährdete Bevölkerungsgruppen im Integrierten Rahmenaktionsplan zur Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie (UNESCO 1995)

Die empfohlenen Maßnahmen umfassen:

- Programme für besonders gefährdete Bevölkerungsgruppen, z.B. Kinder in Not, Mädchen und Frauen, Flüchtlingskinder und Kinder, die wirtschaftlich und sexuell ausgebeutet werden.
- In anhaltenden kriegserischen Konfliktsituationen: Foren und Workshops für Pädagoginnen und Pädagogen, Familienangehörige und Journalistinnen bzw. Journalisten aus den jeweiligen Konfliktgruppen.
- Für Situationen nach Beendigung eines Konfliktes: intensive Trainingsmaßnahmen, insbesondere für Pädagoginnen und Pädagogen.
- Besondere Jugendprogramme, bei denen Kinder und Jugendliche aktiv an Solidaritätsaktionen und am Umweltschutz teilnehmen.
- Integrative Bildungsmaßnahmen für Menschen mit speziellem Lernbedarf.
- Angepasste Curricula, Lehrmethoden und Organisationsstrukturen im Bildungswesen für nationale, ethnische, religiöse und sprachliche Minderheiten.

Deutlich wird, dass Bildung unter erschwerten Bedingungen bzw. in prekären Lebenslagen eine zentrale Rolle im Einsatz für Frieden, Freiheit, Toleranz und Gleichheit einnimmt. Dabei sollte der Lernprozess auf den Prinzipien der Partizipation und des Empowerments basieren. Diese Prinzipien unterstreicht auch die VN-Dekade zur Menschenrechtsbildung (1995–2004), die Regierungen, nicht-staatliche Akteurinnen und Akteure und die Zivilgesellschaft auffordert, einen Beitrag zur Stärkung der Menschenrechte auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene zu leisten mit dem Ziel der „Befähigung aller Personen zur effektiven Mitwirkung in einer freien Gesellschaft“ (UN-Dok.: Res. 49/184 und UN-Dok.: A/51/506/Add.1).

Menschenrechtsbildung im arabischen Raum

MRB im arabischen Raum wird heute vor dem Hintergrund der immer noch prekären menschenrechtlichen Situationen in

vielen arabischen Staaten diskutiert. In Kontexten geprägt von bewaffneten Konflikten und ausländischer Besatzung, Sanktionen, sozioökonomischen Krisen und autoritären Staatsstrukturen unterstreichen die regionalen Handlungspläne, wie „The Rabat Declaration for an Arab Strategy for Human Rights Education 1999“ und das „Regionale Rahmenaktionsprogramm der arabischen Staaten von Dakar 2000“, die zentrale Rolle der MRB zur Etablierung einer Kultur der Menschenrechte und des Friedens. Als wesentliche Strategie für die Region wird die Implementierung des Rechts auf Bildung zur Gewährleistung der menschlichen Würde und zur effektiven Partizipation in der Gesellschaft betont. Dabei gilt als wesentliches Ziel die Integration ausgegrenzter Gruppen wie Flüchtlingskinder, Straßenkinder, Kinder mit Lernschwierigkeiten, Mädchen und Frauen in den Bildungsprozess (UNESCO 1999 und 2000).

Menschenrechtsbildung als Einstieg zum Handeln – ein Praxisbeispiel mit palästinensischen Flüchtlingskindern im Südlibanon

Im Jahr 2002 betonte das NGO-Forum für die Rechte der palästinensischen Kinder im Libanon die Notwendigkeit, die Kinderrechte in den Flüchtlingslagern durch geeignete Bildungsmaßnahmen zu stärken und sprach insbesondere die lokalen NGOs als potentielle Akteure an. Vor diesem Hintergrund äußerte 'The National Institution for Social Care and Vocational Training' (BAS), eine NGO die u.a. im Bildungs- und Sozialbereich für die palästinensische Bevölkerung in mehreren Flüchtlingslagern tätig ist, Interesse an einer Bildungsinitiative zum Thema Kinderrechte.⁸

Spezifische Rahmenbedingungen

Im Flüchtlingslager Rashidieh ist seit 1987 mit einem Sozial- und Kulturzentrum in BAS vertreten. Als zentrale Aufgabe gilt, das zivilgesellschaftliche Potenzial der palästinensischen Gemeinschaft zu aktivieren, um sich für ein Leben in Freiheit und Würde einzusetzen. Bildung gilt als wesentliches Instrument einer Ermächtigung. Insbesondere Kinder und Jugendliche sollen befähigt werden, eine aktive Rolle in ihrer Lebensgestaltung einzunehmen. Dabei werden wichtige Werte wie Solidarität, Respekt und Verantwortung bzw. ein Verständnis der kindlichen Pflichten vermittelt, die für BAS in engem Zusammenhang mit den Kinderrechten stehen. Der geplante Children Right's Workshop wurde im August 2004 im Rahmen der Sommeraktivitäten von BAS angeboten, eines Programms, das unterschiedliche soziale, kulturelle sowie themenbezogene Workshops umfasste.

Am Workshop nahmen insgesamt 14 Kinder, zehn Jungen und vier Mädchen im Alter von 13–15 Jahren teil. Die Kinder wurden von BAS aufgrund ihrer prekären familiären Verhältnisse und ihrer bisherigen – überwiegend negativ besetzten – schulischen Lernerfahrungen ausgewählt. Sie kamen alle aus Familien mit hoher Kinderzahl, einige sind Voll- oder Halbweisen, haben Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, Auffälligkeiten im Sozialverhalten und waren im Gemeinwesen bisher nur wenig aktiv. Insbesondere die spezifischen Lernerfahrungen der Kinder verdeutlichen, so die Organisationsleitung, die Notwendigkeit einer Teilnahme am Workshop.

Konzeptionelle Grundlagen, Ziele und Inhalte des Children Right's Workshop

Die theoretische Grundlage des Projekts bildete der Ansatz der befreiungsorientierten MRB (Human Rights Education as Empowerment) von Meintjes, welcher sich an Paulo Freires Grundlagen zur Befreiungspädagogik orientiert und als Strategie einer MRB mit benachteiligten Personen/Gruppen auf der sogenannten Graswurzelebene dient.

Meintjes versteht Empowerment bzw. Ermächtigung als einen Prozess „[...] through which people and/or communities increase their control of mastery of their own lives and the decision that effect their lives“ (Meintjes 1997, S. 65).

Verbunden mit den Prinzipien der MRB beginnt Befreiung mit dem Kennenlernen der eigenen Rechte – in diesem Fall der Kinderrechte – als Grundlage, um an der Transformation ihrer Lebensverhältnisse aktiv mitzuwirken. Es geht darum, das Gefühl der Machtlosigkeit zu überwinden und die Gestaltbarkeit von Situationen aktiv zu erfahren. Neben den Prinzipien der Ermächtigung und Partizipation, betont Meintjes die Notwendigkeit der Bedürfnisorientierung, d.h. die Befähigung von Individuen/Gruppen, ihre Bedürfnisse und Interessen zu ermitteln und diese als Ausgangspunkt ihres Handelns zu begreifen.

Im Sinne einer befreiungsorientierten MRB sollten die Kinder insbesondere in der Wahrnehmung und Vertretung ihrer Rechte gestärkt werden. Dabei war es Ziel, die eigenen Bedürfnisse und die in der KRK verankerten Rechte ausgehend von den konkreten Alltagserfahrungen der Kinder zu thematisieren und gemeinsam Handlungsoptionen zur Mitgestaltung des eigenen Umfeldes zu entwickeln. Der Workshop wurde als offenes Lehr- und Lernsystem entwickelt und bot viel Raum zur Mitbestimmung. Das Konzept legte nur grob den zeitlichen Verlauf, die Akteure und ihre Rollen sowie einzelne Kernthemen fest. Dieses Rahmenkonzept orientierte sich an den drei Lernfeldern der MRB:⁹

Lernziele/Lerninhalte
Lernen über die Menschenrechte: – Vorstellung und erste Assoziationen zu Kinderrechten – Eigene Bedürfnisse und Wünsche – Kinderrechtskonvention – internationales Schutzdokument – Kindliche Bedürfnisse als Grundlage der Kinderrechtskonvention – Vertiefende Auseinandersetzung mit relevanten Artikeln (Prioritäten der Kinder)
Lernen durch die Menschenrechte: – Auseinandersetzung mit Strukturen der Gemeinschaft unter kinderrechtlichen Gesichtspunkten (spezifische Festlegung mit den Kindern/der Organisation) – Kinderrechte als Teil des täglichen Miteinanders; persönlich erlebte unfaire Situationen und Einsatz für die eigenen Rechte bzw. die Rechte anderer (Reflexion des eigenen Handelns) – Lokale Akteurinnen und Akteure der Menschenrechtsarbeit, erfahrene Solidarität in der Gemeinschaft (Outside Speaker: noch offen)
Lernen für die Menschenrechte: – Ideen der Kinder/solidarische Aktion/Children's Rights Project (thematisch offen)

Der Einsatz interaktiver und kreativer Methoden zur Unterstützung einer aktiven Beteiligung der Kinder war zentrales Anliegen. Eine Vielzahl von (abwechslungsreich kombinierten) Methoden, dienten zur Anregung von Konzentration und Interesse. Die Methodenauswahl berücksichtigte die kulturellen, sozialen und religiösen Realitäten der palästinensischen Kinder.

Verlauf des Workshops

Im Verlauf der offenen Prozessplanung entstand ein achttägiger Workshop. Betreut wurde das Programm von einer palästinensischen Sozialarbeiterin von BAS sowie zwei Facilitatorinnen aus Deutschland. Alle Aktivitäten fanden in englischer Sprache mit Übersetzung ins Arabische statt. Abhängig vom jeweiligen Themenkomplex und den kindlichen Bedürfnissen – mit eingeschlossen ihre familiären Verpflichtungen – fanden die unterschiedlichen Aktivitäten am Vor- bzw. Nachmittag statt. Dabei standen fünf Kerninhalte, die zugleich die Lerninteressen der palästinensischen Kinder vor dem Hintergrund ihrer prekären Lebenslagen widerspiegeln, im Mittelpunkt des Workshops:

Die eigenen Bedürfnisse (1. und 2. Tag)

Am ersten Tag stand die Auseinandersetzung mit den eigenen Bedürfnissen im Mittelpunkt. Die Kinder wurden darin unterstützt, ihre Bedürfnisse – in Abgrenzung zu ihren Wünschen – spielerisch zu entdecken und zu artikulieren. Nach ihrem Verständnis sind Bedürfnisse das, was zum Überleben notwendig ist; dagegen stellen Wünsche etwas dar, was nicht lebensnotwendig ist. Zum einen unterstrichen die Kinder die fundamentalen Grundbedürfnisse wie Nahrung, Kleidung, Wohnen und Bildung, zum anderen hoben sie als zentralen Aspekt das Bedürfnis nach „Informationen über mein Land“ bzw. die „Teilhabe an den aktuellen Ereignissen in den palästinensischen Autonomiegebieten“ hervor. Damit zusammenhängend wurde immer wieder das Bedürfnis nach einem Heimatland thematisiert, welches mit Sicherheit bzw. staatlichem Schutz einhergeht und für die Kinder die Beendigung ihrer ungewissen Zukunft impliziert.

Die Kinderrechte (1. und 2. Tag)

Um das ‚abstrakte Konzept‘ der Kinderrechtskonvention herunterzubrechen, wurde mit den Kindern zu Beginn dieses Themenfeldes der Zusammenhang zwischen kindlichen Bedürfnissen und Konvention erörtert. Dazu wurde zuerst die Kinderrechtskonvention gelesen und Unklarheiten besprochen. In einem zweiten Schritt diskutierten die Kinder einzelne Artikel, verglichen diese mit den am Vortag genannten Bedürfnissen und setzten somit einen Bezug zur eigenen Lebensrealität. So fanden sie Bedürfnisse wie Bildung, Spiel, Nahrung und Schlaf durch die Konvention als Rechte geschützt. Andere Bedürfnisse, wie Frieden, Solidarität zwischen Personen und Ländern, freie Heiratswahl sowie ein Heimatland fehlten den Kindern. Die wohl intensivste Auseinandersetzung mit den Inhalten der Konvention fand im Rahmen des Bebilderns statt, in dem die Kinder in Kleingruppen, die für sie relevantesten Artikel interpretierten und kreativ umsetzten, u.a. das Recht auf Bildung, Schutz, eine saubere Umwelt, Spiel und Freizeit, Meinungsfreiheit und die Verantwortung der Familie. In den Bildern spiegelten sich deutlich die Lebensrealitäten der Kinder wider, die erfahrene Diskriminierung zwischen Libanesinnen und Libanesen sowie Palästinenserinnen und Palästinensern im Bildungs- und Wohnbereich, die Verantwortung der Familie zum

Schutz der Kinder sowie das Bedürfnis nach Frieden und einem Heimatland.

Die lokalen Strukturen im Lager (3. Tag)

Ziel dieses Tages war es, sich mit den lokalen Strukturen unter kinderrechtlichen Gesichtspunkten auseinanderzusetzen. Die Kinder einigten sich auf die Durchführung einer Befragung des popular committee (PC). Dies ist ein lokales Komitee, das in jedem Lager das Zusammenleben organisiert sowie versucht, die aufkommenden Probleme und Konflikte zu lösen. Die von den Kindern eigenständig entwickelten Fragen bezogen sich auf die Entstehung und die Arbeitsschwerpunkte des Komitees sowie auf die Bedeutung der Kinderrechte und der Bildung für das Gemeinwesen. Besonderes Interesse hatten die Kinder an den Maßnahmen des Komitees bezüglich anfallender Probleme im schulischen Bereich. Auch hinterfragten sie kritisch die hierarchischen Strukturen des Komitees und waren frustriert über die teils ausweichenden Antworten der Befragten. Anschließend wurden die Ergebnisse der Befragung im Rahmen einer Präsentation für eine Gruppe von Kindern aus Rashidieh dargestellt. Sie entschieden sich für ein Rollenspiel, welches einen Konflikt in der Schule darstellt, der mit Hilfe der Lehrer, Familien und des PC zum Wohle des Kindes gelöst wird. Durch die Präsentation wurde eine Diskussion über Konflikte in der Schule und die grundsätzliche Arbeit des Komitees angeregt. Deutlich zeigte sich an diesem Tag die besondere Relevanz einer Auseinandersetzung mit dem Thema Schule bzw. Bildung für die palästinensischen Kinder.

Eigene Erfahrungen im Lebensumfeld – Respekt, Solidarität, ungerecht erlebte Situationen (4. Tag)

Kinderrechte als Teil des täglichen Miteinanders war zentrales Thema an diesem Tag. Mittels eines Fragebogen, der zuerst in Zweiergruppen beantwortet wurde, wurden Erfahrungen der Kinder bezüglich Respekt, ungerechter/solidarisch erlebter Situationen in ihrem Alltag erfragt. Dies diente als Grundlage für eine anschließende Diskussion mit einer Mitarbeiterin von BAS (Outside Speaker). Nach anfänglichem Zögern beteiligte sich die Mehrzahl der Kinder aktiv und erzählte primär von Problemen in der Familie, im Freundeskreis sowie schulischen Problemen. Vor allem wurde Gewalt in der Schule, z.B. körperliche Bestrafungen von Seiten der Lehrkräfte sowie das eigene gewaltvolle Handeln thematisiert. Anhand von konkreten Beispielen aus ihrem Lebensalltag wurde überlegt, wie Konflikte zu lösen sind (z.B. durch Dialog) und wen man um Hilfe fragen kann. In diesem Kontext äußerten die Kinder das Bedürfnis nach mehr Respekt von Seiten der Gemeinschaft als Voraussetzung für die Entwicklung eigenen respektvollen Handelns. Respektvolles Verhalten bedeutet für sie u.a. sharing, cooperating, listening to each other, laughing with each other and caring for each other, was jedoch ihrer Ansicht nach, aufgrund der prekären Lebenslagen nicht immer gelebt werden kann.

Aktiv werden (5. bis 8. Tag)

Besonderes Interesse an der Realisierung einer eigenen Aktion zeigten die Kinder in den Bereichen Umwelt, Bildung, Spiel und Freizeit. Die prioritären Vorschläge, wie eine Aktion im schulischen Alltag oder der Bau eines Spielplatzes, wurden von den Kindern aufgrund der mangelnden Zugänge und Ressourcen

cen als unrealistisch verworfen. Dies verstärkte anfangs das Gefühl der Ohnmacht in der Gruppe. Im Verlauf der Diskussion über Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Handelns entstand eine Projektidee, die sich an den kindlichen Bedürfnissen in Interaktion mit ihrem Lebensumfeld orientierte. Im Rahmen einer Solidaritätsaktion für das Gemeinwesen über zwei Tage wurden kinderreiche Familien besucht und bei den anfallenden Haushaltsaufgaben unterstützt. Im Mittelpunkt des zweiten Tages stand ein von den Kindern selbstorganisiertes Fest mit Essen, Spiel und Entertainment, zu dem Familien, Mitarbeitende von BAS und andere Kinder eingeladen wurden. Die Kinder organisierten kleine Komitees, die für unterschiedliche Aufgaben zuständig waren: eine Gruppe sprach Leute auf der Straße an, erklärte ihr Anliegen und sammelte Gelder; eine andere suchte Rezepte und übernahm den Einkauf sowie die Zubereitung, eine andere plante Spiele für den Abend und dekorierte den Raum, eine andere hatte die Gesamtplanung im Blick. Der Abend in den Räumen von BAS wurde ein voller Erfolg und es gab viel positive Anerkennung von allen Seiten.

