

Fuhr, Thomas

Das Glück des Kindes

Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 4, S. 514-533

urn:nbn:de:0111-opus-38473

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

It is granted a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Thomas Fuhr¹

Das Glück des Kindes

Zusammenfassung: Kinder streben nach Glück. Worin dieses besteht, ist kaum erforscht. Der Aufsatz untersucht den pädagogischen Diskurs zum Glück des Kindes, die Struktur der auf das Glück bezogenen Urteile, empirische Forschungsergebnisse zum Glück des Kindes und Probleme der Bedürfnisforschung. Er zeigt auf, dass Glücksurteile neben kognitiven Anteilen auch Gefühle der Freude bzw. Trauer beinhalten. Diese sind nicht nur Hinweise auf das, was Kindern gefällt, sondern auch Gründe dafür, ihnen das zu ermöglichen, woran sie Gefallen haben. Pädagogische Urteile sollten diese Gefühle deshalb berücksichtigen.

Eltern, Lehrer und alle Pädagogen, die mit Kindern zu tun haben, wollen deren Bestes. Zumindest geht die Erziehungswissenschaft davon aus, dass dies der Fall sein sollte. Wer wollte schon die These vertreten, es sei nicht gut für das Kind, was die Erziehung und Schule mit ihm wollen? Wenn die Eltern sich nachts zu dem Kind legen, damit es einschlafen kann oder sie ihm einen Computer kaufen, damit es frühzeitig die Kompetenzen erwirbt, über die man in der zukünftigen Wissensgesellschaft wird verfügen müssen, sind sie um das Wohl des Kindes besorgt – und zwar sowohl um das gegenwärtige als auch das zukünftige Wohl. Führt die Schule das Kind in die deutsche Literatur und die afrikanischen Flüsse ein oder entwerfen Sozialpädagogen Programme für rechtsradikale Jugendliche, so geht es ihnen nicht nur um die Entwicklung von Humankapital oder die politische Kultur des Landes. Erziehung als Intervention in das Sein von Kindern und Jugendlichen wird nicht nur mit dem Nutzen für die Gemeinschaft begründet. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass Erziehung auch dem Kind dient. In einer noch unbestimmten Weise ist die Erziehung also nicht nur für die Gesellschaft da, sondern auch für das Kind.

Das klingt trivial, ist es aber keineswegs. Bisher hat die Erziehungswissenschaft kaum versucht, solche Begriffe wie den des ‚Besten‘ für das Kind, des ‚Wohls‘ der nachwachsenden Generation oder des ‚Nutzens‘ für das Kind systematisch zu analysieren. Auch wurden entsprechende Theoriebildungen in der praktischen Philosophie und der psychologischen sowie politischen Glücksforschung nicht zur Kenntnis genommen. Dies soll im Folgenden ansatzweise geschehen. Ich frage danach, inwiefern diese Begriffe tatsächlich pädagogische Kategorien sein können und welche Einsichten und Probleme sich ergeben, wenn das Glück des Kindes zu einem Gesichtspunkt pädagogischen Handelns wird. Ich diskutiere die Vielfalt des mit den Begriffen des

1 Teil 4 verfasst von Jutta Mägdefrau und Thomas Fuhr.

‚Guten‘ und ‚Besten‘, des ‚Wohls‘ und ‚Nutzens‘ Gemeinten mithilfe des Begriffs des „*Glücks des Kindes*“.

Ich schließe damit an die Bedeutung an, in der dieser Begriff in der Regel in der Philosophie verwendet wird. Glück als *terminus technicus* der Philosophie ist nicht mit einem Alltagsbegriff von Glück zu verwechseln. ‚Glück‘ meint hier nicht eine bestimmte Emotion, so wie man etwa sagt: „Ach, ich fühle mich so glücklich!“ – obwohl Glück auch eine emotionale Komponente hat. Es geht vielmehr um ein viel umfassenderes Urteil hinsichtlich des gegenwärtigen und zukünftigen Lebens des Kindes. Woraufhin dieses Urteil erfolgt, ist selbst wieder Gegenstand der Theorie des Glücks. Wir können aber in einem ersten Ansatz sagen, dass danach gefragt wird, ob das Leben dem Kind gefällt, ob es mit ihm einverstanden sein kann oder es Sinn hat. Es geht um das gegenwärtige und das zukünftige ‚Wohlbefinden‘ der Kinder und darum, was das Leben ‚gut‘ macht, und zwar nicht nur moralisch gut, sondern in einem ganz umfassenden Sinn: was es lebenswert macht, und zwar auf einem möglichst hohen Niveau des Lebenswerten. In einer anderen Terminologie ausgedrückt frage ich danach, welche ‚Bedürfnisse‘ und ‚Interessen‘ Kinder eigentlich haben und welche Bedeutung diese in der Erziehung spielen. Ich benutze diese Begriffe zunächst, ohne auf die Differenzen zwischen ihnen zu achten; im zweiten Teil werden sie genauer entfaltet.

Zuerst (1) untersuche ich, welche Probleme die Erziehungswissenschaft mit der Sorge um das Glück des Kindes hat und warum es dennoch wichtig ist, die pädagogische Bedeutung der Kategorie des Glücks genauer zu untersuchen. Danach (2) analysiere ich den Begriff des Glücks, vor allem im Hinblick auf affektive und kognitive Anteile, (3) gebe einen Überblick über die empirische Glücksforschung und (4) frage, was wir über die Bedürfnisse von Kindern wissen können. Zum Schluss (5) gehe ich auf einige Probleme ein, die sich ergeben, wenn sich die Erziehung am Glück des Kindes orientiert.

1. Kind und Welt

Den Anspruch der Erziehung, dass sie dem Wohl des Kindes diene, hatte auch Kant im Sinn, als er ausführte: „Eltern erziehen gemeiniglich ihre Kinder [...] so, dass sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen“ (Kant 1803/1968, A 17). Der Hinweis auf die Verderbtheit der Welt lässt erahnen, wie sich Kant zur elterlichen Sorge um die Zukunft ihrer Kinder stellt: „Sie sollten sie aber besser erziehen, damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervorgebracht werde“ (ebd.). Diese Reserviertheit gegenüber einer Orientierung am zukünftigen Wohl des Kindes ist typisch für die Erziehungstheorie. Sie macht sich nicht zu Eigen, was sich Eltern im Allgemeinen erhof-

fen: dass das Kind gesund bleibt, später einmal gut verdient, beliebt ist, eine Aufgabe und Stellung in der Welt findet und einen guten Partner, eine gute Partnerin – eben: dass es glücklich sein wird. Die Erziehungstheorie hat einen höheren Anspruch: die Kinder sollen nicht nur in die Welt passen und in ihr glücklich werden; sondern die Welt soll durch Erziehung besser werden.

Dass durch Erziehung die Welt humaner werden kann, hat die Pädagogik seit jeher fasziniert. So ist ihr eigentlicher Fokus oft nicht das Kind, sondern die *Gesellschaft*. Indem die Erziehung so eingerichtet wird, „dass beides in möglicher Zusammenstimmung sei, dass die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen“ (Schleiermacher 1826/1983, S. 31), sorgt sie nicht nur für eine bessere Welt, sondern auch dafür, dass der nachwachsenden Generation die „freie menschliche Tätigkeit“ überhaupt erst möglich wird (ebd., S. 30). In anderer Sprache zielt die Erziehung auf Autonomie und Mündigkeit. Autonomie und Mündigkeit werden von der herrschenden Lehre aber immer – und nicht zu unrecht – als relative definiert. Autonomie ist Selbstbestimmung als sittliches, nicht jedoch als autarkes Wesen; Mündigkeit ist dementsprechend ein Verhältnis des Subjekts zur Welt.