Projektergebnisse – Bildung als Chance

Im Verlauf des Workshops konnte eine erste Auseinandersetzung mit den Kinderrechten initiiert werden. Dabei zeigte sich MRB als geeignet, die Kinder zur Artikulation eigener Bedürfnisse zu befähigen, Unrechtserfahrungen zu thematisieren und zum Handeln zu motivieren. Eine bedürfnisorientierte Vorgehensweise war notwendig, um wichtige Kerninhalte der Kinderrechtskonvention ins Lokale zu transferieren und auf deren Grundlagen die eigene Handlungsfähigkeit zu erfahren. So kam es im Rahmen der Solidaritätsaktion zu einer Orientierung an den Grundbedürfnissen, was den engen Zusammenhang zwischen der Befriedigung der Grundbedürfnisse und der Realisierung von Menschenrechten als Kerninhalt einer MRB verdeutlicht. An dieser Stelle wird die Bedeutung der sozialen wirtschaftlichen und kulturellen Rechte (Sozialrechte) als zentraler Aspekt einer MRB mit den palästinensischen Kindern deutlich, was zum Teil durch die mangelnde Befriedigung der Grundbedürfnisse im kindlichen Lebensumfeld zu erklären ist. So wurden von den Kindern vorwiegend Themen angesprochen, die dieser Kategorie von Rechten zuzuordnen sind, z.B. das Bedürfnis nach kultureller Teilhabe und Identität, soziale Sicherung (Schutz und Familie) sowie das Recht auf Bildung. Auch zeigte sich die kindliche Wahrnehmung ihrer Rechte in engem Zusammenhang mit dem historischen und politischen Kontext des Israel-Palästina-Konfliktes.

Im Sinne eines Empowerments konnten Handlungsspielräume bzw. Freiräume im direkten Lebensumfeld der Kinder geschaffen werden, die es ihnen ermöglichten, neue Lernerfahrungen in den Bereichen Mitbestimmung/Partizipation sowie Interaktion und Kommunikation zu sammeln. So gelang es, ein Klima zu schaffen, das den Kindern einen sozialen Austausch sowie die Freiheit über ihre Bedürfnisse, Interessen und Sorgen zu sprechen, ermöglichte. Besonders angstbesetzte Themen wie z.B. Gewalt in der Schule oder Familienprobleme, die in ihrem Umfeld oft tabuisiert werden, kamen zur Sprache. Die Auseinandersetzung mit der Thematik der Kinderrechte schien die Kinder dahingehend zu stärken, ihre Standpunkte, auch wenn diese kontrovers waren, zu vertreten. In vielen Diskussionen zeigte sich ihr Bewußtsein bezüglich der herrschenden Ungerechtigkeiten und es kam zu kritischen Bewertungen ihrer Lebensrealität. Beispielsweise wurden

die mangelnden demokratischen Strukturen des PC hinterfragt sowie das eigene Verhalten reflektiert, welches teils mit einem Mangel an gegenseitigem Respekt einherging. Auch wurde im Prozeßverlauf immer wieder die erfahrene Diskriminierung im Freizeitbereich von Seiten der Mädchen kritisiert. Die Aussagen der Kinder verdeutlichen, dass Kriterien wie *working together*, *sharing and talking freely* wichtige Gründe für ihre Zufriedenheit in der Gruppe waren.

Wie die Organisationsleitung unterstrich, erleben die Kinder nur wenig Entscheidungs- bzw. Mitbestimmungsmöglichkeiten (*freedom of choice*) in ihrem Alltag. Im Rahmen der gemeinsamen Tage zeigte sich bei allen Kindern ein starkes Interesse, ihre Erfahrungen und Ansichten mitzuteilen und sich aktiv am Prozess zu beteiligen. Dies wurde vor allem an den Tagen deutlich, an denen die Möglichkeit bestand, eigene Ideen zu entwickeln und diese gemeinsam im Gemeinwesen umzusetzen (Besuch des PC, Solidaritätsaktion). Die Kinder stellten in ihrem Feedback heraus, dass es für sie eine besonders positive Erfahrung gewesen war, aktiv zu werden und gemeinsam etwas zu bewirken. Die positiven Reaktionen von Seiten der Familie, der Organisation und anderer Kinder auf das gemeinsame Fest motivierten sie. An dieser Stelle erlebten die Kinder ihre eigene Handlungsfähigkeit als etwas Positives.

Neben den positiven Aspekten dieses Projektes zeigten sich auch Grenzen, die Rückschlüsse auf die Gestaltung von Menschenrechtslernprozessen zulassen.

Immer wieder wurden die Kinder mit den vorherrschenden Missständen und erfahrenen Ungerechtigkeiten konfrontiert und eigene Ohnmachtgefühle wurden deutlich. So kann MRB in Kontexten anhaltender Menschenrechtsverletzungen das Spannungsverhältnis zwischen Idealanspruch der Menschenrechte und der Realität nicht aufheben. Jedoch zeigte es sich als bedeutsam, Ohnmachtgefühle, Frustrationen und Ängste zu thematisieren und schrittweise in einen Dialog über mögliche Handlungsfelder zu transferieren, um sie durch aktives Handeln zu überwinden.

Angesichts der stark hierarchischen Strukturen des Lagers war es schwierig, eine aktive Beteiligung und Mitbestimmung von Kindern zu fördern. Zum einen hatten die Kinder bisher nur wenig Erfahrungen mit partizipativen Lernprozessen gesammelt, so dass sie oftmals klare Vorgaben und Entscheidungen verlangten. Auf der anderen Seite erfuhren sie, dass ihre aktive Beteiligung nicht immer als wünschenswert bzw. als durchaus kritisch empfunden wurde. Auch zeigten sich Ängste auf Seiten der Organisation BAS durch eine kinderrechtsbasierte Arbeitsweise das Vertrauen der Familien bzw. des Gemeinwesens zu verlieren. So gab es im Vorfeld des Workshops Gespräche, in denen davon abgeraten wurde, im Gemeinwesen stark kontroverse Themen z.B. die Diskriminierung von Frauen, zu diskutieren.

Grundsätzlich stellt sich die Frage nach der Nachhaltigkeit von MRB-Programmen mit Kindern in prekären Lebenslagen. Sicherlich bedarf es langfristiger Projekte zur Thematik der Kinderrechte, um verändernd auf Einstellungen und Strukturen einzuwirken. Im Hinblick auf einen ganzheitlichen Ansatz, sollten alle Beteiligten des kindlichen Lebensumfeldes, wie Familien, Schule in den Lernprozess miteinbezogen werden. Wie die Evaluation mit den Mitarbeitenden von BAS zeigte, wäre es zur Realisierung dieses Anspruches wünschenswert, die Vermittlung von Wissen über die Kinderrechte sowie die Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten langfristig z.B. durch eine Ausbildung von

Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu festigen. Auch die Errichtung eines Kinderrechtskomitees oder der Bau eines Spielplatzes mit Beteiligung der Kinder wären erste Schritte, um die Förderung eines Bewusstseins über Kinderrechte im Gemeinwesen zu verankern und mehr Beteiligungschancen für Kinder zu etablieren.

Fazit

Wie herausgestellt wurde, verweisen eine Vielzahl von internationalen wie regionalen Dokumenten und Handlungsplänen zur MRB explizit auf die dringende Notwendigkeit von Programmen mit Kindern in prekären Lebenslagen. Jedoch zeigt sich, dass die Ausdifferenzierung von Ansätzen und Konzepten einer MRB mit dieser Zielgruppe erst marginal entwickelt ist. Im Sinne einer befreiungsorientierten MRB dient MRB als ein Instrument, benachteiligte Gruppen zu befähigen, als aktiver Teil der Gesellschaft auf sie einzuwirken. Neben den Prinzipien Empowerment/Partizipation nennt Meintjes die Bedürfnisorientierung, d.h. die Befähigung von Menschen, ihre Bedürfnisse und Interessen zu ermitteln und diese als Ausgangspunkt ihres Handelns zu begreifen, als wesentlich für einen befreiungsorientierten Lernprozess.

Die Projektarbeit mit den palästinensischen Kindern zeigte, dass MRB vor dem Hintergrund ungleicher Machtverhältnisse und anhaltender Menschenrechtsgefährdungen, immer auch im Spannungsverhältnis von Realität und Idealanspruch der Menschenrechte steht. Die wesentliche Bedeutung besteht wohl darin, Kindern eine Lernerfahrung zu vermitteln, in deren Rahmen der aktive Einsatz für die Befriedigung grundlegender Bedürfnisse und für die Realisierung ihrer Rechte – trotz existierender Grenzen und Widersprüche – als wertvoll verinnerlicht wird. In der Arbeit mit den palästinensischen Kindern entwickelten sich Lernräume, in denen Entscheidungsfreiheit, Handlungsfreiheit, Gedanken- und Meinungsfreiheit erfahren werden konnten. Dabei muss der Inhalt menschenrechtsorientierter Bildungsinitiativen durch die jeweilige Zielgruppe mitbestimmt werden, was im Sinne eines Empowerment die Chance zum selbstbestimmten Handeln bzw. zur Gestaltung der eigenen Wirklichkeit beinhalten kann. Maßnahmen und Aktivitäten zur Menschenrechtsbildung können die politische Arbeit zum Schutz vor Menschenrechtsverletzungen und zur Schaffung von Sicherheit und Frieden nicht ersetzen, jedoch können sie Kompetenzen für diese Ziele vermitteln. Dies wäre ein bedeutender erster Schritt, um auf zivilgesellschaftlicher Ebene für die Idee der Kinderrechte zu sensibilisieren und zukünftig im Hinblick auf eine gelebte Kultur der Menschenrechte zu agieren.

Anmerkungen

- 1 Der Artikel geht auf die Masterarbeit der Verfasserin aus dem Jahr 2005 zurück. Alle verwendeten Daten und Dokumente sowie die dargestellten Projektergebnisse spiegeln die Situation der palästinensischen Kinder im Libanon in den Jahren 2001 bis 2004 wieder, nicht die aktuellen Lebensbedingungen in den Flüchtlingslagern.
- 2 The Cairo Declaration on Human Rights Education and Dissemination: www.cihrs.org/activities/Conference/Conference2_d.htm.
- 3 Zum Ratifikationsstand der Kinderrechtskonvention: www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/newhvstatusbycountry?OpenView&Start=1&Count=250&Expand=96#96.
- 4 Heute gibt es im Menschenrechtsschutzsystem neben der Kinderrechtskonvention der VN weitere rechtsverbindliche Verträge, die die Rechte von besonders verletzlichen Gruppen schützen: z.B. Frauenrechtskonvention (1979), Konvention zum Schutz der Menschenrechte von Wanderarbeitnehmer/-innen und ihrer Familien (2003), Behindertenrechtskonvention (2008).
- 5 Die Staatenverpflichtung bezieht sich auf die zwei Zusatzprotokolle, die die Beteiligung von Kindern an bewaffneten Konflikten (2000) und die Bekämpfung von Kinderhandel, Kinderprostitution und Kinderpornographie (2002) betreffen.

- 6 Zur Individualbeschwerde siehe auch: www.weltkindergipfel.de.
- 7 Interview der Verfasserin mit der Mitarbeiterin einer lokalen NGO, Rashiedieh/ Südlibanon im August 2004.
- 8 The National Institution for Social Care and Vocational Training: www.socialcare.org.
- 9 Zu den prinzipiellen Aufgabenfeldern der Menschenrechtsbildung, dem Lernen über, für und durch die Menschenrechte siehe z.B. Lohrenscheit, C. (2004): Das Recht auf Menschenrechtsbildung. Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte. IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation: Frankfurt a.M.

Literatur

- Cairo Institute for Human Rights Studies (2000):** The Cairo Declaration on Human Rights Education and Dissemination, adopted by the Second International Conference of Human Rights Movement in the Arab World, Cairo. Oktober 2000, verfügbar unter: www.cihrs.org/activities/Conference/Conference2_d.htm.
- Coordination Forum of NGOs working among the Palestinian Community (2001):** Rights of the Palestinian Child in Lebanon. Second supplementary report on the Rights of the Palestinian Child in Lebanon. Beirut.
- FAFO (Norwegian Institution of Applied Science) (Hg.) (2003):** Difficult Past, Uncertain Future. Living Conditions of Palestinian Refugees in Camps and Gatherings in Lebanon, Oslo.
- Meintjes, G. (1997):** Human Rights Education as Empowerment – Reflection on Pedagogy. In: Andreopoulos, G. J./ Claude, R. P. (Hg.): Human Rights Education in the 21st Century, Philadelphia, Pennsylvania, p. 64–79.
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR) (2005):** Status of Ratification by Country: Lebanon, Stand 2005, verfügbar unter: www.unhcr.ch/tbs/doc.nsf/newhvstatusbycountry?OpenView&Start=1&Count=250&Expand=96#96.
- Said, W. (2001):** The Obligations of Host Countries to Refugees under International Law: The Case Study of Lebanon. In: Aruri, N.: Palestinian Refugees. The Right of Return. London, p. 123–151.
- UN-Committee on the Rights of the Child (1994):** Paragraph 2 und 15 of General Comment No.1 (The aims of education) – UN.Doc.: HRI/GEN/1/Rev.5, p. 255 (259).
- UN-Committee on the Rights of the Child (2002):** 29. Session: Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child: Lebanon; CRC/C/15/add.169 (vom 21. März 2002).
- UN-Dok. A/51/506/Add.1 (1996):** Aktionsprogramm zur Dekade der Menschenrechtsbildung, vom 12. Dezember 1996.
- UN-Dok. Res. 49/184 (1994):** Resolution zur Dekade der Menschenrechtsbildung, vom 23. Dezember 1994.
- University of Oxford/Refugee Studies Centre (Hg.) (2001):** Children and Adolescents in Palestinian Households: Living with the Effect of Prolonged Conflict and Forced Migration. A Regional Study. Oxford.
- UNESCO (Hg.) (1993):** Erklärung zum UNESCO-Dok. (SHS-93/CONF.402/4): Erziehung und Unterricht über die Menschenrechte und Demokratie – Weltaktionsplan der Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO), Montreal 79.
- UNESCO, Deutsche und Österreichische Kommission/Europäisches Universitätszentrum für Friedensstudien (Hg.) (1997):** Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie im UNESCO-Kontext. Sammelband ausgewählter Dokumente und Materialien, Stadtschlaining.
- UNESCO (1999):** The Rabat Declaration for an Arab Strategy on Human Rights Education, UNESCO Regional Conference – Rabat, Morocco, February 1999, verfügbar unter: www.portal.unesco.org/shs/en/ev.php-URL_ID=1695&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html.
- UNESCO (Hg.) (2000):** The Dakar Framework for Action. Education for all: Meeting our collective commitments, adopted by the World Education Forum Dakar, Senegal 26.–28. April 2000, France.
- UNRWA (2003):** Die hier angegebenen Zahlen beziehen sich auf den Stand vom 31. Dezember 2003: www.un.org/unrwa/refugees/libanon.html und www.un.org/unrwa/publications/pdf/figures.pdf.

Caroline Gebara

absolvierte ihre Masterarbeit im Jahr 2005 zum Thema „Menschenrechtsbildung mit Kindern in prekären Lebenslagen – Tendenzen im arabischen Raum“ am Zentrum für postgraduale Studien Sozialer Arbeit in Berlin. Mehrere Aufenthalte in den palästinensischen Flüchtlingslagern im Libanon sowie Tätigkeit für die Arabische Liga in Kairo im Bereich Jugendpartizipation. Seit 2007 koordiniert sie die Bildungsprojekte und Aktivitäten zur Menschenrechtsbildung im Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationszentrum e.V. in Berlin, Lehrbeauftragte an der Evangelischen Fachhochschule für Soziale Arbeit in Berlin.

Juliane Noack Napoles

Psychosoziale und subjektive Bedeutung von Kinderarbeit

Praxeologische Reflektionen zum Programm zur Abschaffung von Kinderarbeit (PETI) in Brasilien

Zusammenfassung:

Im Rahmen eines Aufenthaltes als Gastwissenschaftlerin am Institut für Kinder- und Jugendforschung (ICA) der Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Brasilien, hat die Autorin an einer staatlich finanzierten Evaluationsstudie des Programms zur Abschaffung der Kinderarbeit (PETI) im Bundesstaat Minas Gerais mitgearbeitet. Sowohl ihr theoretischer Hintergrund als auch ihre Beobachtungen bei der Datenerhebung lenkten ihre Aufmerksamkeit auf die eher vernachlässigte Frage nach der subjektiven Bedeutung des Programms für die Kinder und Jugendlichen und dessen möglichen Einfluss auf deren Identitätsentwicklung. Thema dieses Artikels sind Reflektionen hinsichtlich dieser Fragen basierend auf der Theorie des psychosozialen Entwicklung Erik H. Eriksons (1902–1994).

Abstract:

Within her stay as a visiting scholar at the Institute for Child and Youth Research (ICA) of the Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)/Brazil, the author participated in a government-funded evaluation survey of the Child Labour Eradication Program (PETI) in the State of Minas Gerais. Both her theoretical preunderstanding, as well as her observations in the field research and data collection drew her attention to the rather neglected issue of the subjective meaning the program may have for children and adolescents. Further interest gained the question for its possible impacts on identity development. Subject of this article are reflections on these issues based on the theory of psychosocial development of Erik H. Erikson (1902–1994).

Einleitung

Um das Problem der Kinderarbeit in Brasilien zu lösen, hat die brasilianische Regierung das Programm zur Abschaffung der Kinderarbeit (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI) entwickelt und 1996 initiiert. Dessen Zielgruppe sind Kinder und Jugendliche, die in die sogenannten schweren Formen von Kinderarbeit involviert sind. Wenn die Erziehungsberechtigten das Kind in der Schule anmelden und sicherstellen, dass es sowohl die Schule, als auch die im Rahmen des PETI geschaffene außerschulische Betreuung besucht und seine bisherige Arbeit aufgibt, wird den Familien im Rahmen dieses

Programms für jedes Kind monatlich R\$25 auf dem Land bzw. R\$40 in der Stadt gezahlt.

Im Jahr 2005 führte das Institut für Kinder- und Jugendforschung (ICA) der Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) im Bundesland Minas Gerais eine staatlich finanzierte Evaluationsstudie des Programms zur Abschaffung der Kinderarbeit (PETI) durch. Im Rahmen dieser Studie wurden in ausgewählten Gemeinden von Minas Gerais jeweils teilnehmende Kinder, Erziehungsberechtigte von teilnehmenden Kindern und die Pädagogen der außerschulischen Betreuung per Fragebogen interviewt. Die Erziehungsberechtigten waren immer Eltern von Kindern, die selbst nicht befragt wurden. Die Befragung der Kinder hat in der außerschulischen Betreuung stattgefunden, während die Pädagogen den Fragebogen in der Einrichtung ausfüllten und die Erziehungsberechtigten bei sich zu Hause interviewt wurden (Studie ICA 2005). Dabei zeigte sich, dass viele Kinder, die am PETI teilnehmen auch vorher schon die Schule besucht und nicht in die sogenannten schweren Formen von Kinderarbeit involviert waren.

Ziel des Artikels ist die praxeologische Reflexion der Frage nach der psychosozialen und subjektiven Bedeutung des PETI für die Kinder und Jugendlichen gegenüber einer theoretisch oder forschungsmethodologisch orientierten Auseinandersetzung mit derselben (vgl. Napoles Noack 2008). Der vorliegende Artikel ist wie folgt gegliedert: Zuerst wird die Thematik Kinderarbeit in Brasilien, danach das PETI als eine Lösungsmöglichkeit dieses Problems dargestellt. Drittens wird die Entwicklungstheorie von Erikson kurz vorgestellt, um dann in einem vierten Schritt die eriksonschen Entwicklungsgedanken auf das PETI zu beziehen und mögliche Einflüsse des PETI auf die Identitätsentwicklung ableiten zu können. Die Ergebnisse dieser Überlegungen werden in einem letzten Teil zusammengefasst.

Kinderarbeit in Brasilien

Dem Thema Kinderarbeit kann man sich insbesondere in Brasilien nicht entziehen. An Ampelkreuzungen führen Kinder Kunststücke vor, verkaufen Süßigkeiten, waschen die Autoscheiben oder betteln um Geld; in den Barzinhos (einer Mischung aus Kneipe und Biergarten) verkaufen sie den Gästen geröstete Erdnüsse oder Cashewkerne oder bitten um Geld, um sich etwas zu essen zu kaufen. Andere Tätigkeiten sind Schuhputzen und diverse Helfertätigkeiten, zum Beispiel in der Gastronomie, im Handwerk oder auf Märkten. Die hier angeführ-

ten Formen von Kinderarbeit sind die sichtbaren. Dann gibt es noch die unsichtbaren, die zum einen Heimarbeiten, wie Kochen, Putzen, Kindererziehung u.s.w., und zum anderen Arbeiten in der Land- und Viehwirtschaft umfassen. Außerdem sind die schweren Formen von Kinderarbeit nicht unmittelbar sichtbar, zu denen nach der Konvention 182 der Internationalen Arbeitsorganisation (IAO) Kindersklaverei, Kinderprostitution und Kinderpornografie, sowie der Einsatz kindlicher Arbeitskraft im Drogenhandel oder anderen Verbrechen und Zwangsrekrutierungen als Kindersoldaten in bewaffneten Konflikten gerechnet werden (IAO 1999).

Kinderarbeit ist kein neues Phänomen in Brasilien. Kinder im Alter von sieben und acht Jahren hat man schon zur Zeit der Kolonialisierung zu einfachen Arbeiten in der Landwirtschaft und im Haushalt herangezogen. Ende des 19. Jahrhunderts wanderten zunehmend Menschen aus Europa und Japan nach Brasilien ein, wodurch die industrielle Revolution Einzug fand. Die damit verbundenen neuen Formen der Arbeitsteilung führten dazu, dass Kinder, besonders in der Textilindustrie, zu niedrigeren Löhnen beschäftigt wurden. Im 20. Jahrhundert erweiterten sich die Beschäftigungsarten auf Grund von Migration- und Urbanisierungsprozessen dahingehend, dass in den Großstädten die Mehrzahl der Kinder ihr Geld im Dienstleistungssektor und durch unerlaubte Tätigkeiten wie Drogenhandel und Prostitution verdiente (Hilbig 2002). Trotz struktureller Veränderungen der brasilianischen Volkswirtschaft blieb Kinderarbeit auch in neuerer Zeit ein wichtiger Bestandteil des Arbeitsmarktes und nahm in den achtziger Jahren noch zu.

Dies sowie das Auftreten des weithin sichtbaren Phänomens der Straßenkinder begannen weltweite Aufmerksamkeit zu erregen und nationale und internationale nichtstaatliche Organisationen wie die Internationale Arbeitsorganisation (IAO) und das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (UNICEF) auf den Plan zu rufen. Die IAO hält in ihrem Bericht von 2006 fest, dass die achtziger Jahre ein günstiger Zeitpunkt zum Handeln gewesen seien, da 1988 die Demokratie in Brasilien wieder eingeführt und eine neue Verfassung angenommen wurde (IAO 2006).

Nach dieser neuen brasilianischen Gesetzgebung ist nächtliche, gefährliche und gesundheitsschädliche Arbeit für unter 18-Jährige und jegliche Arbeit für unter 16-Jährige verboten; nur in einem Ausbildungszusammenhang darf ab 14 Jahren gearbeitet werden (Brasilianische Konstitution von 1988, Art. 7, Abs. XXXIII). Das brasilianische Arbeitsschutzgesetz (Consolidação das Leis do Trabalho) garantiert den 14 bis 18-jährigen arbeitenden Jugendlichen einen besonderen Schutz (Kapitel IV, Art. 402–441), wie zum Beispiel das Verbot von Arbeit, die die physische, psychische, moralische und soziale Entwicklung beeinträchtigt, sowie die Arbeit an Orten und zu Zeiten, durch die der regelmäßige Schulbesuch gefährdet ist. Das heißt, rein rechtlich gesehen, gilt als Kinderarbeit jede Art bezahlter Arbeit, die von Kindern und Jugendlichen unterhalb der rechtlich geregelten Altersgrenze ausgeführt wird. Im Juli 1990 wurde zum verstärkten Schutz von Kindheit und Jugend das Statut für Kinder und Jugendliche (Estatuto da Criança e do Adolescente ECA) erlassen, das in seinen zehn Abschnitten über Kinderarbeit deutlich macht, dass Kinderarbeit und das Recht auf Bildung nicht miteinander vereinbar sind (Gesetz Nummer 8069 vom 13. Juli 1990).

Brasilien trat 1992 als eines der sechs ursprünglichen Teilneh-

merländer dem International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC) bei. In dem Bericht der IAO wird dargelegt, dass Brasilien dank einer eindrucksvollen Entwicklung eine neue kritische Schwelle im Kampf gegen Kinderarbeit erreicht habe: „Die Erwerbsquote in der Altersgruppe zehn bis 17 Jahre fiel von 1992 bis 2004 um 36,4 Prozent (von 7.579.126 auf 4.814.612). Der Rückgang in der Altersgruppe der Fünf- bis Neunjährigen war mit 60,9 Prozent im gleichen Zeitraum noch signifikanter. 1992 waren insgesamt 636.248 Kinder erwerbstätig gegenüber lediglich 248.594 im Jahr 2004.“ (IAO 2006, S. 14) Als Gründe dafür werden der hohe Grad sozialer Mobilisierung nicht staatlicher Organisationen, des Unternehmungssektors, örtlicher Behörden, der Medien und der Gewerkschaften angeführt. Als entscheidender Durchbruch gilt das Ende 1994 eingerichtete Nationale Forum für die Verhütung und Beseitigung der Kinderarbeit, das als ständige Einrichtung geschaffen wurde, „in der soziale Akteure einen Konsens herbeiführen und über Maßnahmen und Fragen im Zusammenhang mit Kinderarbeit und Jugendbeschäftigung diskutieren können.“ (IAO 2006, S. 15)

Trotz der verbesserten Gesetzeslage, der großen internationalen Aufmerksamkeit und des sichtbaren Rückgangs der Kinderarbeit, sah für 2.934.724 brasilianische Kinder und Jugendliche zwischen fünf und 15 Jahren die Realität 2005 noch immer anders aus: es waren weiterhin 7,8 Prozent der fünf bis 15-jährigen in Arbeitsprozesse eingebunden (IBGE 2005).

Der Hauptgrund für Kinderarbeit ist die Notwendigkeit zum Familieneinkommen beizutragen um das Überleben zu sichern. Ana Lúcia Kassouf, Ökonomin an der Universität von São Paulo (USP), führt dazu aus, dass verschiedene Studien belegten, dass bei steigendem Familieneinkommen die Wahrscheinlichkeit sinkt, dass das Kind arbeitet, und gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit zunimmt, dass es in die Schule geht. Als weiteren Einflussfaktor nennt Kassouf das Bildungsniveau der Eltern; so sind Kinder von Eltern mit höherem Bildungsniveau weniger anfällig für Kinderarbeit. Weiterhin beeinflusst die Familienzusammensetzung den Faktor Kinderarbeit. Je größer die Anzahl besonders jüngerer Geschwister und je älter das Kind ist, desto größer ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass es arbeitet (Kassouf 2005). Nach der Studie von Emerson und Souza bestehe bei dem zuletzt geborenen im Vergleich zum erstgeborenen Kind die geringste Wahrscheinlichkeit, dass es minderjährig arbeiten werde. Das zeige, dass es Kinder gebe, die arbeiten, um ihren Geschwistern den Schulbesuch zu ermöglichen (Emerson/Souza 2003). Außerdem ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass das Kind arbeitet, wenn das Familienoberhaupt weiblich ist. Ob das Kind im ländlichen oder städtischen Raum wohnt, wirkt sich ebenfalls auf den Faktor Kinderarbeit aus. Kinder auf dem Land sind für Kinderarbeit anfälliger, weil einerseits die schulische Infrastruktur sowie die technologische Entwicklung weniger stark ausgeprägt sind und es andererseits leichter ist im ländlichen Raum in informelle und/oder familiäre landwirtschaftliche Aktivitäten involviert zu werden, zumal diese eine geringe schulische Qualifikation erfordern. Darüber hinaus haben Alter und Geschlecht des Kindes Einfluss auf den Faktor Kinderarbeit: So arbeiten Jungen mehr als Mädchen und die Wahrscheinlichkeit zu arbeiten, steigt mit zunehmendem Alter. Das Alter, in dem die Eltern zu arbeiten begonnen haben, wirkt sich insofern auf Kinderarbeit

aus, als dass Kinder, deren Eltern in ihrer Kindheit gearbeitet haben, anfälliger für Kinderarbeit sind (Kassouf 2005).

Zu den schwerwiegendsten Folgen von Kinderarbeit gehören gesundheitliche Schäden, die so vielfältig sind, wie die Arbeiten, zu denen Kinder herangezogen werden. Eine andere Folge ist die Verkürzung der Schulzeit und die Reduzierung der schulischen Leistungsfähigkeit, und die daraus resultierenden Bildungsdefizite, die wiederum die Arbeitsmarktchancen negativ beeinflussen. Insofern ist Armut ein Grund und gleichzeitig die Folge von Kinderarbeit. Eine andere Auswirkung von Kinderarbeit beschreibt Terre des Hommes so: Wer von klein auf wie ein Sklave behandelt wird, wird kaum Selbstbewusstsein entwickeln und lernt nicht, sich zu wehren oder ungerechte Verhältnisse in Frage zu stellen (Terre des Hommes 2007).

Die politischen Bemühungen der brasilianischen Regierung das Problem der Kinderarbeit zu lösen, umfassen u.a. Investitionen in die Qualität und den Ausbau von Schulen, Kontrollen des informellen Arbeitsmarktes und Ahndung unerlaubter Tätigkeiten. Sozialprogramme, wie Familiengeld (Bolsa Família) und das Programm zur Bekämpfung der Kinderarbeit zielen darauf ab, durch Geldzahlungen den Verdienst der Kinder zu substituieren und dadurch die Eltern zu stimulieren, die Schulbildung ihrer Kinder zu fördern.

Das Programm zur Bekämpfung der Kinderarbeit (PETI)

Das Programm wurde 1996 von der brasilianischen Regierung entwickelt und als Pilotprojekt im Bundesland Mato Grosso do Sul eingeführt. In den folgenden Jahren wurde es auf die Länder Pernambuco und Bahia (1997); Sergipe, Rondonia und die Küstengebiete des Staates Rio de Janeiro (1998), auf die Länder Pará, Santa Catarina, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas und Espírito Santo (1999) ausgedehnt. In Minas Gerais begann das Programm im Jahr 2000 und 2004 waren bereits 181 seiner 853 Gemeinden daran beteiligt (Studie ICA 2005).

PETI ist ein Programm der brasilianischen Bundesregierung in Zusammenarbeit mit Regierungsorganen und der Zivilgesellschaft, das darauf abzielt, Kinder und Jugendliche zwischen sieben und 14 Jahren aus gefährlichen, schmerzhaften, gesundheitsschädlichen und erniedrigenden Arbeitsprozessen, durch die ihre physische und psychische Gesundheit und Sicherheit gefährdet sind, d.h. den sogenannten „schlimmsten Formen der Kinderarbeit“, zu befreien. Es ist ein Programm, bei dem der Staat Einkommenshilfen direkt an Familien zahlt, deren sieben bis 14-jährige Kinder in Kinderarbeit involviert sind. Familien, deren Kinder für den ländlichen Raum typische Tätigkeiten ausführen, bekommen monatlich R\$ 25 (9€; entspricht etwa einer Kaufkraft von 25 €) für jedes angemeldete Kind. Familien, deren Kinder Tätigkeiten nachgehen, die für den städtischen Raum typisch sind, haben das Recht auf eine monatliche Zahlung von R\$ 40 (14 €; entspricht etwa einer Kaufkraft von 40€) pro Kind. Als städtischen Raum definiert das Ministerium für Soziale Entwicklung die Hauptstädte der Bundesländer, metropolitane Regionen und Stadtgemeinden mit mehr als 259.000 Einwohnern (Pereira u.a. 2005).

Um Geldleistungen des Programms zu erhalten, müssen die Familien gegenüber der Bundesregierung versprechen folgende Punkte zu garantieren: erstens, dass das Kind bzw. der Jugend-

liche sowohl die Schule, als auch die außerschulische Betreuung mindestens 75 Prozent der Gesamtzeit frequentiert; zweitens, dass das Kind bzw. der Jugendliche unter 16 Jahren definitiv aus den Arbeitsprozessen enthoben wird und drittens, dass die Familien an den angebotenen sozioedukativen und einkommensfördernden Maßnahmen teilnehmen (Pereira u.a. 2005).

Außer der Einkommenshilfen der Familien, werden im Rahmen des Programms R\$ 20 pro Kind im städtischen und R\$ 10 im ländlichen Raum an die Stadtgemeinden überwiesen. Dieses Geld soll zusätzlich die Aktivitäten der außerschulischen Betreuung wie Hausaufgabenbetreuung, Verpflegung und sportliche, künstlerische und kulturelle Angebote unterstützen. Die Mittel sollen die Stadtgemeinden so verwalten, dass sie für Aktionen einsetzt werden, die den Aufenthalt der Kinder und Jugendlichen in der außerschulischen Betreuung auch langfristig gewährleisten. Darüber hinaus stellt das PETI Gelder zur Verfügung, mit denen die in das Programm eingeschriebenen Familien mit Aktivitäten unterstützt werden, die Einkommensmöglichkeiten schaffen, wodurch wiederum Kinderarbeit bekämpft werden soll (Ministerium für Soziale Entwicklung 2005).

Meine Mitarbeit an der Evaluationsstudie des PETI in Minas Gerais hat gezeigt, dass es auch viele Kinder im PETI gibt, die vorher schon die Schule besucht haben und nicht in die sogenannten schlimmsten Formen von Kinderarbeit involviert waren. Dies ist deshalb bemerkenswert, da die am PETI teilnehmenden Kinder jede vorher ausgeübte Tätigkeit, als Kinderarbeit geltend, aufgeben müssen. Hierin spiegelt sich die Auseinandersetzung um die Frage, ob alle Formen von wertschöpfenden Tätigkeiten, die von Kindern ausgeführt werden, abzulehnen sind. Eine Frage, die arbeitende Kinder, Regierungen und für die Rechte der Kinder kämpfende Organisationen, wie die Internationale Arbeitsorganisation ILO und das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen UNICEF auf der ganzen Welt beschäftigt.

In den 1980er Jahren haben sich in einigen Ländern Lateinamerikas, Westafrikas und Südasiens die arbeitenden Kinder selbst organisiert und die im allgemeinen negative Konnotation von Kinderarbeit in Frage gestellt, wodurch eine weltweite bis heute andauernde Diskussion ausgelöst wurde. Die Kinder erhoben Einwände gegen die pauschale Festlegung eines gesetzlichen Mindestalters für die Aufnahme von Arbeit und gegen ein Kinderarbeitsverbot, weil damit nur das Symptom nicht aber die Ursachen bekämpft werde. Außerdem würde aus einem solchen Verbot die Illegalisierung ihrer Tätigkeit resultieren mit der Folge, dass sie deshalb keinen gesetzlichen Schutz genießen würden. Schließlich waren es die Kinder selbst, die forderten: „Ja zur Arbeit in Würde – nein zur Ausbeutung, weil wir nicht das Problem sind, sondern Teil der Lösung, damit unsere Stimmen in der ganzen Welt gehört werden.“ (ProNats, 2004).

Dies führte auch bei großen Organisationen wie der Internationalen Arbeitsorganisation, Terre des Hommes und dem UN-Kinderhilfswerk UNICEF zu einem Bewusstseinswandel, der die definitorische Unterscheidung von ‚child work‘ und ‚child labour‘ zur Folge hatte. Erstere wird häufig als Oberbegriff verwendet und schließt Formen kindlichen Arbeitens ein, die keine negativen Auswirkungen auf die Kin-

der haben. Mit dem zweiten Begriff werden in der Regel die Formen von Kinderarbeit bezeichnet, die dem Kind schaden (Deutsches Bündnis für den Global March 1998; Terre de Hommes 2007).