Im Einzelnen wird dieser *Zusammenhang* von Individuum und Welt dann unterschiedlich rekonstruiert. Es gibt eher kindzentrierte Ansätze und gesellschaftszentrierte; einmal steht die Emanzipation von ungerechtfertigter Herrschaft auf der Agenda, das andere mal die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft. Diese Differenzen, so wichtig sie auch sind, habe ich nicht zum Thema. Hier geht es vielmehr darum, dass das jetzige und zukünftige Glück des Kindes eine zentrale, allerdings von der pädagogischen Theorie nicht in genügendem Maß berücksichtigte Kategorie der pädagogischen Reflexion und Rechtfertigung ist. Noch immer wurde der Umgang mit den Kindern entweder damit gerechtfertigt oder es wurde stillschweigend davon ausgegangen, dass er dem kindlichen Glück diene. Auch vermeintlich kindvergessene Pädagogen gehen wie selbstverständlich davon aus, dass sie dem Wohl des Kindes dienen (vgl. Fuhr 1998, S. 234–241). Worin dieses Glück besteht, darüber herrscht allerdings nicht nur wenig Einigkeit, sondern dazu gibt es auch kaum grundlagentheoretische Untersuchungen.

Die Geschichte des Glücksdiskurses in der Pädagogik ist noch nicht geschrieben. Dass es einen Diskurs gibt, steht jedoch außer Frage. Er reicht von Rousseau über die Philanthropen zu den diversen Formen der kindorientierten Kritik an der Pädagogik. Zu letzterer können wir die kindorientierte Pädagogik der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zählen, die antiautoritäre Erziehung, die Antipädagogik, große Teile der Schulkritik und der Alternativschulen. Sie alle treten nie nur im Namen des Glücks des Kindes an; aber dieses ist doch immer ein prominenter und theoretisch zentraler Aspekt.

Mit dem Sieg der kantischen Philosophie und des Neuhumanismus gegen die Aufklärungspädagogik der Philanthropen ist die Kategorie des Glücks – oder der Glückseligkeit, wie die Philanthropen es genannt haben – aus den zentralen Erziehungstheorien jedoch verschwunden. Wir finden sie eher in der *Kritik* an pädagogischen Theorien, Institutionen und Praktiken als im etablierten pädagogischen Diskurs. In der Tradition von Herbart – hier ganz Kantianer – wird Moralität zum alles umfassenden Ziel der Erziehung; im Neuhumanismus oder auch in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik von Nohl, Spranger, Flitner und Litt ist der Bildungsbegriff die pädagogische Grundkategorie. Immer geht es dabei um ein Verhältnis des Kindes zur Welt, und es wird angenommen, dass Moralität und Bildung in einem bestimmten Sinn nicht nur den anderen dienen, sondern auch dem moralischen beziehungsweise gebildeten Individuum. Es bietet sich an, die Fragestellung auszuweiten und die „praktische Grundfrage“ zu stellen: „Was soll ich tun?“ oder, noch umfassender: „Wie soll ich leben?“ (Steinfath 2001, S. 15). Denn wir wissen nicht, ob Bildung und Moralität die besten Antworten auf diese Frage sind.

Es geht hier nicht darum, eine Ethik des kategorischen Imperativs, die sich als ‚Sollen‘ äußert, durch eine Ethik nur hypothetischer Imperative abzulösen, der es nur um das ‚Streben‘ des Menschen geht (vgl. Krämer 1992, S. 10). Sondern es soll ohne vorweggenommene theoretische Zurichtung auf den Bildungsbegriff und den Begriff der Moralität darüber nachgedacht werden, was gut für das Kind ist. Was das prekäre und viel diskutierte Verhältnis von Glück und Moral betrifft, so gebrauche ich den Begriff des Glücks mit Seel (1995, S. 52) in einem vormoralischen Sinn. Mit ihm ist noch nicht entschieden, wie Glück und Moral sich zueinander verhalten.

2. Der Begriff des Glücks

Es ist anscheinend unbestreitbar: jeder Mensch möchte glücklich sein. Glücklich zu sein ist, so Kant, „notwendig das Verlangen jedes vernünftigen aber endlichen Wesens, und also ein unvermeidlicher Bestimmungsgrund seines Begehungsvermögens“ (Kant 1788/1968, A 45). Williams (1978, S. 84ff.) hat dagegen die These vertreten, dass es Theorien gibt, nach denen Glück nicht das ist, wonach Menschen in ihrem Tiefsten streben. Wir müssen zwischen Theorien des *guten Lebens* und Glückstheorien unterscheiden. So ist für ein christliches Leben der Gedanke zentral, dass der Mensch der Erbsünde unterliegt. Er soll sich seiner Schuld bewusst sein und auf Gnade hoffen. Dadurch mag er zu einer inneren Zufriedenheit finden; aber es wäre unpassend zu sagen, dass er – im Diesseits – glücklich sein will. Für viele bieten der Glaube, aber auch etwa die Wissenschaft, die Übereinstimmung des Handelns mit ei-

ner inneren Stimme oder die Kunst ein Ideal, dem es sich zu widmen lohnt, auch wenn dies auf Kosten des eigenen Glücks geht. „Es ist besser,“ so John Stuart Mill (1871/1876), „ein unzufriedener Mensch zu sein als ein zufriedenes Schwein; besser ein unzufriedener Sokrates als ein zufriedener Narr“. Es ist zu fragen, welcher These wir uns anschließen sollen: der, dass jeder Mensch nach Glück strebt oder der, nach der es Theorien des guten Lebens gibt, die keine Glückstheorien sind?

Es hängt von dem *Glücksbegriff* ab, welche These Recht hat. Mill wäre lieber ein unzufriedener Sokrates als ein zufriedener Narr, obwohl er als Utilitarist die These vertritt, Handlungen seien „insoweit und in dem Maße moralisch richtig [...], als sie die Tendenz haben, Glück zu befördern“ (ebd., S. 13). Vorausgesetzt ist dabei eine bestimmte Theorie des Glücks. Dieses ist danach nicht etwas Absolutes, das nur vorliegen kann oder nicht; sondern es gibt verschiedene Qualitäten und Quantitäten des Glücks. Lebensweisen wie die der Bildung, an der auch „höhere Fähigkeiten“ (ebd., S. 16) beteiligt sind, machen uns *glücklicher*, wenn auch vielleicht *unzufriedener* als diejenigen, für die das nicht der Fall ist. Eine ähnliche These hat schon Sokrates vertreten, wenn er Kallikles fragt, „ob Krätzig-Sein und das Jucken haben, wenn man sich nur genug schaben kann und so gekitzelt sein Leben hinbringen, ob das auch heißt glücklich leben“ (Platon 1987, 494c)? Glück ist keine bloße Funktion von Lustzuständen. Sondern wir unterscheiden unterschiedliche Qualitäten von Glück.

Glück ist ein Zustand, in dem wir zu äußeren und inneren Gütern Stellung nehmen. Glück ist eine Form der positiven Stellungnahme. Wie diese Stellungnahme ausfallen sollte, worin das Glück also besteht, ist strittig. Wir können mindestens drei Theoriestränge unterscheiden, die bis heute in der Diskussion sind: den Utilitarismus, aristotelische und kantianische Theorien (vgl. im Zusammenhang Fuhr 1998). Der *Utilitarismus* betont, dass die subjektiven Präferenzen darüber entscheiden, was mich glücklich macht und was nicht. Die Präferenzen sind dabei letztlich auf Lust- und Unlustzustände zurückzuführen (vgl. Bentham und Mill in Höffe 1992, S. 55–97; sekundär Höffe 1992, S. 7–51; kritischer Williams 1979). *Kant* stimmt mit dem Utilitarismus insofern überein, als Glück von subjektiven Gefühlen der Lust und Unlust abhängt und wir deshalb darüber keine objektiven Aussagen machen können (vgl. Kant 1788/1968, A 46). Es ist uns aber eine von der Vernunft gesetzte Zufriedenheit mit uns selbst als moralischen, autonomen Menschen möglich.² Kant und mit ihm Theorien, die an ihn anschließen (etwa Rawls

2 Neben der Freiheit als Postulat der praktischen Vernunft, das die Zufriedenheit mit sich selbst als Wesen ermöglicht, das sich seine eigenen Zwecke setzt, postuliert die praktische Vernunft die Unsterblichkeit der Seele und das Dasein Gottes; der Mensch tröstet sich, so

1979), bestimmen wie auch der politische Liberalismus nur eine minimale Form des Glücks, die jedem Menschen zusteht. Auf das darüber hinausgehende Glücksstreben hat jeder ein Recht; es wird aber nicht unterstützt. Der *Aristotelismus* wendet sich gegen die subjektive Theorie des Glücks und den Minimalismus des Liberalismus und der Kantianer. Nach Aristoteles ist glücklich, wer das dem Menschen Eigentümliche verwirklicht. Eigentümlich sind ihm „Tüchtigkeiten“ wie die Tapferkeit oder Besonnenheit, vor allem aber die *sophia* (vgl. Aristoteles 1983, v.a. 1094a–1103a, 1176a–1181b). Der moderne Aristotelismus von Spaemann (1990) und MacIntyre (1987) ebenso wie der populärpsychologische von Csikszentmihalyi (2001) betont den intrinsischen Wert von Handlungspraxen; zum Glück gelangen wir in Tätigkeiten, die wir um ihrer selbst willen ausüben. Nussbaum (1999) unterstreicht die Bedeutung externer Güter für die Ausbildung menschlicher „Fähigkeiten“, wie sie die „Tüchtigkeiten“ übersetzt. Dem Staat kommt die Aufgabe zu, den Zugang zu diesen Gütern sicher zu stellen.