In seinem Bericht ‚Hintergründe: Kinderarbeit und der Global March‘ wird vom Deutschen Bündnis für den Global March folgende von der IOA stammende Begriffbestimmung benutzt: Child work: „Die meisten Kinder arbeiten [‚Most children work‘]. Mit sechs oder sieben Jahren fangen sie an, zu Hause zu helfen, Botengänge zu übernehmen oder ihren Eltern in der Landwirtschaft zu helfen. Dies kann ihrer Entwicklung förderlich sein; vor allem in ländlichen Gebieten kann solche Arbeit [‚work‘] die Kinder auf die Herausforderungen des Erwachsensein vorbereiten und mit dazu beitragen, daß traditionelle Fertigkeiten von Generation zu Generation weitergegeben werden. Kinder lernen, Verantwortung zu übernehmen und stolz auf die eigenen Leistungen zu sein“ (IAO 1992, S. 14 zit. nach Deutsches Bündnis für den Global March 1998, S. 3).

Mit der britischen Menschenrechtsorganisation Anti-Slavery International ist daher zu betonen: „Child work ist nicht notwendiger Weise ausbeuterisch“ (Anti-Slavery International 1995, S. 2 zit. nach Deutsches Bündnis für den Global March 1998, S. 3). „Aus ‚child work‘ wird ‚child labour‘, wenn das Kind unter Bedingungen arbeitet, die einen Schulbesuch behindern, gefährlich sind oder in anderer Weise das körperliche, geistige, soziale oder moralische Wohl schädigen“ (Anti-Slavery International 1995, S. 2 zit. nach Deutsches Bündnis für den Global March 1998, S. 3).

Eriksonsche Entwicklungsgedanken

Das PETI richtet sich an die Altersstufe der 7- bis 14-Jährigen, d.h. an die Altersstufe der vierten Phase des Lebenszyklusmodells von Erik H. Erikson. Diese Phase, die das Schulalter umfasst und nach freudscher Terminologie Latenzperiode genannt wird, wird von der Thematik der Leistung beherrscht und ist durch den Entwicklungskonflikt mit den Polen ‚Leistung versus Minderwertigkeit‘ charakterisiert.

Mit Beginn dieser Phase verwendet das Kind seine Energien für nützliche Beschäftigungen und anerkannte Ziele. Das Kind „lernt, sich Anerkennung zu verschaffen, indem es Dinge produziert. Es entwickelt Fleiß, d.h. es paßt sich den anorganischen Gesetzen der Werkzeugwelt an.“ (Erikson 1999, S. 255) Andererseits ist diese Phase auch sozial höchst bedeutsam, da: „Leistung auch das Tun neben und mit anderen umfaßt, entwickelt sich in dieser Zeit ein erstes Gefühl für die Arbeitsteilung und unterschiedlichen Möglichkeiten, d.h. ein Gefühl für das technologische Ethos einer Kultur.“ (ebd.) Das Ziel dieser Phase ist es, in einer Werk-Situation aufzugehen, also eine schöpferische Situation zur Vollendung zu bringen, was die Launen und Einfälle seiner Triebe und Enttäuschungen überlagert. Das Kind braucht das Gefühl nützlich zu sein, etwas machen zu können und es sogar gut und vollkommen zu machen. Dass sich ein Gefühl der Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit entwickelt, ist die Gefahr in dieser Phase. Es handelt sich dabei um einen Zustand, in dem das Kind die Hoffnung aufgibt, sich mit den Großen, die sich im gleichen allgemeinen Rahmen der Werkzeugwelt betätigen, identifizieren zu können, weil „es mit den Werkzeugen und Handfertigkeiten nicht zurecht kommt oder weil es unter seinen Werk-Gefährten keinen eigenen Stand finden kann.“ (Erikson 1999, S. 254) Der Umkreis der Beziehungspersonen weitet sich in



Botengänge (Foto: © Daniel Weimar; www.daniel-w.de)

dieser Phase auf die Wohngegend und die Schule aus und ist für das Kind bedeutsam, „indem sie ihm Zugang zu Rollen gewährt, die es auf die Aktualität der Technologie und der Wirtschaft vorbereiten.“ (Erikson 1988, S. 119) Je nach Umfeld und sozialen Bedingungen, in denen ein Kind aufwächst und sozialisiert wird, variieren die anerkannten Ziele und das Kind erhält für unterschiedliche Tätigkeiten Anerkennung.

Dieser vierten geht die lokomotorisch-genitale Phase, mit dem Konflikt ‚Initiative versus Schuldgefühl‘ voraus, aus der das Kind mit einem Gefühl der Initiative hervorgehen müsse. Dieses stelle die „Grundlage für einen der Wirklichkeit gerecht werdenden Ehrgeiz und ein Gefühl sinnvoller Zielgerichtetheit“ (Erikson 1988, S. 110) dar. Der Mensch brauche dieses Gefühl für alles, was er lerne und was er tue, weil Initiative ein unentbehrlicher Teil jeder Tat sei (Erikson 1999). Initiative entwickle sich dadurch, dass dem Kind ein gewisser Überschuss an Energie zur freien Verfügung stehe, der es „ihm erlaubt, viele Fehlschläge ziemlich schnell zu vergessen und sich neuen, wünschenswert erscheinenden Gebieten, selbst wenn sie gefährlich aussehen, mit unvermindertem Eifer und einem gewissen gesteigerten Richtungsgefühl zuzuwenden.“ (Erikson 1988, S. 110) Die Gefahr dieses Stadiums ist das Schuldgefühl in Bezug auf Zielsetzungen und Aktivitäten. Ihre Lösung findet diese Krise in der wechselseitigen Regulation: Dem Kind, das jetzt so sehr dazu neigt, sich selbst zu lenken, muss die Möglichkeit gegeben werden, allmählich ein Gefühl elterlicher Verantwortlichkeit entwickeln zu können. Wo „es einen ersten Einblick in Institutionen, Funktionen und Rollen gewinnt, die ihm eine verantwortliche Teilnahme ermöglichen, da wird es auch aus der ersten Beschäftigung mit Werkzeugen und Waffen, mit sinnvollen Spielzeugen und auch aus der Fürsorge für kleinere Kinder der lustvolle Befriedigung beziehen.“ (Erikson 1999, S. 251)

Gefolgt wird die vierte Phase von der Pubertät bzw. Adoleszenz, die durch die Antithese ‚Identität versus Identitäts- bzw. Rollenkonfusion‘ bestimmt ist. Sozialpsychologisch meint Identität die Herstellung einer Passung zwischen dem subjektiven ‚Innen‘ und dem gesellschaftlichen ‚Außen‘, also die individuelle soziale Verortung und damit die anthropologische Grundaufgabe des Menschen (Keupp u.a. 1999). Beide Aspekte von Identität zusammengefasst offenbaren, warum das Problem der Identität so schwer zu fassen ist, „denn wir haben es mit einem Prozeß zu tun, der im Kern des Individuums ‚lokalisiert‘ ist und doch auch im Kern seiner gesellschaftlichen Kultur, ein Prozeß, der faktisch die Identität dieser beiden Identitäten begründet.“ (Erikson 1988, S. 18) Insofern drückt der Begriff der Identität eine wechselseitige Beziehung aus, „als er sowohl ein dauerndes inneres Sich-Selbst-Gleichsein wie ein dauerndes Teilhaben an bestimmten gruppenspezifischen Charakterzügen umfaßt.“ (Erikson 1974, S. 124)

Identitätsbildung definiert Erikson als einen Prozess „... gleichwertiger Reflexion und Beobachtung (...), einen Prozeß, der auf allen Ebenen des seelischen Funktionierens vor sich geht, durch welche der Einzelne sich selbst im Lichte dessen beurteilt, wovon er wahrnimmt, daß es die Art ist, in der andere ihn im Vergleich zu sich selbst und zu einer für sie bedeutsamen Typologie beurteilen; während er sich selbst im Vergleich zu ihnen und zu Typen wahrnimmt, die für ihn relevant geworden sind.“ (Erikson 1974, S. 19) „Die Identitätsbildung (...) beginnt dort, wo die Brauchbarkeit der Identifikationen endet.

Sie entsteht dadurch, daß die Kindheitsidentifikationen teils aufgegeben, teils einander angeglichen und in einer neuen Konfiguration absorbiert werden, was wiederum von dem Prozeß abhängt, durch den eine Gesellschaft (oft mittels Urgesellschaften) den jungen Menschen identifiziert, indem sie ihn als jemanden annimmt und anerkennt, der so werden mußte, wie er ist.“ (Erikson 1974, S. 140) Es werden also frühere und gegenwärtige Erfahrungen eigener Fähigkeiten und Rollenausübungen synthetisiert, und als Lösung der Krise konstituiert sich eine Ich-Identität, die zwar einzigartig ist, aber dennoch an frühere Selbstbilder des Individuums knüpft. Nach der meist zitierten Definition bestimmt Erikson Identität als die „... unmittelbare Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit, und die damit verbundene Wahrnehmung, daß auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen.“ (Erikson 1988, S. 18)

Diese drei Phasen dienen hier als Rahmen bei der Reflexion der Fragen: Was bedeutet das Programm zur Bekämpfung der Kinderarbeit für die Kinder und Jugendlichen und welchen Einfluss kann die Teilnahme am PETI auf die Identitätsentwicklung haben? Außerdem beziehe ich eigene Beobachtungen und Erfahrungen mit ein, die ich während der Datenerhebung gesammelt habe. In den drei Städten Varzea da Palma, Santos Dumont und Guaicui des Bundeslandes Minas Gerais, habe ich an knapp 20 Interviews mit Kindern und Erziehungsberechtigten teilgenommen.

Eriksonsche Entwicklungsgedanken und das PETI

Die Kinder, an die sich das PETI richtet, haben in der Regel in einem Alter angefangen zu arbeiten, das der dritten oder vierten Phase des eriksonschen Modells entspricht. Es ist die Zeit, in der das Kind zu verstehen beginnt, welche Rollen der Nachahmung dienen und in der sich das Inventar sozialer Grundmodalitäten auf die des ‚Machens‘ im Sinne von etwas erstreben, etwas erreichen, etwas besitzen wollen, erweitert. Machen in diesem Sinne lässt an Attacke, an Lust im Wettstreit, Festhalten an einem Ziel, an die Freude der Eroberung denken (Erikson 1988). So lässt sich fragen, was der Schulalltag für ein Kind bedeutet, das in einem Umfeld sozialisiert wurde, von dem anzunehmen ist, dass es das Kind nicht ausreichend auf das Schulleben vorbereitet hat, weil es andere Dinge zu machen und andere Rollen als nachahmenswert kennen gelernt hat. Eine Tatsache, die nach Erikson ein Gefühl der Minderwertigkeit beim Kind unterstütze, da im Schulleben andere Sachen zählen, als die, die das Kind bisher gut zu machen gelernt hat (Erikson 1999). Als beispielsweise ein neunjähriges Kind gefragt wurde, ob es lieber in die Schule oder zur außerschulischen Betreuung ginge, antwortete es, lieber zur Betreuung. Als es die Gründe angeben sollte, antwortete es, die Sachen, die sie in der Schule machten, seien zu schwer. Auf die Frage ob und inwiefern die Teilnahme an der außerschulischen Betreuung das Leben der Kinder und Jugendlichen verändert habe, wurde häufig mit ja geantwortet, weil sie heutzutage aufgrund des Förderunterrichts viel besser in der Schule mitkämen.

Der Umkreis wichtiger Bezugspersonen erstreckt sich in der dritten Phase auf die Kernfamilie und dehnt sich mit der vierten Phase auf die Nachbarschaft und Schule aus. Besonders der Umkreis der vierten Phase ist für das Kind bedeutsam, „in-



Vertretung der Eltern am Imbissstand (Foto: © Daniel Weimar; www.daniel-w.de)

dem (...) [er] ihm Zugang zu Rollen gewährt, die es auf die Aktualität der Technologie und der Wirtschaft vorbereiten.“ (Erikson 1988, S. 119) Bezüglich dieses Gedankens stellt sich die Frage, was es für ein Kind dieser Entwicklungsphase bedeutet, wenn es von den gleichen Erziehungsberechtigten, die es vorher zum Arbeiten veranlasst haben, nun zur Schule und zur außerschulischen Betreuung geschickt wird. Beispielsweise antworteten auf die Fragen ob erstens Kinder und zweitens Jugendliche arbeiten gehen sollten, um zum Lebensunterhalt der Familie beizutragen, die Erziehungsberechtigten häufig mit ja. Das heißt durch die Teilnahme am PETI hat sich die Einstellung zum Thema Kinderarbeit nicht in jedem Fall geändert. Was zur nächsten Frage führt, nämlich was dieser biografische Kontinuitätsbruch im Leben für das Kind bedeutet, insbesondere weil es weiterhin Teilhaber an dem sozialen Umfeld bleibt, in dem es sozialisiert wurde und in dem auch weiterhin die Normen und Werte gelten nach denen es sozialisiert wurde. Zum Beispiel antworteten einige Kinder auf die Frage, mit wem sie gearbeitet haben, bevor sie durch den Eintritt ins PETI mit ihrer Arbeit aufhören mussten, dass sie mit ihren Freunden und/oder Geschwistern gearbeitet hätten.

Wenn man davon ausgeht, dass die schulische Realität der Kinder, die das PETI besuchen von Teilhabern eines anderen sozialen Umfelds konstituiert wird, stellt sich die Frage, was es für das Kind bedeutet sich Betreuern im PETI und Lehrerinnen und Lehrern in der Schule unterzuordnen, die Teilhaber eines anderen sozialen Umfelds mit anderen sozialen Werten und Normen sind, d.h. einer anderen sozialen Realität angehören. Die Frage gewinnt deshalb an Bedeutung, weil die Pädagogen der außerschulischen Betreuung häufig auf die Frage nach den Zielen des Programms, geantwortet haben, den Kindern die Realität des Lebens zeigen zu wollen.

Außerdem kann es auch zu Divergenzen innerhalb der Familie hinsichtlich dessen kommen, was als Realität gesehen wird. Das PETI in der Stadt Guaicuí zum Beispiel bestand aus nur einer Gruppe, weil es nicht genügend Mittel für eine zweite Gruppe gab. Damit möglichst viele Familien an dem Programm als solchem partizipieren konnten, durfte pro Familie immer nur ein Kind das PETI besuchen. Geschwisterkinder wurden nicht aufgenommen. Das bedeutet bereits innerhalb der Familie beginnt der Entfremdungsprozess für das teilnehmende Kind, das in der Regel mehr als nur ein Geschwisterkind hat. Etwas überspitzt formuliert, könnte man sagen, wenn die Familie zu Abend isst und alle über ihren Tag und ihre Errungenschaften und (finanziellen) Verdienste sprechen, wird das Kind, das das PETI besucht, erzählen es habe gespielt, gemalt und gebastelt. Tätigkeiten, die angesichts des Kampfes um Geld zum Überleben nichtig und wertlos erscheinen, aber selbst in einem nicht so extremen Umfeld die klassische Frage nach dem Sinn des Spieles des Kindes provozieren (Erikson 1999).

Das heißt aus der Perspektive der Familie, in der Studie hat sich gezeigt, dass die Teilnahme am PETI nicht automatisch die Einstellung der Erziehungsberechtigten zum Thema Kinderarbeit geändert hat, macht das Kind nun ‚unnütze‘ Dinge, während es aus der Perspektive des Programms allein schon durch seine bloße Teilnahme kriminalisiert wird, denn schließlich fällt es ja unter die Kategorie arbeitendes Kind und Kinderarbeit ist per Gesetz verboten. Auch weniger stark formuliert bleibt der Fakt der Stigmatisierung des Kindes als hilfsbedürftig erhalten, was im krassen Widerspruch zu seiner Selbständigkeit steht, die es in den Arbeitsprozessen unter Beweis stellen musste, in denen es sich zu behaupten gelernt hat. Hierin offenbart sich gleichsam der Verlust seiner sozialen Bezüge und eventueller Quellen der Anerkennung.

Konklusion

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Austritt des Kindes aus den Arbeitsprozessen und der Eintritt in den Schulalltag und das PETI für das Kind bzw. den Jugendlichen einen Schnitt in seiner Biografie bzw. ein kritisches Lebensereignis bedeutet. Filipp definiert kritische Lebensereignisse als reale Lebenserfahrungen, die eine Zäsur im Geschehensablauf sind. „Kritische Lebensereignisse werden als systemimmanente Widersprüche in der Person-Umwelt-Beziehung betrachtet, die einer Lösung bedürfen bzw. die Herstellung eines neuen Gleichgewichts fordern“ (Filipp 1995, S. 9). Sie sind vor allem durch Veränderungen der (sozialen) Lebenssituation eines Menschen gekennzeichnet, auf die er mit entsprechenden Anpassungsleistungen reagieren muss. Diese wiederum erfordern Veränderungen in den bisherigen Verhaltens- oder Einstellungsmustern.

Bezogen auf Kinder, die vorher in die sogenannten schweren Formen von Kinderarbeit involviert waren und deshalb, die Schule nicht besucht haben, ist der hier beschriebene biografische Schnitt dadurch gekennzeichnet, dass dem Kind eine andere Realität angeboten wird, der es sich einzufügen hat. Die Logik dieser Realität II widerspricht in verschiedenen Punkten der von Realität I. Dieser Widerspruch resultiert aus den mit beiden Logiken verbundenen Werten und Normen. Im vorherigen Kapitel wurde dargelegt, dass das Kind aus der dritten Phase mit einem Gefühl der Initiative hervorgehen müsse, was die Grundlage für einen der Wirklichkeit gerecht werdenden Ehrgeiz und einem Gefühl sinnvoller Zielgerichtetheit (Erikson 1988, S. 110) ist. Bezüglich der vierten Phase heißt es, das Kind verwende seine Energien für nützliche Beschäftigungen und anerkannte Ziele.

Für Realität I beziehen sich beispielsweise ein der Wirklichkeit gerecht werdender Ehrgeiz, nützliche Beschäftigungen und anerkannte Ziele auf einen Arbeitsalltag und werden von ökonomischen Erwägungen diktiert. Es ließe sich fast sagen, die Erfüllung bzw. das Erreichen dieser Punkte zahlt sich in barer Münze aus. Hinsichtlich der Realität II, zu deren Gunsten das Kind (offiziell) auf Realität I verzichtet, unterliegt dagegen einer anderen Logik. Bezogen auf den Schulalltag sind ein der Wirklichkeit gerecht werdender Ehrgeiz, nützliche Beschäftigungen und anerkannte Ziele solche, die Erfolg im schulischen Weiterkommen versprechen. In dieser Arbeit ist nicht der Raum die Unterschiede beider Logiken herauszuarbeiten, aber als zwei Hauptunterschiede lassen sich die folgenden nennen: Realität I zielt eher auf das Jetzt und die Realität II auf die Zukunft. Zweitens, in Realität I wird das Kind bzw. der Jugendliche, hinsichtlich der Tatsache, dass es/er keinen Schonraum bekommt, als Erwachsener behandelt und gesehen und muss voll funktionieren. In Realität II ist das Kind/der Jugendliche im pädagogischen Sinne Kind/Jugendlicher – oder vielleicht wird das Kind/der Jugendliche in dem pädagogischen Rahmen erst (wieder) dazu.

Dieser Schnitt in der Biografie der Kinder und Jugendlichen, der sich als kritisches Lebensereignis konzipieren lässt, wirkt sich auf die nachfolgenden Phasen in dem von Erikson entwickelten Lebenszyklusmodell aus. Womit wir bei der zweiten, der eingangs gestellten Fragen, angekommen wären: Welchen Einfluss kann die Teilnahme am PETI auf die Identitätsentwicklung haben? Die Identität entwickelt sich in der

5. Phase des Lebenszyklus, wobei die Identifikationen der vorherigen vier Phasen zu einer funktionsfähigen Ganzheit integriert werden müssen (Noack 2005). Die Teilnahme am PETI bedeutet für die Identitätsentwicklung, dass dem Kind zwei Realitäten mit unterschiedlichen Wertsystemen gegenüber stehen.

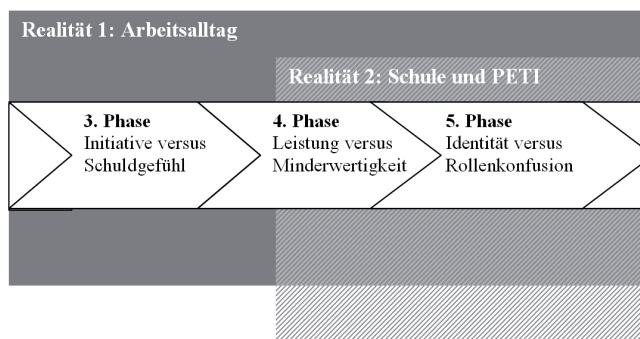


Abb. 1 Das PETI und das Lebenszyklusmodell von Erikson

Ausgehend von der Annahme, dass jedes der Kindheitsstadien einen ganz spezifischen Beitrag zur Identitätsentwicklung leistet, und zwar in dem Sinne, dass diese frühen Erlebnisse die Identitätsfindung erleichtern oder gefährden, wird die Identitätsbildung dadurch verkompliziert, dass dem Kind durch die Teilnahme am PETI zwei Realitäten gegenüberstehen, mit denen es sich arrangieren und in deren Spannungsverhältnis es seine Identität finden muss. Erikson sieht den Beitrag des dritten Stadiums darin, „die Initiative und das Gefühl für den Zweck erwachsener Aufgaben beim Kind freizusetzen, die eine Erfüllung seiner Spannweite an Fähigkeiten versprechen (aber nicht garantieren können)“ (Erikson 1988, S. 117). In der vierten Kindheitsphase besteht der Beitrag zur Identität in der Identifizierung mit einer Aufgabe ungestört von infantilen Minderwertigkeitsgefühlen, was wiederum die Grundlage für die kooperative Teilnahme am produktiven Leben des Erwachsenen bildet. Die Identifikationen dieser beiden Phasen lassen sich wie folgt formulieren: Ich bin, was ich mir zu werden vorstellen kann und ich bin, was ich lerne (Erikson 1974).

Diese Identifikationen entstehen dadurch, dass sich das Kind emotional mit seinen signifikanten Anderen (Berger/Luckmann 1995) bzw. seinen wichtigen Bezugspersonen (Erikson 1988) identifiziert. Dadurch internalisiert es deren Rollen und Einstellungen, die sich das Kind so zu eigen macht. „Durch seine Identifikation mit signifikanten Anderen wird es fähig, sich selbst und mit sich selbst zu identifizieren, seine eigene subjektiv kohärente und plausible Identität zu gewinnen.“ (Berger/Luckmann 1995, S. 142) Eine Identität bekommen, hieße dann einen bestimmten Platz in der Welt zugewiesen zu bekommen. „Da das Kind sich seine signifikanten Anderen nicht aussuchen kann, ist seine Identifikation mit ihnen quasi-automatisch, und aus demselben Grunde ist seine Identifikation mit ihnen quasi-unvermeidlich. Es internalisiert die Welt seiner signifikanten Anderen nicht als eine unter vielen möglichen Welten, sondern als die Welt schlechthin, die einzige vorhandene und fassbare.“ (Berger/Luckmann 1995, S. 145)

Diese einzige vorhandene und fassbare Welt wäre die, die ich weiter oben als Realität I bezeichnet habe, der mit Ein-

tritt ins PETI eine zweite Realität II mit anderen Werten und Normen gegenübergestellt, im besten Fall hinzugefügt wird. Identität als Herstellung der Passung zwischen dem subjektiven ‚Innen‘ und dem gesellschaftlichen ‚Außen‘, also die individuelle soziale Verortung des Menschen, wird hier problematisch, weil verschiedene sich widersprechende ‚Außen‘ dem subjektiven ‚Innen‘ gegenüberstehen.

Identitätstheoretisch betrachtet, hat der Eintritt ins PETI auch für die Kinder, die vorher nicht in die schweren Formen von Kinderarbeit involviert waren und die Schule besucht haben, subjektive und soziale Konsequenzen. Für diese stellt das PETI eher eine Betreuungseinrichtung dar, damit sie in der Zeit außerhalb der Schule nicht auf der Straße ‚rumhängen‘. Viele dieser Kinder haben Gelegenheitsjobs gemacht, die nicht unter die Kategorie schwere Formen von Kinderarbeit fallen, um ihre Familien finanziell zu unterstützen. Mit Eintritt ins PETI mussten diese Kinder und Jugendlichen ihre Arbeiten jedoch aufgeben.

Ich habe eine Familie kennen gelernt, deren Familienoberhaupt Fischer ist. Das Einkommen der Kinder war besonders für die Zeiten unentbehrlich, in denen der Fang schlecht war. Seine Söhne (11, 12) haben die Schule regelmäßig besucht und nachmittags drei Stunden in der Stadt Eis verkauft. Im Gespräch zeigten sie sich sehr stolz über diese Arbeit, erzählten, wie viel sie verdient haben. Nach der Schule trafen sie sich mit ihren Freunden und zogen mit ihren Wägelchen durch die Stadt. Im Hinblick auf das Aufgeben dieser Arbeit fügten sie wehmütig hinzu, dass ihnen die Arbeit fehlen würde; nicht nur das Geld, sondern auch der Spaß. Insofern werden die Kinder, die auch vorher schon die Schule besucht und nur stundenweise beschäftigt waren, kriminalisiert und ihnen die Quellen positiver Anerkennung und ihr soziales Umfeld als Kernpunkte ihrer Identität entzogen.

Ziel dieses Artikels war es, sich mit den Fragen auseinanderzusetzen, was das PETI für die Kinder und Jugendlichen bedeutet und welchen Einfluss die Teilnahme am PETI auf die Identitätsentwicklung haben kann. Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen nach der subjektiven Bedeutung des PETI für die Kinder und Jugendlichen ist bei der Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Sozialprojekten unerlässlich, um nicht an den Bedürfnissen der Betroffenen vorbei zu planen. Die Einrichtung des Programms zur Abschaffung der Kinderarbeit (PETI) ist ein wichtiger Schritt in Richtung des Ziels Kinder vor Ausbeutung zu schützen. Jedoch darf das nicht dazu führen, jegliche kindliche Beschäftigung außerhalb pädagogischer Institutionen als Kinderarbeit zu charakterisieren, weil sonst wichtige Lern- und Erfahrungsräume der Kinder und Jugendlichen und somit Stützpfiler ihrer Identität zerstört werden.

Literatur

Anti-Slavery International (1995): World Trade and Working Children. London. In: Deutsches Bündnis für den Global March: Hintergründe: Kinderarbeit und der Global March. Veröffentlicht unter: www.globalmarch.de/kinderarbeit/Kinderarbeit-und-der-GM.pdf, 23.04.2005.

Berger, P./Luckmann, T. (1995): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt.

Brasilianisches Arbeitsschutzgesetz (Consolidação das Leis do Trabalho) (2005): veröffentlicht unter www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/legis/CLT/INDICE.html, 23.11.2005.

Brasilianische Konstitution (Constituição da República federativa do Brasil) (2005): veröffentlicht unter: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm, 24.11.2005.

Brasilianisches Statut für Kinder und Jugendliche (Estatuto da Criança e do Adolescente ECA) (2005): veröffentlicht unter: www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm, 23.11.2005.

Deutsches Bündnis für den Global March (2005): Hintergründe: Kinderarbeit und der Global March. Veröffentlicht unter: www.globalmarch.de/kinderarbeit/Kinderarbeit-und-der-GM.pdf, 23.04.2005.

Emerson, P./Souza A. (2003): Is There a Child Labor Trap? Inter-Generational Persistence of Child Labor in Brazil. In: Economic Development and Cultural Change 51 (2003) 2, S. 375–398.

Erikson, E. H. (1974): Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze. Frankfurt a.M. Suhrkamp. (2. Aufl.).

Erikson, E. H. (1988): Jugend und Krise: Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart.

Erikson, E. H. (1999): Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart (13. Aufl.).

Filipp, S.-H. (Hg.) (1995): Kritische Lebensereignisse. Weinheim (3. Aufl.).

Hilbig, S. (2002): Kinderarbeit in Brasilien: Schwierigkeiten und Herausforderungen. Berlin.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2005): Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2005 (PNAD); veröffentlicht unter: www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/default.shtm, 25.05.2005

Internationale Arbeitsorganisation (IAO) (1992): World Labour Report 1992. In: Deutsches Bündnis für den Global March: Hintergründe: Kinderarbeit und der Global March; veröffentlicht unter: www.globalmarch.de/kinderarbeit/Kinderarbeit-und-der-GM.pdf, 23.04.2005.

Internationale Arbeitsorganisation (IAO) (2005): Übereinkommen 182: Übereinkommen über das Verbot und unverzügliche Maßnahmen zur Beseitigung der schlimmsten Formen der Kinderarbeit; veröffentlicht unter: www.ilo.org/ilolex/german/docs/gc182.htm, 23.04.2005.

Internationale Arbeitsorganisation (IAO) (2007): Das Ende der Kinderarbeit zum Greifen nah: Gesamtbericht im Rahmen der Folgemaßnahmen zur Erklärung der IAO über grundlegende Prinzipien und Rechte bei der Arbeit; veröffentlicht unter: www.ilo.org/declaration, 12.02.2007.

Kassouf, A. L. (2005): Trabalho Infantil: Causas e Consequências: Estudo realizado para apresentação no concurso de Professor titular do Depto. de Economia, Administração e Sociologia da ESALQ/USP em 9 de novembro de 2005; veröffentlicht unter: www.cepea.esalq.usp.br/pdf/texto.pdf, 26.05.2006.

Keupp, H. u.a. (1999): Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg.

Ministerium für Soziale Entwicklung (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome): PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil; veröffentlicht unter: www.mds.gov.br/ascom/peti/peti.htm, 23.04.2006.

Neto, J. M.: Análise de impacto do Programa de Erradicação do trabalho Infantil – PETI, quanto aos seus objetivos e resultados para qual foi concebido; veröffentlicht unter: www.unb.br/ccam/np3/monografias/jose_netto.pdf, 25.04.2006.

Noack, J. (2005): Erik H. Eriksons Identitätstheorie. Oberhausen.

Noack Napolos, J (2008): Kinderarbeit und Identitätsentwicklung: Das Programm zur Abschaffung von Kinderarbeit (PETI) in Brasilien und dessen mögliche Einflüsse auf die Identitätsentwicklung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H 4, 3, S.483–495.

Pereira u.a.: Experiências de Avaliação em Programas Sociais do Governo Federal – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, veröffentlicht unter: www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fPETI_TCU.pdf, 20.02.2006.

ProNATS e.V. (2004): Abschlusserklärung des II. Welttreffens der Weltbewegung der arbeitenden Kinder und Jugendlichen in Berlin, Deutschland, 19. April bis 2. Mai 2004; veröffentlicht unter: www.pronats.de/index.php?id=84, 20.02.2006.

Studie des ICA: Projeto de avaliação da estrutura e funcionamento do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil em Minas Gerais e de capacitação dos coordenadores e dos monitores da Jornada Ampliada. Unveröffentlichte Projektbeschreibung.

Terre des Hommes: Fragen und Antworten zum Thema Kinderarbeit; www.tdh.de/content/themen/schwerpunkte/kinderarbeit/faq.htm, 10.01.2007.

Dr. Juliane Noack Napolos

geb. 1978, Studium der Sozialpädagogik (2000) und Pädagogik (2004) in Siegen und der Ökonomie (2002) in Växjö/Schweden; 2005 Promotion an der Universität Siegen; Postdok-Aufenthalt an der Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)/Brasilien, Lecturer an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.

Porträt

Child of the Present – Man of Tomorrow (CPMT)

Frauen und Kinder in Äthiopien verbessern selbständig ihre Lebenslage

Tita ist ein Vorort von Dessie, Bezirkshauptstadt von South Wollo im Bundesstaat Amhara in Äthiopien. Wie auch in vielen anderen äthiopischen Städten sind dort zahlreiche Kinder auf der Straße anzutreffen. Die meisten Straßenkinder gehen nicht zur Schule. Ein Teil dieser Kinder wird von ihren Müttern zum Betteln auf die Strasse geschickt. Viele dieser Mütter, meist alleinerziehende Frauen, betteln selbst. Andere verrichten Billiglohnarbeiten wie Wassertragen und Holzsammeln, oder sie spinnen Baumwolle für ein geringes Entgelt, das für sie und ihre Kinder kaum zum Überleben reicht. Oft müssen auch Kinder durch Betteln und Billiglohnarbeiten z.T. unter geradezu sklavischen Bedingungen mit zum Familieneinkommen beitragen. Zahlreiche Mütter und Kinder, die so das tägliche Überleben bestreiten, sind unterernährt und krank. Während die einen mit großer Kraft und Kreativität jeden Tag neu gestalten, sind andere geprägt von Hoffnungslosigkeit. Dabei entwickeln alle immer wieder eine große Variation an Möglichkeiten, mit der sie ihren Alltag bewältigen.

Eine Sozialarbeiterin aus Dessie wollte solchen Kindern einen Schulbesuch ermöglichen und sie damit längerfristig von der Strasse wegholen. Als sie 2001 eine einmalige Spende von 300 Euro zur Unterstützung der Kinder erhielt, traf sie sich mit

20 alleinerziehenden Müttern, die vom Bürgermeister von Tita als Ärmste der Armen identifiziert worden waren. Gemeinsam planten und organisierten die Frauen ein Projekt zur Verbesserung der Lebenssituation für sich und ihre Kinder.

CMPT-Aktivitäten

Als erstes initiierten die Frauen nicht, wie von ihnen erwartet, einen Kindergarten oder Kinder-Crash, sondern eröffneten in einem von der Gemeindeverwaltung zur Verfügung gestellten Raum einen Kaufladen. In einer dafür eingerichteten Werkstatt stellen sie Verkaufsprodukte her wie Gewürze, Trockenkonserven, oder Baumwollgarn und verkaufen diese mit weiteren Produkten im Laden. Die Frauen richteten zudem eine öffentliche Dusche ein, die Dorfbewohner und andere Passanten für einen minimalen Betrag nutzen können. Mit Laden und Dusche wollten die Frauen sich von Anfang an ein, wenn auch minimales, so doch reguläres Einkommen sichern. Mit Hilfe einer weiteren Spende konnten die Frauen Anfang 2003 kleine Projekt-Gebäude für Laden und Dusche errichten und eröffneten außerdem die erste Bäckerei des Ortes. Besonders beim Abrechnen im Laden, aber auch sonst in ihrem Leben, erkannten die Frauen, dass Lesen, Schreiben und Rechnen die



Schülerinnen und Schüler aus dem CMPT-Projekt (Foto: © Christiane Hopfer)

Arbeit ungemein erleichtern. So richteten sie Alphabetisierungsklassen in ihrer Muttersprache Amharisch und in der Verwaltungssprache Englisch ein. Zwei ältere Töchter, die eine höhere Schulklasse besuchen, und ein Vater arbeiten als Lehrer. Andere Weiterbildungskurse (Verwaltung, Gesundheit etc.) wurden mit der Zeit organisiert.

CPMT richtete einen Gemeinschaftsraum als Treffpunkt für Kinder und Erwachsene ein. Dort organisieren die Frauen nun auch Vorschulangebote und Hausaufgabehilfe für Kinder.

Das Projekt arbeitet nach folgenden Grundsätzen: (1) Die Projekt-Teilnehmerinnen planen alle Projektaktivitäten nach den spezifischen Bedürfnissen der lokalen Bevölkerung. (2) Jeder Projektbereich ist der Verantwortung von jeweils drei Teilnehmenden unterstellt. (3) Alle Teilnehmenden tragen die gleiche Verantwortung für die Projektarbeit.