Eine genaue Rekonstruktion dieser Theorien ist hier nicht möglich (vgl. Fuhr 1998, S. 153–292). Ich möchte stattdessen die Struktur eudaimonistischer, das heißt auf das Glück bezogener Urteile genauer herausarbeiten. Ausgangspunkt ist die Tatsache, dass diese Urteile *subjektive* Akte sind. Was das Wesen des Glücks sei, so Aristoteles, „darüber ist man unsicher“ (Aristoteles 1983, 1095a). Jeder stelle sich etwas anderes darunter vor. „Bisweilen wechselt sogar ein und derselbe Mensch seine Meinung: wird er krank, so sieht er das Glück in der Gesundheit, ist er arm, dann im Reichtum“ (ebd.). Es hängt von uns ab, was wir als Glück ansehen, und davon, wie wir Zustände beurteilen. Nach dem „Zwei-Prozess-Modell“ von Brandstätter und Renner (1992, zit. n. Bucher 2001) können wir auf Frustrationen in zweierlei Weise reagieren: durch *assimilatives* und durch *akkommodatives* Coping-Verhalten. Bei ersterem versuchen wir, frustrierende Situationen so zu verändern, dass die Frustration abnimmt; im letzteren restrukturieren wir unsere Werte und Präferenzen so, dass die ursprünglich frustrierende Situation ihre negative Valenz verliert. Glück ist von äußeren und inneren Gütern abhängig, nach denen das Kind strebt: sei es der Computer oder die Liebe der Mutter, Schönheit oder Freunde, Tore schießen im Fußball oder Zufriedenheit mit sich selbst. Wir streben immer bestimmte *Güter* an, wobei uns der *Besitz* von Gütern nicht unbedingt glücklicher macht als das *Streben* nach ihnen. Und

können wir sagen, mit der Aussicht auf ein jenseitiges Glück und der Annahme, dass die Welt vernünftig eingerichtet ist, damit Moral und Glück zusammen bestehen können. Die drei Postulate sind moraltheoretisch erforderlich. Ohne die Freiheit wäre Moralität nicht möglich. Ohne die Unsterblichkeit der Seele und das Dasein Gottes könnten Glückseligkeit und Moralität nicht übereinstimmen (vgl. Kant 1788/1968, A 198–266).

wenn wir sie nicht erreichen, so bedeutet das wiederum nicht notwendigerweise, dass wir unglücklich sind. Wir können das, was uns zu diesen Gütern hinzieht, auch auf andere Weise zu verwirklichen suchen: wenn es mit dem Tore schießen beim Fußball nicht klappt, sucht das Kind seinen Spaß und Anerkennung vielleicht bei anderen Spielen; ist es mit seiner Schönheit nicht zum Besten bestellt, wendet es sich der Bedeutung innerer Werte zu.

Zum Glück gehört Gefallen an den Gütern, über die wir urteilen. Sittliche (im Sinne von gelungenen) Tätigkeiten, so Aristoteles, sind „in sich freudevoll“ (Aristoteles 1983, 1099a). Der Begriff der *Freude*, den Aristoteles benutzt, hat gegenüber dem des Gefallens den Vorteil, dass er sich auf ein Empfinden bezieht. Diesen Vorteil hat auch der von den Utilitaristen bevorzugte Begriff der Lust. Wenn uns etwas Freude oder Lust bereitet oder wir erwarten dürfen, dass etwas unsere Freude oder Lust erhöht, so ist dies ein *Zeichen* und *Grund* dafür, das Entsprechende zu wollen. Bereitet es uns Unlust oder gar Schmerz, oder führt es in der Konsequenz später zu einem negativen Lust-/Unlustsaldo, so ist dies ein Hinweis und Grund, es zu meiden. Unter sonst gleichen Umständen wählen wir unter zwei Alternativen diejenige, die uns mehr Lust und weniger Unlust bringt. Es wäre widersinnig zu sagen, ein Gut ‚A‘ bringe mir Freude, aber ich wolle es nicht. Insofern hat Glück einen hedonistischen Aspekt. Wir dürfen Freude, Lust und Gefallen nur nicht mit der Befriedigung platter körperlicher Bedürfnisse verwechseln. Auch ist zu beachten, dass Ausmaß und Qualität der Freude an A nicht das einzige Kriterium sind, das die Entscheidung beeinflusst, ob ich A anstrebe oder nicht. Wenn ein Kind gerne Fußball spielt oder eine bestimmte Serie im Fernsehen sieht, so ist dies rein für sich genommen ein Grund dafür, das auch zu tun. Vielleicht gibt es Tätigkeiten, die dem Kind noch mehr Freude bereiten oder es gibt Wichtigeres zu tun. Ob ein bestimmtes Gut A dem kindlichen Glück dient, bemisst sich danach, wie viel Freude es ihm unter Berücksichtigung aller Umstände bringt.

Freude ist ein *Gefühl*. Wollen wir herausarbeiten, was Freude an etwas haben genauer bedeutet, so ist es hilfreich, sich zuerst eine Anschauung davon zu verschaffen, was Gefühle sind und welche es gibt. Wir können drei Arten von Gefühlen unterscheiden (vgl. Steinfath 2001, S. 153–158). Gefühle können sinnliche *Empfindungen* sein wie der Geschmack des kühlen Eises nach einem anstrengenden Einkaufstag mit den Eltern, große Teile des Lebens übergreifende *Stimmungen* wie Heiterkeit oder Langeweile oder *Emotionen* wie Stolz, Furcht oder Scham. In all diesen Kategorien sind ein Großteil der Gefühle nicht frei von Kognitionen; es ist in großem Maße vom Denken des Kindes mit abhängig, wie es sich fühlt. Die Scham, die sich nach der Verletzung einer Regel einstellen kann, fühlt es nur dann, wenn es die Regel kennt, sie anerkennt und bemerkt, dass sein Handeln einen Regelverstoß darstellt.

Wenn es sich darüber freut, eine Prüfung bestanden zu haben, so setzt dieses Gefühl voraus, dass es die Prüfung ernst nimmt und sie bestehen will. Sogar vermeintlich spontane Emotionen wie das Erschrecken oder Empfindungen wie der körperliche Schmerz können, wenn nicht von komplexen Kognitionen, so doch von Wahrnehmungsprozessen abhängig sein.

Gefühle sind, mit Heller, eine Art des In-etwas-Involviertsein (vgl. Heller 1981, S. 19ff.; dazu auch Steinfath 2001, S. 114–167; Ulich/Mayring 1992, S. 49–55). Bin ich in nichts mehr involviert, so fühle ich nichts mehr: ich bin ‚a-pathisch‘, und zwar nicht nur in dem Sinn, dass ich nicht mehr leide, sondern in dem, dass ich nicht mehr fühle. Wenn ich etwas fühle, bin ich auf etwas gerichtet. Empfinde ich Mitleid oder Furcht, Schmerz oder Lust, so bin ich auf das, was das Gefühl hervorruft, gerichtet. Es lässt mich nicht kalt, sondern es berührt mich. Gefühle sind somit Weisen des *Stellungnehmens* (vgl. Steinfath 2001, S.147). Gefühle können kognitive Urteile voraussetzen und diese enthalten. Aber sie sind immer mehr als nur kognitive Prozesse. Dieses über das Kognitive hinausgehende können wir im Anschluss an Steinfath und andere als „Affektivität“ bezeichnen (vgl. ebd., S. 121–124; Ciompi 1999, S. 62–70; Ulich/Mayring 1992, S. 50). Der affektive Anteil des Gefühls ist oder beinhaltet ein wertendes Stellungnehmen. Der affektive Anteil eines Gefühls drückt aus, in welche Beziehung ich mich zu etwas setze. Auch der kognitive Teil tut dies, doch das ist hier noch nicht von Belang. Festzuhalten ist, dass auch Affekte wertende Stellungnahmen sind.