Die Gruppe arbeitet in Eigenverwaltung und kommt inzwischen als Kooperative auf Kreditbasis für sich selbst auf. Somit können die Spendengelder vermehrt in die Arbeit mit Straßenkindern investiert werden: Mit einem Unterhaltsbeitrag von jeweils 100 Birr (10 €) monatlich können immerhin 20 Straßenkinder regelmäßig eine Schule besuchen. Einige der Kinder haben inzwischen bereits die Schule beendet und absolvieren mit Unterstützung des Projektes eine Ausbildung (z.B. als Krankenschwester, Fahrer, Lehrer). Mit einem neuen Projekt mit der lokalen Grundschule zur Ausbildung und Beschäftigung von Kindern will CPMT außerdem einen Beitrag dazu leisten, dass der immer größer werdenden Zahl von Straßenkindern im Land Einhalt geboten wird. In ihrer Situation von Armut sollen die Kinder auch Möglichkeiten kennen lernen wie sie durch sinnvolle Beschäftigungen ein Nebeneinkommen erwirtschaften und dennoch weiterhin die Schule besuchen können.

CPMT-Organisation

Das Projekt entstand aus eigener Initiative Betroffener. Zu Beginn wurde der Lebensunterhalt der Mitarbeiterinnen (jeweils 50 Birr = 5 € monatlich) sowie grundlegende Ausgaben für das Projekt mit einer kleinen Summe von Privat-Spenden gesichert. Monatlich wurden hierfür 400 Euro über das Konto der evangelischen Kirchengemeinde Freinsheim übermittelt. Inzwischen erwirtschaftet das Projekt so viel Geld, dass diese Spendengelder als zinslosen Darlehen nach einiger Zeit zurückgezahlt und für das Beschäftigungsprogramm an die Schule weitergeleitet werden. Mit den Spenden sowie einem Beitrag von BROT FUER DIE WELT soll der Aufbau weiterer derartiger Kooperativen sowie die Betreuung und Ausbildung von mehr Straßenkindern und AIDS Waisen finanziert werden.

Fazit und Perspektiven

In diesem Projekt sind zahlreiche Frauen und Kinder motiviert, selbst Alternativen zu ihrer ‚ausweglosen‘ Situation zu schaffen und durchzuführen. Der Bedarf an solchen Projekten ist groß. Viele andere verzweifelte und mittellose Frauen und Kinder wollen teilnehmen. Es ist geplant, weitere Selbsthilfe-Projekte dieser Art in der näheren Umgebung zu gründen, in denen Frauen mit dem Einsatz ihrer spezifischen Fähigkeiten und Kenntnisse ihre eigene Situation und die Situation vieler Kinder verbessern können. Damit können die am Projekt beteiligten Frauen und Kinder in Tita anderen Menschen in ähnlichen Situationen zeigen, dass es immer noch Auswege gibt.

Eskedar Mengistu (eskmnh@yahoo.com)

Christiane Hopfer (chrishopfer@yahoo.com)



Unterricht im Lesen und Schreiben von Müttern für Mütter (Foto: © Christiane Hopfer)

VENRO informiert:

Jahresabschluss 2008: NROs wachsen mit den Herausforderungen

Zivilgesellschaftliches Engagement hat auch im letzten Jahr weiter an Bedeutung gewonnen. Politisch spiegelte sich das bereits 2007 in der Gründung der Initiative ‚ZivilEngagement‘, die Bundesministerien Ursula von der Leyen ins Leben rief, wider. 2008 engagierte sich im Schnitt jeder dritte Deutsche mit 16,5 Stunden im Monat ehrenamtlich. Insgesamt wurden so 4,6 Milliarden Stunden Zeit gespendet, das sind etwa zwei Prozent des Bruttonationaleinkommens (BNE).

Dieser erfreulichen Entwicklung stand der Trend gegenüber, dass viele Hilfsorganisationen eine zunehmend kritische Berichterstattung ihrer Arbeit wahrnehmen. Die öffentliche Kritik kurbelt wiederum den zynischen Umgang mit dem Thema ‚Hilfe‘ und einen Vertrauensverlust in die Arbeit der ‚Hilfswerke‘ an. Die Spannung dieser Debatte spiegelt sich auch in vielen Organisationen wider: Man weiß einerseits um die erfolgreiche Arbeit der letzten Jahrzehnte, fühlt sich andererseits durch einen investigativen Enthüllungsjournalismus pauschal verurteilt.

Der Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) hat die Debatte um Transparenz aufgenommen. Nach einem breiten und partizipativen Prozess von neun Monaten hat der Verband schließlich auf seiner Mitgliederversammlung am 10. Dezember 2008 einen Verhaltenskodex zu Transparenz, Organisationsführung und Kontrolle verabschiedet. Der Kodex gibt verbindliche Richtlinien für die Arbeit von Nichtregierungsorganisationen vor. Er enthält Prinzipien der Organisationsführung, der Kommunikation, der Betriebsführung und der Wirkungsbeobachtung.

Zudem formuliert er Standards für die Umsetzung. Hierzu gehört etwa die Verpflichtung der VENRO-Mitglieder den Jahresbericht zu veröffentlichen und Werbe- und Verwaltungsaufgaben getrennt darzustellen. „Wir werten die Verabschiedung des Verhaltenskodexes als einen großen Erfolg, hinter dem ein breiter und partizipativer Prozess steckt. Der Verband geht aus diesem Prozess gestärkt hervor. Zudem zeigen wir der Öffentlichkeit, dass wir das Thema Transparenz sehr ernst nehmen und deshalb unsere Arbeit immer wieder auf den Prüfstand stellen“, so VENRO-Vorstandsvorsitzende Claudia Warning.

Transparenz schafft Vertrauen, aber Transparenz erfordert auch Vertrauen. Deshalb setzt sich VENRO mit dem Kodex dafür ein, der Öffentlichkeit ein realistisches Bild über die Arbeit des Dritten Sektors aufzuzeigen. Hierzu bedarf es der Unterstützung des Staates, der Medien und des mündigen Spenders.

10. Dezember 2008: 60 Jahre Menschenrechtscharta

Anlässlich des 60. Jahrestages der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte hat die Kultusministerkonferenz (KMK) gemeinsam mit VENRO eine Pressemitteilung zur Demokratieerziehung an deutschen Schulen veröffentlicht. Darin weisen die Akteure auf die Bedeutung hin, die die Menschenrechteerziehung an deutschen Schulen hat. Die Vermittlung von Grundwerten bilde ein wichtiges Unterrichtsziel.

„Auch wenn wir nun seit fast 60 Jahren eine freiheitlich demokratische Grundordnung und einen allgemeinen Konsens über ihre Prinzipien haben, müssen Freiheit, Demokratie und Menschenrechte dauerhaft verteidigt, geschützt und gepflegt werden – bei uns und weltweit. Besonderer Dank gilt insbesondere den Lehrerinnen und Lehrern, die in ihrer täglichen Arbeit mit jungen Menschen einen wesentlichen Beitrag für eine ‚Kultur der Menschenrechte‘ leisten“, erklärte die Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Annegret Kramp-Karrenbauer.

Die Kultusministerkonferenz wird den Forderungen der Menschenrechtserklärung insbesondere in Form von länderübergreifenden Vereinbarungen gerecht. Alle Länder sehen die Erziehung zur Achtung der Menschenwürde und die Vermittlung der Grundwerte, wie sie im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland festgeschrieben sind, als substanzielle Aufgabe der Schulen an. Die Thematik ist fest in den Lehrplänen der einschlägigen Fächer aller Schularten und Schulstufen verankert und wird zudem in zahlreichen außerunterrichtlichen Projekten und Initiativen verwirklicht, zum Beispiel in Kooperation mit außerschulischen Partnern wie den VENRO-Mitgliedsorganisationen.

„Die Wahrung der Menschenrechte und die Vermittlung von Werten ist die Grundlage jeder humanen Gesellschaft. Deshalb ist es unverzichtbar, gerade jungen Menschen diese Werte zu vermitteln. Hier sind vor allem die Schulen gefragt, nicht nur bei uns, sondern auch in den Entwicklungsländern“, so VENRO-Vorstandsvorsitzende Claudia Warning.

Ansprechpartnerin: Jana Rosenboom

Kontakt: j.rosenboomvenro.org

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Angesichts von voranschreitenden Prozessen der Internationalisierung und Globalisierung, aber auch von drängenden Fragen im Zusammenhang mit multikulturellen Erziehungs- und Bildungskontexten sieht sich die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft mit vielfältigen An- und Herausforderungen konfrontiert. Diese werden in der anlässlich des 40. Jubiläums der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (VE) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) von Sabine Hornberg, Inci Dirim, Gregor Lang-Wojtasik und Paul Mecheril herausgegebenen Publikation „Beschreiben – Verste-

hen – Interpretieren. Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland“ in den Blick genommen. Die in diesem Band versammelten Beiträge werfen Schlaglichter auf Stand und Perspektiven dieser Teildisziplin heute und erörtern Entwicklungslinien und zentrale Fragestellungen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland seit 1966. Die Publikation wird im Mai 2009 beim Waxmann Verlag erscheinen.

Sabine Hornberg

Kontakt: Sabine.Hornberg@uni-bayreuth.de

Bildung für Nachhaltige Entwicklung und informelles Lernen – ein Workshopbericht

Formen informellen Lernens¹ können Potenziale einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) erschließen und mehr noch, deren Inhalte in breiten Bevölkerungsschichten verankern. Die UN-Weltdekade BNE (2005–2014)², an der sich Deutschland maßgeblich beteiligt,³ zielt unter anderem darauf ab, an den Schnittkanten zwischen Wirtschaft, Ökologie, Sozialem, Politik, Kultur und Wissenschaft, ein komplexes zusammen Denken zu befördern, das in seiner Konsequenz zu Handlungsmustern führt, die eine zukunftsfähige Entwicklung aller Menschen ermöglicht. Veränderungen von Wertvorstellungen, Normen oder das Entwickeln neuer Handlungsmuster und innovativer Alternativen erfolgt dabei keineswegs nur in Bildungsinstitutionen oder durch formale Bildungsakte. Im Gegenteil zeigt sich, dass die geschätzte Zahl, nach der 70% aller Lernvorgänge im Lebensverlauf eher informellen Charakter haben, auch für diesen Bereich übertragbar ist. Wie können aber solche Lernprozesse unterstützt werden, ohne ihren informellen, teils selbstintendierten Charakter und damit die ‚Alltagsnähe‘ dieser Lernform zu relativieren? Mit dieser und anderen Fragen beschäftigt sich die Arbeitsgruppe Informelles Lernen, die sich aus dem nationalen Runden Tisch der UN Weltdekade BNE heraus gegründet hat und seit 2005 regelmäßig zusammenarbeitet.⁴ Eingebettet in diese Zusammenhänge veranstaltete die AG am 27. und 28. November 2008 einen nationalen Workshop zu obigem Thema in Witzenhausen bei Kassel.

Der Workshop in Witzenhausen

Der Workshop verfolgte das Ziel, konkrete Beispiele aus der Praxis und wissenschaftliche Analyse zusammen zu bringen.

Dabei ging es aus einer praktischen Perspektive zentral darum, wie informelles Lernen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung bei den vielfältigen Aktivitäten von Organisationen und Initiativen im Bereich der nachhaltigen Entwicklung stärker wahrgenommen und gefördert werden kann. Auf der Basis der praktischen Perspektive wurden dann aus einer theoretischen Blickrichtung die Verbindungen zwischen informellem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung konzeptionell reflektiert und sowohl deren Potenziale, als auch die damit verbundenen Herausforderungen formuliert. Leitende Fragen waren dabei u. a.: Welche Mechanismen befördern informelles Lernen im Bereich nachhaltiger Entwicklung? Wo liegen die unerkannten, ungenutzten und unterschätzten Potenziale informellen Lernens? Wie können wir diese nutzen bzw. ganz praktisch nutzbar machen, z.B. um unsere Anliegen an den Mann/die Frau zu bringen?

Der Workshop begann mit einem Beispiel informellen Lernens der besonderen Art, einer ‚Literarisch-kulinarischen Führung‘ durch das Tropengewächshaus der UNI Kassel in Witzenhausen. Die Verbindung von Kunst und Genuss mit Einsichten und Geschichten über Pflanzen und Kulturen der unterschiedlichen Klimazonen zeigte auf beeindruckende und selbsterfahrbare Weise die Möglichkeiten eines ‚anderen Lernens‘. Statt eines Vortrages selbst einen kleinen Spaziergang „Rund um die Welt“ zu unternehmen und dabei neben Kaffeepflanzen, Mangobäumen und Bananenstauden auch deren (fair gehandelte) Endprodukte zu probieren, machte wichtige, globale Themen direkt erfahrbar und regte nicht zuletzt zu Querbezügen der eigenen Arbeit an.

Praxisbeispiele in kurzen Vorträgen und Postersessions

Im zweiten Teil des Workshops wurden anhand von Praxisbeispielen unterschiedliche Facetten informellen Lernens im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung vorgestellt. So berichtete Lars Wohlers über den Baumkronenpfad im Nationalpark Hainich (Thüringen) und wie dort die Besucher über verschiedene Stationen mehr über das „Leben in den Baumkronen“ und den Nationalpark Hainich erfahren können. Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch die soziale Komponente. So ist der Baumkronenpfad auch für Menschen mit Behinderung zugänglich und es werden spezielle Angebote für Schulklassen angeboten, die bspw. die Zusammenhänge von Geschichte des Landstrichs, Besiedelung und den Wechselwirkungen des Ökosystems Wald erfahrbar machen.

Ulrike Devers-Kanoglu stellte Ansätze und Perspektiven von kommunalen Nord-Süd-Partnerschaften dar, die sie u.a. durch Befragung von Repräsentanten solcher Projekte im Rahmen ihrer Dissertation ausgearbeitet hat. Sie machte deutlich, wie wichtig aber auch schwierig gemeinsam Lernprozesse gerade zwischen den kommunalen Partnern in solchen Projekten sind. Diese können nicht von „Außen verordnet oder vorgegeben“ werden, sondern ergeben sich meist in der konkreten, gemeinsamen Arbeit und müssen durch Netzwerkmanagement moderiert und begleitet werden. Joachim Borner erläuterte das Vorhaben einer internationalen Sommeruniversität die ihren Schwerpunkt auf die selbstgestaltete audiovisuelle Kommunikation legt. An diesem Beispiel verdeutlichte er Ansätze des Blended Learning. So erhalten die Studierenden u.a. die Möglichkeit, an mehreren Tagen gemeinsam mit Medienexperten Kurz- bzw. Werbefilme zur Nachhaltigen Entwicklung zu gestalten und zu produzieren.

Tina Boeckmann informierte über die Bedeutung von Biobetrieben für Lern- und Veränderungsprozesse im Dorf. Ein wichtiger Aspekt wurde dabei auf die Lernprozesse zwischen dörflicher, tradierter Kultur und Konzepten von Biohöfen gelegt. Viele dieser Akteure bieten dabei nicht nur regional Produkte an sondern öffnen sich auch Besuchern und Schulklassen, indem sie zunehmend auch Bildungsangebote unterbreiten. Susanne Rodemann legte ihren Schwerpunkt auf das informelle Lernen von Greenpeace-Aktiven im Sinne einer BNE. Sie ging u.a. der Frage nach, wie durch freiwilliges Engagement der Akteure Gestaltungskompetenzen vermittelt werden.

Michael Brodowski zeigte anhand des konkreten Projektes „Komplexes denken – Interdisziplinäres Lernen“ im Rahmen der Umsetzung der UN Weltdekade in Thüringen, wie die Verknüpfung von formalem und informellem Lernen theoretisch darstellbar ist. Er konnte verdeutlichen, dass informelle selbstintendierte, kollektive Lernprozesse von mehreren Akteuren aus unterschiedlichen Trägerhintergründen häufig formal gelernte Wissensbestände als Ausgangspunkte nehmen, die sie gemeinsam bearbeiten und zu neuen Handlungsmustern und Kompetenzen ausbauen. Dieser Prozess muss jedoch durch ein Netzwerkmanagement unterstützt, moderiert und begleitet werden. Darüber hinaus ist eine der wichtigsten Rahmenbedingungen für das Gelingen solcher Prozesse, dass die beteiligten Organisationen und Träger die Ergebnisse auch konsequent in ihre Handlungsroutinen implementieren.

Ingo Frost stellte die Initiative WikiWoods vor und machte an diesem Beispiel deutlich, wie informelles Lernen durch über das web verabredetes Pflanzen naturnaher Wälder funktionieren kann und welche weiteren Effekte, neben der Minderung des CO₂ Ausstoßes, eine solche Lernplattform bietet. Im Anschluss stellte Marina Hethke die Initiative Globales Lernen in Witzenhausen – Projekt WeltGarten vor und erläuterte daran, wie durch die Verknüpfung von sinnlichen und intellektuellen Erfahrungen globales Lernen erlebbar wird.

Ein Weltcafe als Abschlusspodium

Am Ende wurde die Methode eines „Weltcafe“, geleitet und moderiert von Manfred Walser von den Teilnehmenden ausprobiert. In drei Diskussionsrunden näherten sich die Akteure der Frage, wie informelles Lernen in den eigenen, unterschiedlichen Arbeitsbezügen besser unterstützt und vielleicht sogar gezielt eingesetzt werden kann. Zu den wichtigsten Ergebnissen gehörte, dass die Rahmenbedingungen bewusst förderlich gestaltet werden müssen, um den Interessierten ein Selbstlernen nach ihren eigenen Interessen ermöglichen zu können. Dazu gehört eine Prozessmoderation ebenso wie ein begleitendes Netzwerkmanagement. Darüber hinaus wurde deutlich, dass es zwar aus praktischer Perspektive einen Zusammenhang zwischen formalen und informellen Lernprozessen gibt, die sich bedingen und sogar ergänzen. Dieser Bereich weist aber ein hohes Forschungsdefizit auf.

Handbuch zum Informellen Lernen und BNE

Zum Schluss wurde das Buch „Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Anknüpfungspunkte, Ansätze und Perspektiven aus verschiedenen Lernwelten: Beiträge aus Theorie und Praxis“ vorgestellt, das Mitglieder der Arbeitsgruppe Informelles Lernen 2008 erarbeitet haben. Es erscheint ab 18. Februar im Verlag Barbara Budrich.⁵ Wer Interesse hat, mit den Mitgliedern der Arbeitsgruppe in Kontakt zu treten oder sich aktiv zu beteiligen, kann sich gerne bei Prof. Dr. Bernd Overwien (Sprecher der AG; overwien@uni-kassel.de) oder unter info@dekade-thueringen.de bei uns melden, wir würden uns freuen.

Michael Brodowski⁶

Kontakt: info@dekade-thueringen.de

Anmerkungen

- 1 Informelles Lernen meint hier allgemein ein Lernen, dass nicht an Bildungsinstitutionen gebunden ist und nicht auf eine Zertifizierung oder Bewertung abzielt.
- 2 Mehr unter www.bne-portal.de oder www.dekade-thueringen.de.
- 3 So ist Deutschland bspw. 2009 Gastgeber der UN Weltkonferenz zur Halbzeit der Dekade.
- 4 Mehr Informationen unter www.bne-portal.de hier den Links Runder Tisch/Arbeitsgruppen folgen. Oder unter www.informelles-lernen.de.
- 5 Brodowski, M./Devers-Kanoglu, U./Overwien, B./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M. (Hg.) (2009): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Anknüpfungspunkte, Ansätze und Perspektiven aus verschiedenen Lernwelten: Beiträge aus Theorie und Praxis. Verlag Barbara Budrich.
- 6 Dr. Michael Brodowski ist promovierter Erziehungswissenschaftler mit dem Schwerpunkt Bildungsmanagement und arbeitet seit 2005 als Leiter der Koordinationsstelle zur Umsetzung der UN Weltdekade BNE in Thüringen. Er ist u.a. Mitglied des Nationalen Runden Tisches der UN Dekade sowie der AG Informelles Lernen des Runden Tisches.

Rezensionen

Bernd Overwien/Hanns-Fred Rathenow (Hg.) (2009): *Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Unter Mitarbeit von Ghassan El-Bathich, Nils Gramann, Katja Kalex. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 302 S., ISBN 978-3-86649-222-6, € 26,90.*

Vor mehr als 15 Jahren begann in der Politikwissenschaft und den Sozialwissenschaften die Diskussion über mehr und mehr sichtbare Globalisierungsprozesse und ihre Folgen. Etwa gleichzeitig entstand nach einem längeren Prozess der Erörterungen zu „Umwelt und Entwicklung“ die Agenda 21, die in Rio de Janeiro 1992 verabschiedet wurde. Noch länger zurück reichen die Wurzeln des Globalen Lernens. Bis vor wenigen Jahren war von all dem in der Didaktik der politischen Bildung kaum etwas angekommen. Einige wenige Beteiligte aus diesem Arbeitsfeld hatten zwar immer wieder auf die deutliche Lücke hingewiesen, im „Mainstream“ repräsentiert durch die Fachgesellschaft GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) kamen diese Signale erst spät an. Immerhin erschien 2005 im Handbuch politische Bildung ein Aufsatz zum Globalen Lernen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive (Asbrand/Scheunpflug). Das nun vorliegende Buch schließt endlich die Lücke und leistet dabei noch mehr. Im Rahmen „fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Zugänge“ werden sicher nicht alle, aber wichtige Aspekte des Globalisierungsprozesses diskutiert. So widmet sich Massing demokratietheoretischen Fragen, Sander diskutiert die Folgen einer „Welt der Differenz“ für politische Bildung und Steffens beschäftigt sich mit den Konsequenzen für didaktische und curriculare Felder, nicht ohne die tatsächlich vorhandenen Bezüge in der Vergangenheit anzusprechen. Immerhin waren hinsichtlich internationaler Perspektiven z.B. die hessischen „Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre“ der siebziger Jahre ihrer Zeit weit voraus. Im selben, eher grundsätzlichen Teil des Bandes diskutiert Seitz Aspekte weltbürgerlicher Bildung und arbeiten Overwien und Rathenow die Diskussion um Globales Lernen in der Bundesrepublik auf. Besonders bemerkenswert ist es, dass neben den Verbindungen zum Globalen Lernen auch Diskussionslinien hin zur Migrationsdebatte (Birls) und zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (Michelsen) gezogen werden. Beide Bereiche sind innerhalb der schulisch orientierten Didaktik der politischen Bildung bisher vernachlässigt worden. Überhaupt ist es bemerkenswert, dass hier der doch etwas selbstreferentielle Rahmen der Didaktik der politischen Bildung weit geöffnet wird. Es kommen Autorinnen und Autoren zusammen, die man in dieser Auswahl bisher wohl kaum gemeinsam sehen konnte.

Auch der Bereich der Menschenrechtsbildung zählt innerhalb der schulisch orientierten Didaktik der politischen Bildung eher zu den zu wenig beachteten. Im „Wörterbuch politische Bildung“, von führenden Mitgliedern der Fachgesellschaft herausgegeben, taucht das entsprechende Stichwort nicht einmal auf. Im vorliegenden Band gehört Menschenrechtsbildung (Thiemann/Trisch) zu den „Handlungsfeldern politischer Bildung“, die im zweiten Hauptteil bearbeitet werden. Aus der Fülle der diskutierten Ansätze seien hier nur einige genannt: Es geht

um globale Probleme im Sachunterricht der Grundschule, um Schülerfirmen, um Interkulturalität als Herausforderung für die politische Bildung, um Friedenserziehung oder um methodische Fragen. Abgeschlossen wird das Buch von einem eher nachdenklichen, manchmal sogar etwas pessimistisch erscheinenden Beitrag des britischen Hochschullehrers David Selby, der sich mit dem Klimawandel und seinen eigentlich notwendigen Folgen für die Bildungsarbeit befasst.

Das gerade erst erschienene Buch ist für Theorie und Praxis der politischen Bildung gleichermaßen interessant. Es ist mehr als nur eine weitere Aufsatzsammlung, sondern bringt Diskussionsansätze zusammen, deren Fäden bisher eher nebeneinander lagen. Dies wird schon in der Einleitung deutlich, die fundiert begründet, warum dieses Handlungsfeld der politischen Bildung nicht länger randständig sein darf. Hilfreich für die möglichen zukünftigen Entwicklungen ist die dabei ansatzweise geleistete Archäologie der bisherigen Versuche, hier eine Änderung zu erreichen. Die Bedingungen dafür sind allerdings jetzt andere, globale politische Herausforderungen sind täglich erfahrbar, Regelungen des Finanzmarktes, Menschenrechtsstandards, in diesem Rahmen auch Sozial- und Umweltstandards, werden diskutiert. Inzwischen liegt sogar ein „Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung“ vor, den die Kultusministerkonferenz mithilfe auch des BMZ herausgegeben hat (im Buch: Kalex und Gramann). Globale Entwicklungen sollen also in angemessener Weise in den Schulen (und darüber hinaus) bearbeitet werden. Alle Voraussetzungen sind also erfüllt, um besser als bisher den Anforderungen der Globalisierung an politische Bildung gerecht zu werden.

Claudia Lohrenscheit

Gregor Lang-Wojtasik (2008): *Schule in der Weltgesellschaft – Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim, München: Juventa 2008, 240 S., ISBN 978-3-7799-1267-5, € 21,00.*

Vorneweg: Die Arbeit ehrt den Autor, da sie eine sehr produktive Verarbeitung seiner bisherigen vielfältigen professionellen Tätigkeiten als Lehrer, Hochschullehrer und Bildungsforscher darstellt, die seinen theoretischen Referenzrahmen erkennbar werden lässt. So möchte Lang-Wojtasik die vorliegende Überarbeitung seiner Habilitations-Schrift als eine „Vorstudie zu einer Schultheorie in der Weltgesellschaft“ (ebenda, S. 201) verstanden wissen.

Das Buch umfasst fünf Kapitel. Im ersten, systematischen Teil, „Globalisierung und Weltgesellschaft“, wählt der Autor die Theorieofferte der Luhmann'schen systemtheoretischen Weltgesellschaftstheorie und beleuchtet sodann Phänomene des Globalisierungsdiskurses unter diesem theoretischen Referenzrahmen mittels der funktionalen Analyse. Diese logische Übersetzungsarbeit soll einer möglichst tiefenscharfen, schultheoretischen Problembeschreibung dienen. Als zentrale Herausforderung für eine Schultheorie des 21. Jahrhunderts

nennt der Autor eine neue Perspektive der Weltgesellschaft, da die seit der Moderne angenommene „semantische Deckungsgleichheit von Kultur und Gesellschaft auseinanderdriftet“ (S. 156). Tendenzen der Weltgesellschaft sowie damit verbundene Herausforderungen für die Beschreibung von Schule werden in vier Sinndimensionen aus dem Weltgesellschaftsdiskurs, der sachlichen, räumlichen, zeitlichen und sozialen Dimension dargestellt.

Im zweiten Teil entwickelt Lang-Wojtasik eine Bestandsaufnahme ausgewählter Schultheorien, zumeist aus dem deutschsprachigen Raum, seit den 1960er Jahren. Als immer wiederkehrendes Kernproblem belegt er (nach Lenhart) eine weltweit geteilte und nationalstaatlich angepasste Bildungssemantik und -theorie, worin der Zusammenhang von Schule und Gesellschaft ausschließlich mit nationalstaatlicher Semantik beschrieben würden. Aufgaben, Funktionen und Selbstdarstellung von Schule werden wieder in vier Sinndimensionen diskutiert.

Im dritten Teil, „Aspekte einer Schultheorie in der Weltgesellschaft“, werden die Diskussionslinien der ersten beiden Kapitel zusammengeführt, wiederum mit den vier Dimensionen und in der systemtheoretischen Argumentationslogik.

Im letzten Teil fragt der Autor metatheoretisch nach dem Ertrag der Arbeit für Schultheorie, für empirische Schulforschung und für die Schulpraxis.

Was fällt auf?

Der Anlass, durch Globalisierung ausgelöste ideengeschichtliche Veränderungen von Welttheorien, Gesellschaftstheorien und damit auch Theorien von Schule, darzustellen, ist höchst aktuell und notwendig. Die argumentative Bündelung der beiden Analysebereiche ‚Weltgesellschaft‘ und ‚Schultheorien‘ mittels der vier Sinndimensionen ist erhellend. Der Wunsch, die angestaubte Ideengeschichte der Moderne in Entwicklungen wie Globalisierung, Komplexität, Kontingenz etc. aufzulösen, ist verständlich. Es entstehen viele wertvolle Anfragen an eine Schultheorie ‚jenseits der Moderne‘. Impliziter bleibt das Erbe der Moderne.

Die Anleihe bei Luhmanns Weltgesellschaftstheorie ist elegant, weil sie einen hohen Abstraktionsgrad sichert. Eine schultheoretische Argumentation mit Rekurs auf Luhmanns Weltgesellschaftstheorie nötigt jedoch auch zu einem Balanceakt auf metatheoretischer Ebene. Insbesondere bei den Legitimationsfragen der diversen Selektions- und Integrationsaufgaben von Schule wird deutlich: In der Logik der Luhmannschen Weltgesellschaftstheorie sind alle Systeme kommunikative Mitglieder der Weltgesellschaft. Daraus folgt die Frage, ob oder weshalb Schule im Sinne einer „Inklusionssemantik“ (S. 191) sich tatsächlich weiterhin darum bemühen muss, individuell selektierbare Anschlüsse mit Hilfe eines „kollektiven Gedächtnisses“ (S. 193) zu ermöglichen. Hier wird ein blinder Fleck der funktionalen Analyse nach Luhmann erkennbar, dem der Autor u.a. mit Schleiermacher begegnet. In des Autors Biografie wäre ein weiterer Horizont anschlussfähig, der ausgeschlossen worden ist: die Ghandi'sche Befreiungspädagogik.

Ein Erbe aus der Moderne kann dennoch unterstellt werden: sozialwissenschaftliche Theoriebildung hat Praxisimplikationen für das Schulsystem in allen vier Sinndimensionen (S. 81) – so manche Provenienz, auch die reformpädagogische, schwingt mit. Der Autor geht mutig den Weg des Transfers und

gibt Hinweise für eine kommende Schultheorie zu Themenwahl (S. 192), Lernarrangements (S. 165), Werteerziehung (S. 181) und Integrationsfunktion (S. 184). Der dabei verwendete „Wissensbegriff“ muss jedoch sehr weit interpretiert werden, und gegen Ende werden die großen Herausforderungen der Kontingenz und des beschleunigten Wissens diskutiert. Hier dominieren konzeptionell zwei klassische Aufgaben von Schule: die legitimierte Auswahl von Inhalten und eines Curriculums sowie der im Schonraum Schule angesichts der Globalisierung notwendige Umgang mit Nichtwissen, offenen Situationen und Pluralität.

Das metatheoretische Ende der Arbeit, die Frage des Ertrags, formuliert der Autor sehr bescheiden. Die – berechnete – Hoffnung auf Resonanz im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ist doch dieselbe wie die Hoffnung, dass Schultheorie die Schule, und damit Welt-Gesellschaft irritiert.

Abschließend wird die große Herausforderung klar, der sich der Autor stellt, mittels Luhmanns Weltgesellschaftstheorem Schultheorie neu zu schreiben, wenn man die in den Anmerkungen platzierten Beispiele als Belege für die Gesamtarumentation bedenkt: Ist die Folge der funktionalen Abstraktion deren methodische Idealisierung? Bleiben Schultheorie und Schule ein elitäres Produkt, weil faktische Ungleichzeitige zu abstrakten, frei wählbaren Kommunikationsanlässen stilisiert werden – unkritisiert, weil diese Kommunikationsteilnehmer/-innen selten an der Welt-Kommunikation angeschlossen sind? Kann dem entgegengewirkt werden, wenn alle eingeführten Sinndimensionen gleichzeitig auf ein Exempel angewendet werden?

Insgesamt legt Lang-Wojtasik ein Werk vor, das im aktuellen Diskurs zu Schule und Weltgesellschaft voller wichtiger Denkanstöße ist.

Simone Fuoss-Bühler

David Hellpap (2007): Diversitätsbewusste Bildung als Schlüssel zur Steigerung von Schulqualität. Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen schulischer Praxis aus interkultureller Perspektive. Frankfurt/M., London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 313 S., ISBN 3-88939-853-7, € 19,90.

David Hellpap geht in seiner Monografie den Fragen nach, inwieweit strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen die schulische Praxis mit interkulturellem Anspruch behindern oder fördern und welche Bedingungen zu einer optimalen Förderung heterogener Lerngruppen auf der einen und der Verbesserung der Qualität des Schulsystems auf der anderen Seite führen können. Diese Fragestellungen werden von dem Autor in drei Teilen bearbeitet.

Im ersten Teil der Monographie gibt Hellpap anhand einer theoretisch-empirischen Rahmung drei zentrale theoretische Bezugspunkte. Zunächst widmet er sich dem Thema interkultureller Pädagogik. Er zeichnet die Genese und die gesellschaftlichen Bedingungen für diese Genese klar nach. Die zweite Perspektive beschäftigt sich mit indirekter oder institutioneller Diskriminierung, die Hellpap anhand statistischer Daten für die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern aufzeigen kann. Hellpap zeigt hier eine strukturelle Sichtweise für das Scheitern vieler Migrantenkinder im deutschen Schulsys-

tem auf und stellt diese einer individualistisch orientierten Erklärungsperspektive gegenüber. Mit der dritten Perspektive nimmt der Autor die Schultheorie und -didaktik genauer in den Blick. Beispielsweise setzt er sich mit einer reformpädagogischen Schulkritik auseinander oder nimmt die von Klafki formulierten epochaltypischen Schlüsselprobleme aus einer interkulturellen Perspektive in den Blick.

Der zweite Teil der Arbeit stellt die Rahmenbedingungen von Theorie und Praxis in den Mittelpunkt der Betrachtung. So setzt sich der Autor zunächst mit Homogenität und Heterogenität auseinander. Besonders ausführlich und kritisch geht er neben Aspekten der Alters- und Leistungsheterogenität auf die Orientierung der deutschen Schule an einem monolingualen Habitus ein. Im zweiten Schritt dieses Kapitels stellt der Autor verschiedene Schulformen vor und wägt sie aus einer interkulturellen und antidiskriminierenden Perspektive ab, bevor er anschließend die (Einzel-)Schule selbst im Spannungsfeld zwischen Schulautonomie und hierarchischer Steuerung verortet. Anschließend beschreibt Hellpap verschiedene Schulkonzepte aus einer theoretischen Perspektive, bevor er im zweiten Kapitel des zweiten Teils schulische Modellversuche und Projekte aus einer konzeptuellen Perspektive heraus betrachtet. Diese deutschen und europäischen Beispiele aus der Praxis dienen als Good-Practice-Beispiele zur Veranschaulichung förderliche Bedingungen für das Lernen in heterogenen Lerngruppen auf der einen und für die Auflösung der strukturellen Beziehung zwischen Schulversagen und Migrationshintergrund.

Im dritten Teil des Buches gibt der Autor vor dem Hintergrund seiner bisherigen Ausführungen einen kritischen Ausblick auf die Verschärfung der hohen Selektivität des deutschen Schulsystems durch die Einführung von Bildungsstandards. Hellpap kritisiert hier insbesondere die Einführung von Regelstandards, die eine Orientierung an einer bestimmten Durchschnittsvorstellung oder Normalität implizieren, statt der Implementierung von Mindeststandards, die in skandinavischen Schulsystemen erfolgreich eingesetzt werden. Abschließend entwirft Hellpap eine „schultheoretische (Real-)Utopie im Sinne interkultureller Pädagogik“.

Die Monographie zeichnet sich besonders durch die klare Darstellung von Formen institutioneller oder indirekter Diskriminierung im deutschen Schulsystem aus. Diese Darstellung erlaubt es beispielsweise auch Probleme von Lehrkräften aus einer strukturellen Perspektive zu interpretieren und in einen größeren Gesamtzusammenhang einzuordnen.

Julia Franz

Mouratidi, Katharina (2006): Venceremos! Die andere Globalisierung. Heidelberg: Wachter Verlag, 128 S., ISBN 978-3-89904-220-7, € 19,90.