Wir können die Menge möglicher Gefühle daraufhin unterscheiden, ob sie eher eine für uns positive oder negative Stellungnahme abgeben: Empfindungen können angenehm sein oder unangenehm, Stimmungen gehoben oder gedrückt und Emotionen erfreulich oder unerfreulich. Fühlen wir Furcht oder Schmerz, Scham oder Schreck, so drückt sich darin eine problematische Beziehung zu dem aus, das unser Gefühl hervorruft, sei es eine Person, eine Handlung oder ein Gegenstand. Gefühle und Empfindungen wie Stolz, freudige Spannung, Liebe, der gute Geschmack einer Speise, das Gefühl der Lösung einer Anspannung drücken aus, dass das, worauf sich das Gefühl richtet, sei es die Person, die wir lieben, den spannenden Roman oder die Achterbahnfahrt, gefällt. Insofern geben uns die Gefühle des Kindes darüber Auskunft, was das Kind glücklich macht. Wenn das Kind sagt: „Ich gehe gerne ins Kino, weil ich Freude daran habe“, so ist das keine tautologische Rede; sondern der ‚Weil‘-Satz *begründet* mit Verweis auf das Gefühl – hier: die Freude am Kino – das Wollen. Wenn sonst nichts dagegen spricht, so ist die Freude an etwas ein Grund, es auch zu wollen.

Gefühle sind allerdings nicht die einzige Grundlage für eudaimonistische Urteile (vgl. im Folgenden Steinfath 2001, S. 189–196). Manche Gefühle sind nicht *spezifisch* genug. Das Kind ist unzufrieden und wir merken es, aber wis-

sen nicht genau, worauf sich das Gefühl bezieht. Andere *konkurrieren* in ihrer Gerichtetheit mit anderen, so wenn ein Kind von einer Lehrerin sowohl Angst hat als auch von ihr fasziniert ist, der Erfolg in der Schule ihm schmeichelt und die Hausaufgaben ihm lästig sind oder das Judo dem Kind einerseits Spaß macht, es sich andererseits abends aber immer zu müde fühlt und der Lehrer ihm zu streng ist. Gefühle mögen auch ein schlechter Ratgeber sein, wenn sie auf falschen, widersprüchlichen oder verkürzten *Meinungen* über Sachverhalte gegründet sind. So etwa, wenn ein Kind abwertende Äußerungen und das Imponiergehabe einer Clique, der es gerne angehören würde, als Urteil über sich interpretiert statt als Mechanismus, mit der die Clique ihren Zusammenhalt schafft. Es weiß nicht, dass die abwertenden Äußerungen eigentlich Lügen sind, die sich die anderen selbst einreden, um sich zu erhöhen. Es erkennt nicht, dass es nicht an sich zweifeln muss, auch wenn es traurig ist, dass die Gruppe so zu ihm spricht. Umgekehrt können auch Gefühle Meinungen beeinflussen, und auch hier können problematische Zusammenhänge entstehen. So etwa wenn ein Kind aus Furcht vor einem größeren Kind diesem bestimmte negative Eigenschaften zuschreibt, die es gar nicht hat und sich damit in eine für sich ungünstige Lage bringt, bei der es seine Furcht nicht wahrnimmt und Beziehungsmöglichkeiten nicht erkennt, die es mit dem größeren Kind hätte. Natürlich, und das ist ein zentrales Thema der praktischen Philosophie, bewerten wir Gefühle auch unter *moralischen* Gesichtspunkten. Wir verurteilen es, wenn eine Clique Jugendlicher sich an Gewaltexzessen berauscht oder Kinder sich gegenseitig schlecht behandeln.

Die eudaimonistischen Urteile des Kindes sind zu Beginn seines Lebens noch ganz affektiv. Mit der Zeit bildet es stärker kognitiv fundierte Werturteile und Vorstellungen des guten Lebens aus. Pädagogen bilden von Anfang Urteile darüber, was das Leben des Kindes bereichert; diese Urteile haben affektive und kognitive Komponenten. Die kognitiven Urteile des Kindes und der Erwachsenen müssen einen Bezug zu den elementaren affektiven Stellungen des Kindes suchen. Dieser Bezug ist nicht so zu verstehen, dass die gefühlte Freude ein vorgängiger Bestimmungsgrund unserer Konzeptionen des Glücks sein muss. Denn Kognitionen können das wertende Gefühl beeinflussen. In diesem Sinn scheint es mir durchaus berechtigt zu sein, auch die mit Sokrates, Mill und Williams beschriebenen Theorien des guten Lebens, wonach dieses eher in Kategorien etwa der Bildung, des Glaubens, der Wahrheit oder Moral beschrieben wird, als Glückstheorien zu bezeichnen. Und dies obwohl ich die These vertreten habe, dass das wertende Gefühl ein notwendiger, wenn auch nicht alleiniger Bestimmungsgrund des Glücks ist. Wir können es drehen und wenden wie wir wollen: wenn das Leben keine Freude mehr macht, können wir es schwerlich als glücklich bezeichnen. Es hatte vielleicht einen *Sinn*; aber glücklich war es nicht. Das ist der Vorteil des Glücks-

begriffs: mit ihm bleiben wir mit den Gefühlen der Kinder ebenso in Kontakt wie mit den kognitiven Urteilen über die Qualität ihres Lebens. Wir missachten nicht die Subjektivität der Urteile über die Lebensqualität. Dem Begriff des Sinns fehlt der Bezug zu den Gefühlen. Was Menschen glücklich macht, ist eine Frage subjektiver Urteile und damit vor allem eine empirische Frage. Ob der Gebildete tatsächlich mit dem zufriedenen Narr nicht tauschen möchte, kann nur er selbst beantworten.

3. Das kindliche Glück

Pädagogische Theorien, seien es wissenschaftliche oder Alltagstheorien, sind mit Harm Paschen dadurch gekennzeichnet, dass sie *Defizite* vorhandener Theorien und Praxen behaupten und *Alternativen* präsentieren.³ Dies gilt auch für den Glücksdiskurs. Sobald das Leiden angeprangert wird, das mit Erziehung und Bildung verbunden ist – und welche Erziehung und Bildung wäre für das Kind nur angenehm? – befinden wir uns in einem Diskurs zum Glück des Kindes. Am wirkungsmächtigsten war sicherlich Rousseaus pädagogische Glückstheorie (vgl. Rousseau 1762/1971). Rousseau steht in der pädagogischen Theoriegeschichte für das Eigenrecht des Kindes auf Glück. Er modelliert das Kind nach dem Vorbild des guten Wilden; es ist ein selbstgenügsamer, glücklicher Robinson Crusoe (vgl. Kraft 1995, S. 143–147). Rousseau schafft damit die Fiktion einer natürlichen Erziehung, in der das Kind schon glücklich sein darf und es als Erwachsener glücklich werden kann. Das heißt nicht, dass die Erziehung für das Kind angenehm ist – im Gegenteil. Glück ist nach Rousseau die Übereinstimmung des Wollens mit dem Können, nicht Freiheit von Entbehrungen und schmerzlichen Erfahrungen.