„Warum tust du, was du tust?“ (S. 6), obwohl du weißt, dass viele weltweite Entwicklungen eher Ohnmacht und Resignation auslösen müssten. Diese Frage stellte die Fotografin Katharina Mouratidi Menschen, die die Globalisierung kritisch betrachten und mitgestalten. Dokumentiert sind 50 Antworten aus 43 Ländern. Zu Wort kommen Menschen wie Rigoberta Menchú, Walden Vello, Joseph Stiglitz, José Bové,

Horst-Eberhard Richter, Vandana Shiva, Neville Alexander und viele andere mehr oder weniger bekannte Persönlichkeiten verschiedener Altersgruppen.

Mit dem Liedtitel ‚Venceremos‘ (‚Wir werden siegen‘) der chilenischen Unidad Popular Anfang der 1970er Jahre wird auf die bleibende Hoffnung der Linken verwiesen, dass Demokratie und soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Globalisierung nicht unter die Räder kommen mögen. Angesichts der vielschichtigen globalen Transformationen erscheint es heute gleichwohl schwerer, Handlungsoptionen zu formulieren, die mit den Kategorien Sieg und Niederlage operieren. Die Grenzen des Wachstums sind an verschiedenen Stellen bereits überschritten, die Semantik des Krieges ist gesellschaftlich wieder anschlussfähig geworden und die Unterschiede zwischen Arm und Reich schreien weltweit in den Himmel.

Die Publikation – erschienen anlässlich der Ausstellung ‚Die andere Globalisierung‘ im Jahr 2005 – macht Mut, angesichts der komplex scheinenden Veränderungen am Beginn des 21. Jahrhunderts nicht den Kopf in den Sand zu stecken. Vielmehr kann man in den Berichten viel davon erfahren, warum es bedeutsam ist, Globalisierung kritisch zu betrachten. Denn jeder Kritik wohnt eine Chance auf Veränderung inne.

Die einzelnen Texte (jeweils maximal eine Seite mit Bild der berichtenden Person) lassen sich zum Einstieg in das Thema Globalisierung mit älteren Jugendlichen und Erwachsenen einsetzen. Ob sich dadurch die Welt verändert, ist eine Frage der Lernfähigkeit der Menschheit.

Gregor Lang-Wojtasik

Siegfried Frech/Michael Haspel (2005): Menschenrechte. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 285 S., ISBN 3-89974218-4, € 16,80.

Menschenrechte sind unantastbar und unteilbar – wo liegt das Problem?

In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, die von den Vereinten Nationen am 12. Dezember 1948 für alle Menschen auf der Erde und für alle Zeiten proklamiert wurde, wird von der Völkergemeinschaft eindeutig festgestellt, dass „die Anerkennung der allen Mitgliedern der menschlichen Familie innewohnende(...) Würde und ihrer gleichen und unveräußerlichen Rechte die Grundlage der Freiheit, der Gerechtigkeit und des Friedens in der Welt“ bildet. Alle Völker, die den Vereinten Nationen angehören – und das sind bis auf nur ganz wenige Ausnahmen alle – haben diese Erklärung verpflichtend für ihr politisches und humanes Handeln in ihren Gesellschaften unterzeichnet. Und doch: Die Verletzung von Menschenrechten, die in der Erklärung in 30 Artikeln formuliert sind, ist an der Welttagesordnung. Ob es sich um bewaffnete Konflikte, willkürliche Verhaftungen, Missachtung der Freiheitsrechte der Menschen, der Unverletzlichkeit von Körper und Seele, oder anderer Verstöße gegen die Menschenrechtsartikel handelt, immer werden von den politischen Akteuren „in diesem besonderen Fall“ scheinbar einsichtige Begründungen angeführt, etwa die, dass historische und traditionelle, auf der jeweiligen Kultur des Volkes beruhende Werte und Normen das jeweilige Tun bestimmen und damit keine Menschenrechtsverletzungen darstellen. Die

Kontroverse zwischen dem universalen Anspruch der Erklärung von 1948 und von kulturellrelativistischen Auffassungen bestimmt seitdem den internationalen Diskurs, bis hin zur Proklamation von „eigenen“ Menschenrechtsdeklarationen, etwa die Afrikanische Charta der Menschenrechte und der Rechte der Völker, die von den Staats- und Regierungschefs der Organisation der Afrikanischen Einheit (OAU) im Juni 1981 verabschiedet wurde und die Werte der afrikanischen Kultur in besonderer Weise berücksichtigt wissen will; oder die Arabische Charta der Menschenrechte, die der Rat der Liga der arabischen Staaten am 15. 9. 1994 mit dem Ziel verfasste, „die unvergänglichen Grundsätze der Brüderlichkeit und der Gleichheit aller Menschen, die in der islamischen Scharia und in den anderen Religionen der göttlichen Offenbarung festgeschrieben sind“ zu beachten; oder die „Europäische Menschenrechtsdeklaration“ vom 4. November 1950, die sich in ihren Artikeln auf die „Universelle Erklärung der Menschenrechte“ von 1948 bezieht.

Menschenrechte zu kennen, sie anzuerkennen und in das individuelle und gesellschaftliche Wertesystem einzubeziehen, ist eine Bildungsaufgabe. So hat die UNESCO am 19. November 1974 die „Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Frieden in der Welt sowie die Erziehung zur Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ herausgegeben. Damit werden alle Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen aufgefordert, in ihrer Bildungspolitik die Grundlagen der „internationalen Dimension und globaler Sichtweisen auf allen Bildungsebenen und in allen Bildungsformen“ einzuführen, wie sie in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festgelegt sind. Dieser Aufforderung zur „Menschenrechtsbildung“ sind mittlerweile eine Reihe von Autorinnen und Autoren nach gekommen (Claudia Lohrenschmit, Volker Lehnhart, u.a.). Der Referent der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Siegfried Frech und der Theologe und Mitglied des Zentrums für Konfliktforschung der Philipps-Universität Marburg, Michael Haspel, legen einen Sammelband in der Reihe „Basisthemen Politik“ des Wochenschau-Verlags vor, in dem die Erwartungen und Aufforderungen der von den Vereinten Nationen ausgerufenen Dekade zur Menschenrechtsbildung (1995–2004), ein größeres Bewusstsein für Menschenrechte zu schaffen, auf der Grundlage der „globalen Wirklichkeiten“ analysiert und diskutiert werden.

Michael Haspel stellt in seinem Beitrag „Menschenrechte in Geschichte und Gegenwart“ die Grunddaten der politischen Menschenrechtsentwicklung dar und thematisiert philosophische und theologische Modelle und Theorien. Der Politikwissenschaftler Michael Edinger diskutiert „Institutionen und Verfahren des Menschenrechtsschutzes“ und benennt die aktuellen menschenrechtlichen Herausforderungen für die Völkergemeinschaft. Die Generalsekretärin der deutschen Sektion von amnesty international, Barbara Lochbihler, nimmt mit ihrem Beitrag die Entwicklung und den konkreten Stand der „Menschenrechtspolitik der Europäischen Union“ auf. Dabei mahnt sie an, dass „die EU ... menschenrechtspolitisch Glaubwürdigkeit und Effektivität gewinnen (kann), wenn sie durch Politik und Praxis zeigt, dass Menschenrechte nicht aufschiebbar, nicht verhandelbar und nicht selbstverständlich sind“. Der Soziologe von der Universität Bamberg, Matthias Koenig, setzt sich mit der Kontroverse „Universalismus und Relativismus“ auseinander, indem er einen interkulturellen Menschenrechtsdiskurs einfordert. Der

Erziehungswissenschaftler Florian C. Knab stellt fest, dass der Umgang mit Minderheiten Gradmesser für die staatsbürgerliche Kultur in einer Gesellschaft sind. Die Ethnologin und Islamwissenschaftlerin von der Freien Universität Berlin, Anna Würth, stellt, unter Mitarbeit von Sonja Tillmann, in ihrem Text die schwierigen und aktuellen Aspekte „Menschenrechte, Dialog und Islam“ vor und stellt Überlegungen für einen konstruktiven Menschenrechtsdialog an. Wolfgang S. Heinz, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Berliner Deutschen Institut für Menschenrechte, geht ein auf die Fragestellungen zur internationalen Terrorismusbekämpfung und zum Menschenrechtsschutz. Gerade aus vielfältigen aktuellen Anlässen kann die Feststellung gelten: „Ganz besonders für die Terrorismusbekämpfung gilt, dass Verletzungen der Menschenrechte und des Humanitären Völkerrechts das Vertrauen unterminieren, das für eine ernst gemeinte, wirksame Zusammenarbeit zur Bekämpfung des Terrorismus unabdingbar ist“. Die Berliner Politikwissenschaftlerin Anja Mihr zieht eine ambivalente Bilanz zur UN-Dekade für Menschenrechtsbildung. Ihr Hinweis, dass die zum Teil unbefriedigenden Ergebnisse der Dekade dazu geführt habe, dass die UN-Generalversammlung der Vereinten Nationen am 10. Dezember 2004 beschlossen habe, ein „Weltprogramm für Menschenrechtsbildung 2005–2015“ auszurufen, bei dem in der ersten Phase, von 2005 bis 2007, in besonderer Weise die formalen Bildungseinrichtungen, also Schulen, angesprochen werden sollen. Was geschieht dabei im deutschen Schulsystem? Das Autorenteam Gert Sommer und Jost Stellmacher von der Universität Marburg, sowie Elmar Brähler von der Universität Leipzig, setzen sich mit der aktuellen Situation der „Menschenrechte in Deutschland“ auseinander. Die wenig schmeichelhaften Forschungsergebnisse über Wissen, Einstellungen und Handlungsbereitschaft hiezulande müssten Politik, Institutionen und Individuen wach rütteln. Der Inhaber des UNESCO-Lehrstuhls für Menschenrechte an der Universität Magdeburg, K. Peter Fritzsche, engagiert sich mit seinem Beitrag „Die Macht der Menschenrechte und die Schlüsselrolle der Menschenrechtsbildung“ für eine aktive Menschenrechtseinstellung und stellt fest: „Menschenrechtsbildung ist unverzichtbar“. Die Münchener Rechtswissenschaftlerin Frauke Weber geht in ihrem Beitrag auf den von der Bundesregierung im Juni 2005 veröffentlichten „Nationalen Aktionsplan für Menschenrechte in Deutschland“ ein und fordert die Zivilgesellschaft auf, „eine eigene Überprüfung und Evaluierung der Umsetzung des Aktionsplans Menschenrechte vorzunehmen und darüber den Diskurs mit der Bundesregierung zu suchen“. Im Anhang wird die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 abgedruckt.

In diesem Zusammenhang wäre auf die für die praktische und theoretische Bildungsarbeit nützliche Sammlung „Menschenrechte – Internationale Dokumente“ zu verweisen, die von der Deutschen UNESCO-Kommission in der 6. Auflage 1981 herausgegeben wurde (Colmantstr. 15, 53115 Bonn).

Jos Schnurer

Informationen

Medien

(red.) **Arbeitspapier: Impulse zur konzeptionellen Weiterentwicklung ökumenischen Lernens:** Die veränderte weltgesellschaftliche Situation und die Entwicklungen in der Ökumene lieferten den Hintergrund für die Erstellung eines Arbeitspapiers von Dr. Dirk Oesselmann, Dr. Gert Rüppell und Peter Schreiner. Im Text werden die veränderten Grundlagen für ökumenisches Lernen sowie Anregungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung der Lernbewegung beschrieben. Kostenloser Download unter: www.ci-muenster.de.

(red.) **Kulturelle Bildung für Alle. Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010:** Im Rahmen dieser Broschüre stellt die Deutsche UNESCO-Kommission e.V. erstmalig den UNESCO-Leitfaden für kulturelle Bildung einer größeren Öffentlichkeit vor. Infos: www.unesco.de.

(red.) **Neue Publikation – Dialog Global Nr. 19:** Der Titel der neuen Ausgabe von Dialog Global lautet „Deutsch-chinesische Kommunalbeziehungen: Motivationen, Strukturen, Aktionsfelder“. Basierend auf einer umfassenden empirischen Erhebung in deutschen Städten, die Kommunalbeziehungen nach China pflegen, werden Aktivitäten, Problemfelder sowie Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt. Kostenloser Bezug unter: info@service-eine-welt.de.

(red.) **Nord-Süd-Schulpartnerschaft – wie geht das?:** Die Publikation entstand unter Zusammenarbeit des Ministeriums für Landwirtschaft, Umwelt und ländliche Räume des Landes Schleswig-Holstein, der Servicestelle in der Einen Welt und der Diakonie. Dargestellt werden u.a. Trainingsmodule, die zur Vorbereitung auf eine Nord-Süd-Partnerschaft eingesetzt werden können. Kostenloser Download unter: www.schleswig-holstein.de/UmweltLandwirtschaft.

(red.) **Neue Materialien zu den Millennium-Entwicklungszielen:** Rund um die Themen der UN-Millenniums-Entwicklungsziele findet man in dieser Materialbox Informationen, Materialien sowie methodische Anregungen zur Umsetzung von Projekten zu den MDGs. Entstanden ist die Materialbox durch die Zusammenarbeit der Koordination Südliches Afrika (KOSA), der UN-Millenniumskampagne und des Welthauses Bielefeld. Infos: www.kosa.org/mdgtoolkit.html.

(red.) **Neue Broschüre zum Thema „Global skills“:** Diese englischsprachige Publikation wurde vom Development Education Research Center am Institute of Education der Universität London veröffentlicht und bietet zum Thema „Global skills“ einen Überblick über die aktuelle Diskussion und über politische Initiativen. Kontakt: d.bourn@ioe.ac.uk.

Veranstaltungen

(red.) **Initiative „Sei ein Futurist!“:** Das Projekt „1000 X 1000“ wird von der Deutschen UNESCO-Kommission und dem dm-Drogeriemarkt veranstaltet, um jungen Leuten die Möglichkeit zu geben, kreative Ideen für ein nachhaltiges Projekt, das die Zukunft lebenswerter macht, umzusetzen. Daher werden 1000 Projekt mit jeweils 1000€ für die Umsetzung unterstützt. Einsendeschluss ist der 9. April 2009. Infos: www.sei-ein-futurist.de.

(red.) **Fortbildung zur Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit – Modul 1:** Am 24. und 25. April findet in Frankfurt ein Fortbildungsseminar statt, das sich mit dem Thema Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit beschäftigt. Dieses Seminar ist als Einführungsseminar gedacht. Das Fortsetzungsseminar zu dieser Veranstaltung (Modul 2) wird am 13. und 14. November 2009 stattfinden. Infos: www.globaleslernen.de/coremedia/generator/ewik/de/02__Aktuelles/Aktuelle_20Termine/2009/Evaluation.

(red.) **Aktionswochen zum Thema Alphabetisierung und lebenslanges Lernen:** Vom 20. April bis zum 31. Mai 2009 finden die diesjährigen Aktionswochen der Globalen Bildungskampagne, ein Bündnis aus Entwicklungsorganisationen und Bildungsgewerkschaften, unter dem Motto „Das Große Lesen“ statt. Unterrichtsmaterialien und Vorschläge für Projekte werden zur Verfügung gestellt. Infos: www.gew.de/Page14551.html.

(red.) **Ankündigung: 11. Bundeskonferenz der Kommunen und Initiativen:** Für den 18. bis zum 20. Juni 2009 plant die Servicestelle Kommunen in der Einen Welt eine Konferenz im Alten Rathaus in München mit dem Thema „Herausforderung: Klimawandel. Globalisierung gestaltet Kommunen – Kommunen gestalten Globalisierung“. Hauptthemen werden u.a. der Klimawandel und dessen Bedeutung für die Kommunen und die kommunale Entwicklungszusammenarbeit sein. Infos und Anmeldung: www.service-eine-welt.de.

Sonstiges

(red.) **Neuer Studiengang „Intercultural Education“:** Bis zum 30. April 2009 können sich Interessierte für diesen Masterstudiengang der FU Berlin bewerben. Das Studium dauert ein Jahr und bietet eine Kombination aus Theorie, Praxis und empirischer Forschung rund um das Thema interkulturelle Erziehung und Bildung. Infos: www.ewi-psy.fu-berlin.de/studium/weitere/europeanmaster.

(red.) **Kartenspiel KLARTEXT zur Nachhaltigen Entwicklung der Schweiz:** Bei diesem Gesellschaftsspiels versetzen sich die Spieler in Alltagssituationen, debattieren, diskutieren und haben die Gelegenheit sich nebenbei Fakten zum Stand der nachhaltigen Entwicklung in der Schweiz anzueignen. Infos: www.hep-verlag.ch/course/view.php?id=664.

(red.) **DFB gibt Vereinen Umwelt-Tipps:** Dieser Online-Leitfaden soll Fußballvereinen helfen, unnötige Umweltbelastungen einzuschränken. Auf der Homepage findet man praktische Öko-Tipps zu bspw. Wärmedämmung, Müllentsorgung und Regenwassernutzung sowie ein „Öko-Check“, der den Vereinen deren größten Schwachstellen zeigt. Infos: www.dfb.de/index.php?id=508246.

(red.) **Nachhaltigere Unternehmen verkraften Finanzkrise besser:** Ein aktuelle Studie zeigt den deutlichen Vorteil von börsennotierten Unternehmen auf, die sich um umweltfreundliche und nachhaltige Produktionsweisen bemühen. Die Börsenkurse der nachhaltigeren Unternehmen liegen laut der Studie sowohl im Drei-Monats- als auch im Sechs-Monats-Vergleich mit zehn bzw. 15 Prozent deutlich über dem Industriedurchschnitt. Infos: www.nachhaltigkeitsrat.de/index.php?id=4385.

(red.) **Projekt „Win-Win“ in Mainz:** Die Idee des „50-50“-Projekts wird in der Form des „Win-Win“-Projekts ausgebaut. Nicht nur Schulen sollen zu lukrativen Energiesparern werden, sondern auch die Eltern der Schüler/-innen. Auch hier gilt das Prinzip, dass das gesparte Geld zur Hälfte aufgeteilt werden soll: im Falle des Elternhauses, zwischen den Eltern und den Kindern. Infos: www.nachhaltigkeit.bildung.rlp.de/bne-in-rlp/aktuelles.html.