Diese romantische Sicht auf das Kind hat den Glücksdiskurs wesentlich geprägt. Der Kindheitsdiskurs ist seitdem kulturkritisch (vgl. Oelkers 1989, S. 49–58). Von Rousseau bis zur modernen Kindheitsforschung wird herausgearbeitet, dass das Kind unter den gegebenen Bedingungen der Schule, des Wohnumfelds, seiner Zeitstrukturen und manchem anderen leidet. Es kann aber befreit werden. Indem es als naiv wahrgenommen wird und als spontan, ehrlich und wissbegierig, auf eine natürliche Weise moralisch und in seinem Glücksstreben noch nicht korrumpiert, dient es als Referenz für Verweise auf eine mögliche glückliche Zukunft der Menschheit. Diese Interpretation kann so weit gehen, dass das Kind die Funktion des modernen, durch sein Leiden die Menschheit erlösenden Jesus übernimmt (vgl. ebd., S. 73–85). Der Kon-

3 Eine gründliche Erklärung dieser pädagogischen Metatheorie bietet Paschen (1988, S. 1–11, 31f.). Eine überarbeitete Version findet sich bei Paschen (1991, 1996).

struktion dieses leidenden, die Menschheit erlösenden Kindes liegen zum Teil Projektionen der Erwachsenen zugrunde (vgl. ebd.; Prange 1987, 1988; Schultheis 1995). So weit das so ist, liegt dem Kindheitsdiskurs nicht eine Pädagogik vom Kinde, sondern „vom Erwachsenen aus“ (Schultheis 1995) zugrunde. Dieser Diskurs interpretiert Merkmale des kindlichen Lebens wie etwa den Fernsehkonsum, die Verinselung von Lebenswelten oder Kinderarmut als hochgradig glücksrelevant, ohne überprüft zu haben, ob sie das Glück von Kindern tatsächlich beeinflussen. Damit ist nicht die These vertreten, dass etwa die Kinderarmut oder andere soziale Merkmale von Kindheit ihren problematischen Charakter verlieren, wenn sie mit kindlicher Lebensfreude in keinem signifikanten Zusammenhang stehen sollten. Denn natürlich interpretieren wir als Erwachsene das kindliche Leben im Hinblick auf seine Möglichkeiten gegenwärtigen und zukünftigen Glücks. Wir überlassen die Interpretation nicht allein den Kindern. Wenn es aber stimmt, dass das wertende Gefühl einen wesentlichen Aspekt des Glücksurteils ausmacht, dann ist zu raten, dass wir die gefühlsmäßigen und kognitiven Urteile von Kindern über ihr Leben berücksichtigen. Wir müssen uns nicht nach ihnen richten, aber es zeugt doch von einer problematischen, ungebrochenen Projektion eigener Urteile auf Kinder, wenn wir ihnen gar nicht erst zuhören. Wir sind durch kritische Analysen vor der Gefahr der Projektion eigener Glückstheorien auf das Kind gewarnt. Es ist deshalb erforderlich, dass wir untersuchen, wie glücklich Kinder eigentlich sind und was sie glücklich beziehungsweise unglücklich macht.

Einen Überblick über die empirische Forschung zum Glück des Kindes bietet Bucher (2001). Er präsentiert darüber hinaus zwei eigene Untersuchungen: den Salzburger Kindersurvey ($n = 1319$) und eine Befragung von Erzieherinnen ($n = 275$). In den gängigen soziodemographischen Merkmalen (Verteilung auf Schularten, Geschlecht, Anteil der mit beiden Elternteilen lebenden Kinder, Verteilung Stadt/Land) dürfte die Stichprobe des Salzburger Kindersurveys nicht allzu weit von dem deutschen Durchschnitt entfernt sein. Der Alterdurchschnitt betrug 11,2 Jahre bei einer Standardabweichung von 0,98.

Befragt danach, welche Episoden ihrer eigenen Kindheit sie als besonders glücklich erinnern, nennen Erzieherinnen oft Aktivitäten, die um ihrer selbst willen als beglückend erlebt wurden. Solche intrinsischen Aktivitäten sind nicht nur das Spiel, die Musik, das Lesen oder Feste, sondern interessanter Weise auch die Arbeit, sei es die häusliche Arbeit, die Hilfe bei der Landwirtschaft oder das Hüten von Geschwistern. Orte solcher Aktivitäten sind die freie Natur genauso wie Hinterhöfe oder Tankstellen; teils waren sie frei von der Kontrolle durch Erwachsene, teils war gerade das Zusammensein mit Erwachsenen beglückend. Die Schule schneidet – wen mag es verwundern – nicht gut ab (ebd., S. 191–203). Die Befragung der Erzieherinnen dazu, wie

glücklich sie die heutigen Kinder einschätzen, bestätigt die Hypothese, dass der Diskurs stark durch das romantische Ideal und eigene Projektionen auf Kindheit geprägt ist. Die Erzieherinnen schätzen heutige Kinder eher als unglücklicher ein als frühere (ebd., S. 215f.). Typische Statements sind: „Die meisten Kinder sind materiell reich, aber arm an Zuwendung und Zeit der Eltern. Oft total verplante Freizeit“ (ebd., S. 216) oder: „Sie sind unglücklich, weil sie nicht mehr Kinder sein dürfen, sondern kleine Erwachsene sein müssen. Sie haben keine Zeit mehr für sich, zum Spielen, zum Schauen“ (ebd., S. 217).

Diese Befunde widersprechen teilweise den Ergebnissen des Salzburger Kindersurveys. Kein Kind hielt sein bisheriges Leben für „traurig“, nur 1 % für „eher traurig“, 6 % für „nicht so glücklich“, 39 % für „glücklich“ und über die Hälfte (54 %) für „sehr glücklich“ (ebd., S. 139). Andere Skalen bestätigen dieses Ergebnis der Tendenz nach; es steht auch in Übereinstimmung mit anderen Untersuchungen. Soziodemographische Variablen erklären nur 13 % der Varianz, davon das Alter der Kinder allein 5 %. Je älter die Kinder, desto weniger glücklich beurteilen sie sich. Bei den Ältesten, den am Beginn der Pubertät stehenden 13-jährigen, zeigt sich ein starker Abfall in der eudaimonistischen Selbsteinschätzung. Dieser Befund ist mit dem Effekt der Schulart konfundiert: an Grundschulen fühlen sich Kinder glücklicher als an Gymnasien, und noch etwas weniger glücklich sind die Hauptschüler. Einen Unterschied macht es auch, ob die Eltern beisammen sind oder nicht. Das Geschlecht, die soziale Schicht und die Wohnumgebung sind praktisch unbedeutend. Kaum ins Gewicht fällt auch, ob das Kind in einer Wohnung oder einem Haus lebt, ob es ein eigenes Zimmer hat oder nicht, ob es Schlüsselkind ist oder die Mutter zuhause ist, und auch die Höhe des Taschengelds spielt keine Rolle (ebd., S. 152–159). Die erhobenen ‚Tätigkeitsvariablen‘, zu denen auch subjektive Bewertungen objektiver Merkmale wie der Wohnumgebung gehören, klären mit insgesamt 45 % weitaus mehr Varianz des Glücks als die soziodemographischen Merkmale auf (ebd., S. 159–182). Es sind dies in absteigender Reihenfolge (1) gutes Familienklima, Anerkennung und Lob, (2) Schule als Belastung und Angst, (3) Langeweile, (4) Genug Platz in der Wohnung, (5) Positives Erleben der Schule, (6) Freizeit – Freiraum – Freunde, (7) Strenge Erziehung, (8) Eltern beisammen und (9) Gemeinsame familiäre Aktivitäten.⁴ Der erste Prädiktor, „Gutes Familienklima, Anerkennung und Lob“, klärt allein 28 % der Gesamtvarianz auf.

4 Die Prädiktoren (2), (3) und (7) stehen mit Glück in einem negativen Zusammenhang. Andere Skalen messen nicht das Glück, sondern die Traurigkeit. Es ergeben sich ähnliche Befunde (ebd., S. 185).

Weitere Befunde ergeben sich, wenn man nicht den Zusammenhang einzelner Variablen mit dem global eingeschätzten Ausmaß an Glück untersucht, sondern fragt, welche Tätigkeiten den Kindern in besonderem Maß Glückserlebnisse verschaffen. Es sind dies nicht nur Aktivitäten mit Freunden und Freundinnen, Lesen und Hobbys, Tätigkeiten in Vereinen und das Spielen mit Haustieren, sondern auch Computerspiele und das Fernsehen. Vielseher sind insgesamt zwar leicht unglücklicher, genießen jedoch das Fernsehen stärker als die anderen Kinder. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch für andere Tätigkeiten, so etwa für Mithilfe im Haushalt. Kinder, die im Haushalt mithelfen müssen, fühlen sich weder glücklicher noch unglücklicher als solche, für die dies nicht zutrifft. Das Mithelfen im Haushalt korreliert jedoch mit dem Glücksempfinden bei dieser Tätigkeit. Kinder, die häufig fern sehen, am Computer spielen oder im Haushalt mithelfen, schätzen diese Tätigkeiten mehr als andere Kinder; glücklicher als diese sind sie aber nicht.

Ein Großteil des kulturkritischen Kindheitsdiskurses konnte nicht bestätigt werden: 87% der befragten Kinder haben keine Einzelkindheit, 83% keine Einelternkindheit; die Kinder haben aus ihrer Sicht genügend Zeit zum Spielen und sind auch als Stadtkinder glücklich; sie schauen zwar viel fern, geben aber häufiger an zu spielen und mit Freunden und Freundinnen zusammen zu sein und finden das auch beglückender; sie leiden nicht unter einer Pädagogisierung der Kindheit außerhalb der Schule (innerhalb schon eher), sofern die Eltern nicht als streng wahrgenommen werden; und diejenigen, die viel in Vereinen tätig sind, leiden nicht darunter, dass ihre Zeit zerstückelt ist.

Kinder sind, insgesamt betrachtet, glücklich. Wenn Erwachsene die heutige Kindheit als wenig glücklich einschätzen, so liegen sie damit nicht richtig. Dürfen wir aber dem kindlichen Urteil zum eigenen Glück vertrauen? Die Antwort darauf ist nicht eindeutig. Kinder geben an, dass sie Freude mit Eltern, Freunden, bei Hobbies, beim Fernsehen und in Vereinen haben. Das sollte man nicht wegleugnen. Allerdings haben eudaimonistische Urteile nicht nur affektive, sondern auch kognitive Anteile. Vielleicht fehlt es den Kindern nur an Wissen über mögliche glücklichere Zustände? Vielleicht versetzen sich Stadtkinder einfach nicht genug in das Landleben, Fernsehkinder nicht genug in ein mögliches Leben ohne Fernseher und können deshalb nicht erkennen, dass sie glücklicher sein könnten? Sie *fühlen* sich glücklich, könnten aber vielleicht glücklicher *sein*. Sie passen sich an die Umwelt an. Glück beruht nicht nur auf assimilativen Prozessen, sondern auch auf akkommodativen. Wir wissen nicht, ob wir dem Urteil der Kinder vertrauen können. Müssen wir vielleicht ihre *Bedürfnisse* kennen, um zu wissen, ob sie in einem objektiven Sinn glücklich sind und sich nicht nur glücklich fühlen?

4. Bedürfnisse

Unter kindlichen ‚Bedürfnissen‘ können wir in Anlehnung an eine Definition von Mallmann (1980, S. 37) in einer ersten Annäherung Erfordernisse verstehen, die alle Kinder durch ihre Zugehörigkeit zur Gattung Mensch und ihr Kindsein haben. Während Wünsche und Präferenzen als etwas Subjektives verstanden werden, bezieht sich der Begriff des Bedürfnisses auf etwas Überindividuelles. Wir dürfen annehmen, dass auch sie in Lust- und Unlustgefühlen gründen derart, dass andauernde Nichtbefriedigung zu Unlustzuständen führt, sei es zu physiologischen wie beim Hunger oder psychischem Schmerz wie bei Missachtung. Versuche, menschliche Bedürfnisse zu *klassifizieren*, reichen weit zurück. Von Aristoteles kennen wir die Unterscheidung von leiblichen und seelischen Bedürfnissen. Maslows *vertikale* Klassifikation von Bedürfnissen hat die psychologische Bedürfnisforschung über Jahrzehnte intensiv beeinflusst (vgl. Maslow 1978), und das, obwohl seine Hypothesen in Folgestudien in grundlegenden Punkten widerlegt wurden (vgl. Prechtel 1983; Rowan 1998). Gegen die Bedürfnishierarchie wurde schon früh eingewendet, dass sie eine eindeutig normative Seite habe. *Horizontale* Klassifikationen (vgl. Murray 1949; Mouly 1970; Mallmann 1980; Galtung 1980; Mosler 1992) verringern den Begründungsaufwand.

Forschungstechnisch interessant sind *basic-needs*-Ansätze (vgl. Galtung 1980). Sie sehen davon ab, eine vollständige, universal gültige Liste menschlicher Bedürfnisse aufzustellen. Das Ziel ist laut Galtung bescheidener: Wenn man in der Lage wäre, Listen anzufertigen, die alles enthielten, was Menschen jemals brauchten und brauchen, so ergäbe sich „a certain overlap“ (ebd., S. 59). In dieser Überlappung sieht er den „guide to (basic) needs“ (ebd.). Eine synoptische Darstellung der bisher vorliegenden Klassifikationen fördert tatsächlich einen solchen sich ‚überlappenden‘ Bestand an Bedürfnissen zu Tage. Zu diesen gehören etwa physiologische Bedürfnisse (nach Nahrung, physischer Sicherheit, Fürsorge) und die Bedürfnisse nach Bindung (Freunde, Liebe), sozialer Anerkennung (Leistung, Achtung) oder Struktur und Ordnung.

Die Bedürfnisforschung erweist sich als wichtiger Ansatz, um allgemeine Aussagen über die Bedingungen des kindlichen Glücks machen zu können. Wir wissen aus phänomenologischen und sozialwissenschaftlichen Studien natürlich eine Menge über Kindheit. Diese Wissensbasis ist jedoch nicht im Hinblick auf die Frage ausgewertet worden, welche grundlegenden Bedürfnisse Kinder haben und was deren Berücksichtigung für die Erziehung bedeuten könnte. Es gibt keine *pädagogische Theorie* kindlicher Bedürfnisse.

Am Ende des dritten vorangegangenen Teils habe ich ein zentrales Problem der Glücksforschung dargestellt. Die subjektiven Urteile von Kindern geben uns zwar wichtige Anhaltspunkte in unseren eudaimonistischen pädago-

gischen Urteilen. Auf sie verlassen können wir uns aber nicht. Wir haben deshalb nach objektiven Glücksbedingungen gesucht und zu diesem Zweck die Bedürfnisforschung konsultiert. Diese kann das Problem jedoch nicht lösen. So wenig wir uns ausschließlich auf die affektiven und kognitiven Urteile des Kindes über sein Glück verlassen können, so schwierig ist es, die wahren Bedürfnisse von Kindern zu erforschen. Denn forschungslogisch gesprochen stellen Bedürfnisse ein hypothetisches *Konstrukt* dar. Empirisch erfassbar ist nur die Art und Weise, wie ein Kind seine Bedürfnisse befriedigt, nicht die Bedürfnisse selbst. Ein Bedürfnis kann unterschiedliches Verhalten auslösen und ein und dasselbe Verhalten kann durch völlig verschiedene Bedürfnisse ausgelöst sein. Der Schluss von einer beobachteten Handlung auf ein zugrunde liegendes Bedürfnis ist deshalb problematisch. So kann der beobachtete Gang zum Kühlschrank den Schluss nahe legen, der Mensch habe Hunger, befriedige also das vitale Bedürfnis nach Nahrung. Wir wissen aber, dass die Aufnahme von Nahrung auch ganz anderen Bedürfnissen dienen kann, etwa beim so genannten ‚Frustfressen‘. Bedürfnisse sind auf Objekte oder Mittel gerichtet, die zur Befriedigung dienen können. Dabei entwickelt der Mensch eine Vorstellung des Mittels; der konkrete Wunsch, das Begehren, enthält eine Richtung. Dabei kann sich das Begehren nur auf etwas richten, das das Kind wahrnimmt oder mit dem es in der Vergangenheit schon Erfahrungen gemacht hat, sodass es weiß, dass es dies überhaupt begehren kann. Der Säugling ist in seinem Streben, seinen Hunger zu befriedigen, so lange ungerichtet, bis er das Fläschchen als Bild, auf das er sein Bestreben richten kann, verinnerlicht hat. Bedürfnisse haben mit Lückert „die Tendenz, immer mehr der sich ausbreitenden Gegenstandserfahrung nachzuwachsen, sich immer mehr von den konkreten Zielen her zu konstituieren“ (Lückert 1957, S. 61), sodass das Baby dann nicht mehr nur ein unspezifisches Unwohlsein oder ein unspezifisches ‚Bedürfnis‘ nach Nahrung hat, sondern ein konkretes nach lauwarmer Milch in einer Flasche mit dem Sauger einer ganz bestimmten Firma, die es in einer ganz bestimmten Körperhaltung auf dem Arm einer Person genießen will, die es gewohnt ist.

Befriedigungsmittel stehen Kindern in unterschiedlicher Weise zur Verfügung. „Anrechekontingente“ (Behrens 1983) werden sozialisatorisch erworben. Indem ein Kind in einer bestimmten Familie, einem bestimmten Milieu und in einer bestimmten, z.B. westlichen Kultur heranwächst, macht es Erfahrungen mit den in dieser Umwelt üblichen und sozial akzeptierten Befriedigungsmitteln; und es lernt, welche Befriedigungsmittel nicht akzeptiert sind. Bedürfnisse sind auf dem Weg über die Befriedigungsweisen beeinflussbar (Galtung 1980, S. 89). Auch im Bereich der Bedürfnisse treffen wir also nicht nur auf assimilative, sondern auch auf akkomodative Prozesse. In welcher Weise dem Kind seine Bedürfnisse relevant werden, ist über die Struktu-

ren, in denen ein Kind aufwächst und lebt, beeinflussbar, weil das Kind beim Streben nach Bedürfnisbefriedigung nicht nur seine Umwelt so verändert, dass es eine Befriedigung seiner Bedürfnisse erfährt. Sondern es passt sich vorhandenen Befriedigungsmöglichkeiten durch Modifikation, Verstärkung, Fixierung oder Konkretisierung seiner Bedürfnisbefriedigungsstruktur an. Insofern können wir Bedürfnisse nur in einer sehr abstrakten Hinsicht als Universalien begreifen. In ihrer konkreten Ausformung sind sie hochgradig abhängig von Wechselwirkungsprozessen zwischen den Kindern und ihrer Umwelt. Elias (1990), Bourdieu (1989) und Luhmann (1982) haben aufgezeigt, dass Geschmack, Lebensstil und sogar das Gefühl der Liebe durch soziale und kulturelle Merkmale beeinflusst werden. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass dies auch für Bedürfnisse gilt. Gehlen hat im Detail beschrieben (sehr schön am Beispiel des kindlichen Schreiens in Gehlen 1986a, S. 342f.), wie „die Bedürfnisse [...] den Handlungen *nachwachsen*“ (ebd., S. 52). Bedürfnisse können „gehemmt“ und „verschoben“ (ebd.) werden. Sie werden mit Bildern, Ideen und Erinnerungen „besetzt“ (ebd., S. 55); zwischen ihnen und dem Handeln ist das Reich der Wahrnehmung und der Orientierung in der Welt eingeschoben. Auf gehemmten Bedürfnissen können „höhere wachsen, welche als ‚Dauerinteressen‘ (etwa an sozialen Kontakten, T.F.) die Bewegung in die Zukunft tragen und gegenüber den wechselnden Gegenwartsbedürfnissen ‚innen bleiben‘“ (ebd., S. 56). So werden die Tätigkeiten und Institutionen, etwa das miteinander Handeln, die Mitteilung durch Sprache oder auch die von G.H. Mead beschriebene „Hineinnahme der Antwort und der Haltung des Anderen als Erwartung“ (Gehlen 1986b, S. 52) in die eigene Rede und Handlung, die im Zuge der Bedürfnisbefriedigung entstehen, selbst wieder zu Bedürfnissen. Die Bedürfnisse beispielsweise nach Sicherheit, Anerkennung und Liebe mögen universal sein. Die Art und Weise wie sie sich äußern ist es sicherlich nicht.

In jedem Fall hat sich die pädagogische Forschung mit dem Problem der empirischen Zugänglichkeit des Bedürfnisgeschehens auseinander zu setzen. Das Bedürfnis des Kindes tritt uns in der Gestalt seiner Bedürfnisverwirklichungsbemühungen verschleiert entgegen. Wenn wir etwa wahrnehmen, dass Kinder in der Schule nicht still sitzen, so mögen wir geneigt sein, dies dem natürlichen Bewegungsbedürfnis von Kindern zuzuschreiben. Tatsächlich ist ja unbestritten, dass Kinder sich nicht nur beim Gang vom Klassenzimmer in den Pausenhof nicht gemächlich wie die ergrauten Lehrer fortbewegen. Wir plädieren deshalb vielleicht für einen Unterricht, der körperliche Bewegung zulässt und dafür, dass die Schüler genügend Pausen haben. Die Zuschreibung eines Bewegungsbedürfnisses mag richtig sein und die ihm Rechnung tragende Pädagogik mag sich bewähren; beide bleiben aber problematisch. Denn bis zu einem gewissen Grad sind die Bedürfnisbefriedigungsweisen

plastisch. Sie können beeinflusst werden. So hofft die Schule darauf, dass sie die Kinder zum Stillsitzen erziehen kann. Vielleicht ist die Unruhe der Kinder in der Schule auch gar kein Ausdruck eines Bedürfnisses nach Bewegung. Vielleicht unterfordert der Unterricht die Schüler und ist ihnen zu langweilig; oder er mag zu anspruchsvoll sein, sodass sie nicht mehr bei der Sache sind. Die Unruhe ist vielleicht nicht Ausdruck eines Bedürfnisses nach Bewegung, sondern nach Aktivität. Während das Bedürfnis nach Bewegung ein rein körperliches Bedürfnis wäre, könnte das nach Aktivität auch durch geistige Aktivität befriedigt werden. Die Bedürfnistheorie kann uns von dem Problem, dass wir das kindliche Sein interpretieren müssen, nicht befreien. Was die wahren kindlichen Bedürfnisse sind, die hinter ihren Freuden, Wünschen und Glücksurteilen stecken, ist schwer zu sagen.

5. Schluss

Die Analysen haben einen hohen Anspruch an die Erziehung begründet und die Probleme aufgezeigt, mit denen die Erziehung kämpft. Wie Erwachsene auch, so suchen die Kinder das Glück. Worin dieses besteht, ist jedoch schwer zu sagen. Denn eudaimonistische Urteile – so das Argument – werden wesentlich vom subjektiven Erleben beeinflusst. Mehr noch: dieses Erleben ist selbst schon ein Urteil. Wenn dem Kind etwas gefällt, so ist dies ein Grund, ihm das Streben nach dem entsprechenden Gut zu erlauben. Soweit Kinder der Unterstützung bedürfen, sollten wir sie bei ihrem Streben nach Glück sogar unterstützen. Da das Glücksurteil eine affektive Basis hat, müssen wir die Gefühle von Kindern ernst nehmen; weil die Affekte aber keine hinreichenden Gründe abgeben, begeben wir uns ebenso wie die Kinder selbst auch in höherstufige Überlegungen. Wir fragen danach, ob das Kind die Welt richtig wahrnimmt, ob es die Folgen seines Tuns abschätzen kann oder ob der glückliche Augenblick es wert ist, dass für ihn anderes geopfert wird. Reflexionen über das Glück des Kindes sind hochgradig komplex. Sie beinhalten Versuche, die Gefühlsqualität eines Erlebens zu erkennen und einzuschätzen, inwiefern dieses Erleben in eine angenommene eudaimonistische Gesamtbilanz des Lebens des Kindes eingeht. Denn es geht ja nicht darum, dem Kind einen je erfüllten Augenblick zu ermöglichen, sondern ein insgesamt glückliches Leben. Dazu sind Projektionen in die Zukunft erforderlich; und da die Zukunft bekanntermaßen unbekannt ist, ist auch dies riskant. Eine vollständige Negation des Erfülltseins im Augenblick ist nicht möglich. Zwar besteht das Glück nicht einfach aus der Aneinanderreihung momentaner Glückserlebnisse, wie Platons Argument von dem Menschen zeigt, der sich das ganze Leben lang kratzt. Aber ohne Momente der Freude ist Glück – im Gegensatz zu

Sinn – auch nicht möglich. Die Aufopferung der Gegenwart für eine ungewisse Zukunft ist also problematisch. Schleiermacher hat diese Problematik auf den Punkt gebracht: der Wert der Erziehung besteht in dem, „was in der Zukunft daraus hervorgehen soll“ (Schleiermacher 1826/1983, S. 45); aber das Kind könnte sterben und hätte nichts von seinem Leben gehabt (ebd., S. 47). Schleiermachers Lösung ist das Spiel; in ihm kommt der glückliche Augenblick mit dem Lernen für die Zukunft zusammen. Aber nicht in jedem Spiel wird etwas Wichtiges gelernt, und nicht alles kann man spielerisch lernen.

Machen wir das Glück des Kindes zu einem Gesichtspunkt pädagogischen Handelns, so wird es angesichts der spezifischen Zeitstruktur der Erziehung in zweierlei Hinsicht relevant: als Ziel der Erziehung (das Kind soll später glücklich sein) und als prozedurales Prinzip (die Erziehung soll so eingerichtet werden, dass das Kind nicht unglücklich ist). Was es heißt, glücklich zu sein, ist Gegenstand der praktischen Philosophie und Gegenstand empirischer Untersuchungen. Wie eine Erziehung aussehen kann, die den Gesichtspunkt des Glücks des Kindes berücksichtigt, ist noch kaum untersucht (genauer dazu vgl. Fuhr 1998). Wenn es jedoch stimmt, dass Glück wesentlich mit Freude verbunden ist, so lautet die zentrale Schlussfolgerung aus meinen Analysen, dass wir dieser Freude – und ihrem Gegenteil, der Trauer – nachspüren und Freude ermöglichen sollten.

Literatur

- Aristoteles (1983): *Nikomachische Ethik*. Übers. F. Dirlmeier. Stuttgart: Reclam.
- Behrens, J. (1983): Bedürfnisse und Zufriedenheiten als Statussymbole und Anrechte. In: Hondrich, K.O. (Hrsg.): *Bedürfnisse im Wandel. Theorie, Zeitdiagnose, Forschungsergebnisse*. Opladen: Westdeutscher Studien Verlag, S. 193–244.
- Bourdieu, P. (1989): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Brandstädter, J./Renner, G. (1992): Coping with Discrepancies between Aspirations and Achievements in Adult Development: A dual-process Model. In: Montada, L. u.a. (Hrsg.): *Life Crises and Experiences of Loss in Adulthood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 301–319.
- Bucher, A.A. (2001): *Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück*. Weinheim: Juventa.
- Ciampi, L. (1999): *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Csikszentmihalyi, M. (2001): *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Elias, N. (1990): *Über den Prozess der Zivilisation*. 2 Bde. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fuhr, Th. (1998): *Ethik des Erziehens. Pädagogische Handlungsethik und ihre Grundlegung in der elterlichen Erziehung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Galtung, J. (1980): The Basic Needs Approach. In: Lederer, K. (Hrsg.): *Human Needs. A Contribution to the Current Debate*. Cambridge, Mass: Oelschlager, S. 55–125.

- Gehlen, A. (¹³1986a): *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Wiesbaden: Aula.
- Gehlen, A. (⁵1986b): *Moral und Hypermoral. Eine pluralistische Ethik*. Wiesbaden: Aula.
- Heller, A. (1981): *Theorie der Gefühle*. Hamburg: VSA.
- Höffe, O. (Hrsg.) (1992): *Einführung in die utilitaristische Ethik. Klassische und zeitgenössische Texte*. Tübingen: Francke.
- Kant, I. (1788/1968): *Kritik der praktischen Vernunft*. In: Werkausgabe. Hrsg. v. W. Weischedel. Bd. 7. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kant, I. (1803/1968): *Über Pädagogik*. In: Werkausgabe. Hrsg. von W. Weischedel. Bd. 12. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kraft, V. (1995): *Rousseaus „Emile“*. Lehr- und Studienbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krämer, H. (1992): *Integrative Ethik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lückert, H.-R. (1957): *Konfliktpsychologie. Einführung und Grundlegung*, München: Reinhardt.
- Luhmann, N. (1982): *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- MacIntyre, A. (1987): *Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart*. Frankfurt: Campus.
- Mallmann, C.A. (1980): *Society, Needs, and Rights: A Systemic Approach*. In: Lederer, K. (Hrsg.): *Human Needs. A Contribution to the Current Debate*. Cambridge, Mass: Oelschläger, S. 37–54.
- Maslow, A.H. (²1978): *Motivation und Persönlichkeit*. Olten/Freiburg: Walter.
- Mill, J.St. (1871/1976): *Der Utilitarismus*. Stuttgart: Reclam.
- Mosler, H.-J. (1992): *Bedürfnisse und Wohlbefinden. Eine empirische Analyse von Daten des Fragebogens zu Lebenszielen und Lebenszufriedenheit (FLL)*. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Mouly, G.J. (²1970): *Psychology for Effective Teaching*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Murray, H.A. (⁴1949): *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M.C. (1999): *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Oelkers, J. (1989): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim: Juventa.
- Paschen, H. (1988): *Das Hänschen-Argument. Zur Analyse und Evaluation pädagogischen Argumentierens*. Wien: Böhlau.
- Paschen, H. (1991): *Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens*. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen*. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 319–332.
- Paschen, H. (1996): *Was ist Pädagogik und welcher Wissenschaft bedarf sie?* In: Ruhloff, J./Borelli, M. (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik*, Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider, S. 113–122.
- Platon (1987): *Gorgias*. In: *Sämtliche Werke*. Hrsg. v. Otto, W.F./Grassi, E./Plamböck, G. Bd. 1. Hamburg: Rowohlt.
- Prange, K. (1987): *Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33, S. 345–362.
- Prange, K. (1988): *Das große Kind. Zur Problematik des Kindbildes in der pädagogischen Semantik*. In: Spanhel, D. (Hrsg.): *Curriculum vitae. Beiträge zu einer biographischen Erziehungstheorie*. Essen: Neue deutsche Schule, S. 159–168.
- Prechtl, P. (1983): *Bedürfnisstruktur und Gesellschaft. Die Problematik der Vermittlung von Bedürfnis des Menschen und gesellschaftlicher Versagung bei Gehlen, Fromm und Marcuse*. Würzburg: Königshausen Neumann.
- Rawls, J. (1979): *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Rowan, J. (1998): Maslow Amended. In: *Journal of Humanistic Psychology* 38, Nr.1, S. 81–92.
- Rousseau, J.J. (1762/1971): *Emil oder Über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Schleiermacher, F. (1826/1983): *Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826*. In: *Pädagogische Schriften*. Hrsg. v. E. Weniger. Bd. 1. Frankfurt: Ullstein.
- Schultheis, K. (1995): Reformpädagogik – eine Pädagogik vom Erwachsenen aus? In: Böhm, W./Oelkers, J. (Hrsg.): *Reformpädagogik kontrovers*. Würzburg: Ergon, S. 89–104.
- Seel, M. (1995): *Versuch über die Form des Glücks*. Studien zur Ethik. Frankfurt: Suhrkamp.
- Spaemann, R. (1990): *Glück und Wohlwollen*. Versuch über die Ethik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steinfath, H. (2001): *Orientierung am Guten*. Praktisches Überlegen und die Konstitution von Personen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ulich, D./Mayring, Ph. (1992): *Psychologie der Emotionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Williams, B. (1978): *Der Begriff der Moral*. Eine Einführung in die Ethik. Stuttgart: Reclam.
- Williams, B. (1979): *Kritik des Utilitarismus*. Frankfurt: Klostermann.

Abstract: Children strive for happiness. What this consists in, however, has hardly been researched. The author examines the pedagogical discourse on the child's happiness, the structure of judgement on happiness, empirical findings on the child's happiness, and problems of research on children's needs. It can be shown that judgements on happiness may, besides cognitive constituents, also include feelings of joy or sorrow. These should not only be read as indicators of what children like, but also as reasons for enabling children to do what they enjoy. Pedagogical judgements should therefore take into account these feelings.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Thomas Fuhr, Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg.