pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Eller, Friedhelm [Hrsg.]; Wildfeuer, Armin G. [Hrsg.]

Problemfelder kindlicher Entwicklung. Beiträge aus der Sicht unterschiedlicher Disziplinen

Opladen & Farmington Hills : Verlag Barbara Budrich 2007, 388 S. - (Schriften der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen; 3)

Quellenangabe/ Reference:
Eller, Friedhelm [Hrsg.]; Wildfeuer, Armin G. [Hrsg.]: Problemfelder kindlicher Entwicklung. Beiträge aus der Sicht unterschiedlicher Disziplinen. Opladen & Farmington Hills : Verlag Barbara Budrich 2007, 388 S. - (Schriften der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen; 3) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287093 - DOI: 10.25656/01:28709; 10.3224/93809479

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287093
https://doi.org/10.25656/01:28709

in Kooperation mit / in cooperation with:

https://www.budrich.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Schriften der KFH NW
Band 3

Friedhelm Eller
Armin G. Wildfeuer (Hrsg.)

KFH NW
Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen
University of Applied Sciences

Problemfelder kindlicher Entwicklung

Beiträge aus der Sicht unterschiedlicher Disziplinen

Verlag Barbara Budrich

Schriften der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen

Band 3

Katholische
Fachhochschule
Nordrhein-Westfalen
University of Applied Sciences

Friedhelm Eller
Armin G. Wildfeuer (Hrsg.)

Problemfelder kindlicher Entwicklung

Beiträge aus der Sicht unterschiedlicher Disziplinen

Verlag Barbara Budrich,
Opladen & Farmington Hills 2007

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.

Die Open-Access-Veröffentlichung wurde gefördert aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen.

© 2007 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de

Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/93809479).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-938094-79-2 (Paperback)
eISBN 978-3-86649-782-5 (PDF)
DOI 10.3224/93809479

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de

Inhaltsverzeichnis

Friedhelm Eller – Armin G. Wildfeuer
Vorwort der Herausgeber 7

I. Problemfeld: Vorgeburtliche und frühkindliche Entwicklung

Armin G. Wildfeuer
„Genitus non factus!“ – Über den moralisch relevanten Unterschied,
ob Menschenkinder „gezeugt“ oder „erzeugt“ werden 13

Ruth Bodden-Heidrich
Pränatale Mutter-Kind-Beziehung 57

Friedhelm Eller
Bindungsbeziehungen bei Kindern 71

Albert Lenz
Wenn Mütter nach der Geburt psychisch erkranken 99

II. Problemfeld: Vorschulische Erziehung

Gerd E. Schäfer
Bildung von 0 bis 7..... 117

Johann Michael Gleich
Ursachen und Folgen von Kindheitsarmut
und die Bedeutung der Ressource Tageseinrichtung für Kinder 141

Johann Michael Gleich
Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern
an der Fachhochschule 187

III. Problemfeld: Eltern – Familie – Schule

Elisabeth Jünemann
„Dankbar geben wir die Geburt unseres dritten Kindes bekannt“ –
Erster Lernort des Lebens: Die Familie 199

Martin Hörning
Sucht bei Kindern. Über den Einfluss der Eltern-Kind-Beziehung
auf den Konsum psychotroper Substanzen 217

Sabine Schreiner
„Ist die Null etwas oder nichts?"
Philosophieren mit Kindern in der Grundschule 229

Ursula Henke
Gewalt – ein soziologischer Erklärungsversuch sozialen Handelns 251

IV. Problemfeld: Gesellschaft – Recht – Kultur

Gerhard Kilz
Bildungsförderung als jugendhilferechtliche Kategorie 265

Ursula Nothelle-Wildfeuer
Welche Rechte haben Kinder? Zur Diskussion um Kinderrechte 283

Albrecht Rohrmann – Klaus Bendel
Kinder mit Behinderungen – behinderte Kindheit? 305

Armin G. Wildfeuer
„Normalität"und „Menschenbild". Überlegungen
im Kontext der Bestimmung des Begriffs „Behinderung" 319

V. Problemfeld: Glaube und Religion

Herbert Haslinger
„Wenn ihr nicht umkehrt und wie die Kinder werdet …" (Mt 18,3) –
Von der katechetisierenden Verdinglichung zur pastoralen
Subjektförderung 341

Agnes Wuckelt
„Gott ist lieb und schmerzhaft ... mitleidend und verschwiegen".
Wie Kinder ihre Leidenserfahrungen mit der Frage
nach Gott verbinden 361

Norbert Schuster
Sozialräumliche Stapelung und fragmentierte religiöse Identität 375

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 387

Friedhelm Eller – Armin G. Wildfeuer

Vorwort der Herausgeber

Die in diesem Band versammelten Beiträge gehen auf eine Ringvorlesung im Fachbereich Sozialwesen, Abteilung Paderborn, der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen zurück. Sie lassen sich fünf Themenfeldern zuordnen und fügen sich in ihrer Gesamtheit zu einer umfassenden, multidisziplinären Analyse zentraler Bedingungen und Problemfelder kindlicher Entwicklung.

I. Problemfeld: Vorgeburtliche und frühkindliche Entwicklung

Warum – bedingt durch die neuen Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten der Humangenetik und der Molekularbiologie – heute bereits das Ursprungsgeschehen der Zeugung zu den Problemfeldern kindlicher Entwicklung gerechnet werden muss, versucht der Beitrag von *Armin G. Wildfeuer* (»„Genitus non factus" – Über den moralisch relevanten Unterschied, ob Menschenkinder „gezeugt" oder „erzeugt" werden«, 13-56) zu zeigen. Untersucht werden dabei vor allem die Auswirkungen und normativ-moralischen Konsequenzen, die sich insbesondere mit Blick auf die Verfahren der „Generativen Medizin" (Präimplantationsdiagnostik, Klonierung, genetische Programmierung/Keimbahntherapie) generell daraus ergeben, dass der Zeugungsakt durch einen Akt des Herstellens von Menschen bzw. einen Akt der Menschenproduktion oder Menschenerzeugung ersetzt wird. Dabei ist es nicht der Verlust der „Natürlichkeit" des Zeugungsvorganges, der Anlass für die zu äußernden Bedenken gibt, sondern der Einstellungswandel und die problematische Zielsetzung, die sich hinter solchen produktionsaffinen Verfahren der Menschenerzeugung verbergen. Der Beitrag klärt, inwiefern es überhaupt berechtigt ist, diese Verfahren mit Blick auf die handlungstheoretischen Eigentümlichkeiten des Herstellens tatsächlich als Verfahren der Menschenproduktion zu bezeichnen.

Der Beitrag von *Ruth Bodden-Heidrich* (»Pränatale Mutter-Kind-Beziehung«, 57-70) thematisiert verschiedene Aspekte der pränatalen Mutter-Kind-Beziehung. Auf dem Hintergrund neuerer Forschungsbefunde wird die Bedeutung vorgeburtlicher Bindungserfahrungen für die kindliche Hirn-

entwicklung besonders hervorgehoben. Bestimmte psychosomatische Erkrankungen in der Schwangerschaft werden als Ausdruck einer belasteten intrauterinen Mutter-Kind-Beziehung interpretiert.

Die Entwicklung spezifischer Eltern-Kind-Beziehungen, die sich in den ersten Lebensmonaten des Kindes vollzieht, wird in dem Beitrag von *Friedhelm Eller* (»Bindungsbeziehungen bei Kindern«, 71-98) aus der Perspektive des von H. und M. Papoušek vertretenen Ansatzes zur vorsprachlichen Kommunikation sowie der von J. Bowlby und M. Ainsworth maßgeblich inspirierten Bindungstheorie betrachtet. Als Risiken für die kindliche Entwicklung werden an mehreren Beispielen Passungsprobleme in der Eltern-Kind-Interaktion erörtert. Kindliche Kompetenzen und Bedürfnisse stehen in diesen Fällen nicht in Einklang mit den elterlichen Verhaltensbereitschaften. Auch die Frage nach Chancen und Risiken einer außerfamiliären Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren wird im Lichte bindungstheoretischer Erkenntnisse diskutiert.

Mit psychischen Erkrankungen, die bei Müttern nach der Geburt auftreten, befasst sich der Beitrag von *Albert Lenz* (»Wenn Mütter nach der Geburt psychisch erkranken«, 99-116). Schwangerschaft, Geburt und das Leben mit einem neugeborenen Kind werden als belastende Stressoren beschrieben, zu deren Bewältigung den erkrankten Frauen nicht in ausreichendem Maße Ressourcen zur Verfügung stehen. Die bei postpartalen Störungen dringend erforderlichen Behandlungen haben nach *Lenz* nicht nur eine Gesundung der Mütter zum Ziel, sondern zugleich auch eine Förderung und Stärkung der Mutter-Kind-Beziehung.

II. Problemfeld: Vorschulische Erziehung

In seinem Beitrag »Bildung von 0 bis 7« (117-140) stellt *Gerd E. Schäfer* zunächst unter Bezugnahme auf die aktuelle Kognitionsforschung dar, wie Kinder in den ersten Lebensjahren Erfahrungen machen. Auf diesem Hintergrund umreißt den Bildungsauftrag für die Zeit vor der Schule: „Die Aufgabe frühkindlicher Bildung ist zunächst die Entwicklung einer differenzierten und strukturierten Erfahrungswelt auf der Basis eines eigenen Welterlebens, bevor Kinder aus Instruktionen von anderen einen Nutzen ziehen können.“ Erläuterungen zur Umsetzung dieser Gedanken in einem offenen Bildungsplan für Kindertagesstätten beschließen den Beitrag.

Johann Michael Gleich (»Ursachen und Folgen von Kindheitsarmut und die Bedeutung der Ressource Tageseinrichtung für Kinder«, 141-184) beschreibt in seinem Beitrag das Ausmaß von Kindheitsarmut in Deutschland, ihre Ursachen und Folgen. Gestützt auf eine eigene empirische Untersuchung hebt er die Bedeutung von Tageseinrichtungen für Kinder als eine

wichtige Ressource für von Armut betroffene Kinder und ihre Eltern hervor. Tageseinrichtungen hätten im Kontext der Bekämpfung negativer Konsequenzen von Kindheitsarmut eine Kompensations-, eine Frühwarn-, eine Entlastungs- und eine Vermittlungsfunktion. Von den in Kindertageseinrichtungen tätigen Fachkräften würden Hinweise auf Armutslagen der Kinder sehr wohl wahrgenommen und die Notwendigkeit präventiver bzw. unterstützender Maßnahmen erkannt. Allerdings fühlten sich die Erzieher/innen auf solche Aufgaben nur eingeschränkt vorbereitet.

Die »Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an der Fachhochschule« (187-198) ist Gegenstand eines weiteren Beitrags von *Johann Michael Gleich*. Die Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen hat im Wintersemester 2006/07 einen BA-Studiengang aufgelegt, der sich speziell an Erzieherinnen und Erzieher wendet. In Kooperation mit Fachschulen will sich der Studiengang an der Qualifizierung des in Tageseinrichtungen für Kinder tätigen Fachpersonals beteiligen. *Gleich* stellt das spezifische Profilmerkmale des neuen Studiengangs vor. Dazu zählen (a) die Einbeziehung religionspädagogischer Kompetenzen in die frühkindliche Bildung, (b) das Prinzip der ganzheitlichen Förderung mit ästhetischen Mitteln, (c) die Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Perspektiven im pädagogischen Handeln, (d) die Berücksichtigung von Gruppen mit besonderem Förderungsbedarf (Migrationshintergrund, Armut, Behinderung) und (e) die Einbeziehung der Familie und wichtiger Bezugspersonen in den Erziehungsprozess, sowie deren Beratung und Unterstützung. Der Studiengang sieht eine Kooperation mit Fachschulen vor.

III. Problemfeld: Eltern – Familie – Schule

Um Fragen zur Familie auf dem Hintergrund der theologischen Sozialethik geht es in dem Beitrag von *Elisabeth Jünemann*: »Erster Lernort des Lebens: Die Familie« (199-216). Drei Fragen werden von *Jünemann* eingehend diskutiert. Erstens: Was ist Familie? Was soll sie leisten? Zweitens: Woran scheitert Familie? Warum leistet sie nicht, was von ihr erwartet wird? Drittens: Was braucht es, damit Familie Leben gelingt? Welchen Kontext braucht Familie, um leisten zu können, was sie leisten soll?

Martin Hörning (»Sucht bei Kindern. Über den Einfluss der Eltern-Kind-Beziehung auf den Konsum psychotroper Substanzen«, 217-228) informiert über Ergebnisse einer im Forschungsschwerpunkt Sucht der Katholischen Fachhochschule NW durchgeführten empirischen Erhebung zum Substanzmissbrauch (Nikotin, Alkohol, sonstige Drogen) durch Kinder/Jugendliche. Mehr als 4000 Schüler/innen der 6. bis 9. Klassenstufe sind befragt worden. Ein Schwerpunkt des Forschungsinteresses lag auf der Auf-

klärung von Interdependenzen zwischen Merkmalen der Familie, der Eltern-Kind-Beziehung und einem Substanzkonsum der Kinder.

Sabine Schreiner (»„Ist die Null etwas oder nichts?“ Philosophieren mit Kindern in der Grundschule«, 229-250) fragt in ihrem Beitrag, ob Philosophieren bereits mit Kindern in der Grundschule möglich ist und dadurch Fähigkeiten erworben werden, die als sinnvoll für die nachfolgende Generation gelten können. Die Autorin berichtet u. a. von ihren persönlichen Erfahrungen im Ethikunterricht an der europäischen Schule in München. Sie zeigt auf, dass durch das Philosophieren bei Kindern im Grundschulalter eine Entwicklung des Denkens vom intuitiven zum geschulten Denken stimuliert wird.

Ursula Henke (»Gewalt – ein soziologischer Erklärungsversuch sozialen Handelns«, 251-264) thematisiert die Erklärung von Gewaltphänomenen im Lichte unterschiedlicher soziologischer Theorien. Im Zentrum des Beitrags stehen Forschungsergebnisse auf der Basis soziometrischer Analysen, die *Henke* in großer Zahl in Kindergärten und Grundschulen durchgeführt hat. Die Befunde sprechen für eine starke Abhängigkeit gewalttätigen Verhaltens von dem umgebenden Handlungssystem. Kinder, die im Kindergarten in aggressiver Weise auffallen, verhalten sich im Unterricht angepasst und umgekehrt.

IV. Problemfeld: Gesellschaft – Recht – Kultur

Vorrangig aus rechtlicher Sicht diskutiert *Gerhard Kilz* (»Bildungsförderung als jugendhilferechtliche Kategorie«, 265-282) die Stellung des Jugendhilfesystems im Gesamtkomplex von Bildung. Welche spezifischen Bildungsgehalte sind mit Jugendhilfe-Angeboten verbunden? Wie kann im Interesse der Bildungsförderung eine Kooperation zwischen Jugendhilfe, Schule und Eltern ausgestaltet werden?

Ursula Nothelle-Wildfeuer (»Welche Rechte haben Kinder? Zur Diskussion um Kinderrechte«, 283-304) liefert einen Beitrag zur Diskussion um Kinderrechte. Sie zeichnet in fünf Schritten die geschichtliche Entwicklung der Kinderrechtstradition bis zur 1989 erfolgten Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention nach. Als sozialethisches Defizit moniert die Autorin, dass in der Kinderrechtskonvention politische Teilhaberechte, die zum Kernbestand der klassischen Menschenrechte gehören, nur unzureichend berücksichtigt werden. Die Frage nach einem Wahlrecht für Kinder wird deshalb eingehend erörtert.

»Kinder mit Behinderungen – behinderte Kindheit?« fragen *Albrecht Rohrmann* und *Klaus Bendel* im Titel ihres Beitrags (305-318). Sie vertreten die Auffassung, dass – ungeachtet aller Bemühungen um Normalisierung –

die Feststellung einer Behinderung oftmals Ausgrenzungsprozesse nach sich zieht, die zahlreiche Lebenskontexte von Kindern mit Behinderungen betreffen. Im Lebenslauf dieser Kinder stehe dann nicht die Kindheit sondern die Behandlung der Behinderung im Vordergrund. Die Autoren stellen den Ansatz der Antidiskriminierung vor, in dem Behinderung als eine normale Daseinsform gilt. Sie machen insbesondere auf Anforderungen aufmerksam, die der Antidiskriminierungsansatz an die Ausgestaltung professioneller Unterstützungsangebote stellt.

Von philosophischer Seite geht der Beitrag von *Armin G. Wildfeuer* (»„Normalität" und „Menschenbild". Überlegungen im Kontext der Bestimmung des Begriffs „Behinderung"«, 319-340) der Frage nach, ob es zu rechtfertigen ist, den Begriff der Behinderung, wie in der WHO-Definition vorgeschlagen, in enger Anbindung an eine bestimmte Normalitätsvorstellung zu konturieren, zumal eine geistesgeschichtliche Herleitung der Funktion des Begriffs „Normalität" ergibt, dass er von der Orientierungsfunktion her wie Ersatzbegriff für die verlustig gegangene metaphysische Ordnung der Welt fungiert.

V. Kontext: Glaube und Religion

Herbert Haslinger (»„Wenn ihr nicht umkehrt und wie die Kinder werdet…" [Mt 18,3] – Von der katechetisierenden Verdinglichung zur pastoralen Subjektförderung», 341-360) setzt sich mit einer Vorstellung von Katechese bzw. religiöser Erziehung auseinander, die er als „katechetisierende Verdinglichung" scharf kritisiert. Kinder würden hierbei auf die Rolle als Adressaten katechetischer Anstrengungen reduziert, nicht jedoch als Personen in einem ganzheitlichen Sinn wahrgenommen. *Haslinger* fordert einen anderen Blick auf Kinder, eine veränderte Wahrnehmung, die Kinder als Subjekte ihres Lebens deutlich werden lässt. Dieser andere Blick würde angezeigt in der Kinderszene des Matthäus-Evangeliums: „Wenn ihr nicht umkehrt und wie die Kinder werdet…" (Mt 18,3). Als Entwurf, der einer katechetisierenden Verdinglichung diametral entgegensteht, stellt *Haslinger* die „pastorale Subjektförderung" vor, der es darum geht, dass Kindern ihr Leben auf eine ihnen gemäße Weise gelingt.

„Wie Kinder ihre Leidenserfahrungen mit der Frage nach Gott verbinden" hat *Agnes Wuckelt* (»„Gott ist lieb und schmerzhaft ... mitleidend und verschwiegen". Wie Kinder ihre Leidenserfahrungen mit der Frage nach Gott verbinden«, 361-374) ihren Beitrag betitelt. Die Verfasserin informiert über die vorliegenden religionspädagogischen Studien, die sich unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Aspekte mit den bei Kindern und Jugendlichen anzutreffenden Gottesbildern und -vorstellungen

befassen. Die Untersuchungen beziehen sich auf unterschiedliches Datenmaterial, z. B. Aufsätze, Zeichnungen, Fragebögen, Interviews: Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder/Jugendliche den von Erwachsenen vermittelten Gottesglauben in ihr Weltbild einzuordnen suchen. Mehrere Arbeiten belegen, dass Kinder/Jugendliche dazu tendieren, die Gottesfrage mit der Frage nach Leid zu verbinden.

Der Beitrag von *Norbert Schuster* (»Sozialräumliche Stapelung und fragmentierte religiöse Identität«, 375-386) trägt den Titel „Sozialräumliche Stapelung und fragmentierte religiöse Identität". Kindliche Religiosität konstituiert und entwickelt sich, je nach dem, in welchem sozialen Raum sie geschieht, unterschiedlich. Norbert Schuster beschreibt die Unterschiedlichkeit „aufeinander gestapelter" Sozialräume (Primärraum als Raum des Intimen, Nahraum als Raum nachbarschaftlichen Zusammenlebens, Verkehrsraum als Raum zweckrationalen Handelns), den entsprechend unterschiedlichen Ausdruck von kindlicher Religion (als die basale religiöse Individuation im Primärraum, als das Einüben in religiöse Gemeinschaft im Nahraum, als das Verhalten zu unterschiedlichen religiösen Angeboten im Verkehrsraum) und fragt nach, wie auf eine solche, je nach Sozialraum unterschiedliche, religiöse Entwicklung pastoral adäquat zu reagieren sei.

Die Herausgeber möchten es nicht versäumen, allen Verfassern der in diesem Band versammelten Beiträge für Ihre Mitwirkung zu danken. Ebenso gilt der Dank dem Verwaltungsrat der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, der einen großzügigen Druckkostenzuschuss gewährt hat. Große Verdienste bei der umsichtigen formalen Bearbeitung der Manuskripte hat sich Frau Dipl. Soz. Arb./Dipl. Soz. Päd. Mathilde Tepper erworben.

Friedhelm Eller und *Armin G. Wildfeuer*

Armin G. Wildfeuer

„Genitus non factus!“ – Über den moralisch relevanten Unterschied, ob Menschenkinder „gezeugt“ oder „erzeugt“ werden

1. Einleitung: Von der Reproduktionsmedizin zur „Generativen Medizin“

1.1 Von der Reproduktion zur Produktion des Menschen

Das Handlungsfeld der modernen Reproduktionsmedizin ist höchst vielschichtig und komplex geworden. Während es ursprünglich darum ging, mit medizinisch-technischen Mitteln einen naturalen Defekt bei ansonsten unfruchtbaren und dadurch kinderlos bleibenden Paaren zu überbrücken,[1] wie dies beim Verfahren der Künstliche Insemination, bei der In-vitro-Fertilisation bzw. bei der extrakorporalen Befruchtung und beim anschließenden Embryo-Transfer der Fall ist, so stehen heute Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung, die von ihrer Intention her weit darüber hinausgehen, einen naturalen Defekt auf Seiten der Eltern bloß reparieren bzw. überbrücken und dadurch gleichsam „heilen“ zu wollen – was die klassische Aufgabe ärztlichen Handelns[2] ist. Bedingt sind diese neuen Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten vor allem durch die Fortschritte der Humangenetik und der Molekularbiologie, mit deren Hilfe es möglich ist, die Reproduktionsmedizin zur „Generativen Medizin“ (Kluxen 1990, 147) weiterzuentwickeln. Nicht mehr die assistierte „Zeugung“ steht in ihrem Mittelpunkt, sondern die zielgerichtete „Erzeugung“ von Menschen im Sinne des Erschaffenes und Herstellens. Der Mensch soll „gemacht“ (factus) und nicht „gezeugt“ (genitus) werden: „factus non genitus“ tritt an die Stelle des „genitus non factus“, wie es für das naturale Zeugungshandeln der Eltern kennzeichnend und für das Ursprungsgeschehen der Menschwerdung typisch ist,

1 In der Bundesrepublik bleiben etwa 10 bis 15 % aller im Fortpflanzungsalter stehenden Ehepaare gegen ihren Willen kinderlos, wobei die Ursachen der Sterilität ungefähr gleichmäßig auf beide Geschlechter verteilt sind. In diesen Fällen kann die In-vitro-Fertilisation oder extrakorporale Befruchtung mit anschließendem Embryotransfer dazu dienen, den Ehepartnern ihren Wunsch nach dem eigenen Kind zu erfüllen und zugleich möglichen negativen Auswirkungen der Sterilität auf die Ehe entgegenzuwirken.

2 Vgl. Honnefelder 1997.

nämlich „gezeugt und nicht geschaffen“ zu sein.[3] Denn am Anfang des Lebens steht gerade nicht der Mensch.[4]

Letztes Ziel der „Erzeugung“ von Menschenkindern ist es dabei, den Unwägbarkeiten der „Lotterie der Natur“, die den natürliche Akt der Zeugung begleitet, dadurch zu entkommen, dass Einfluss genommen wird auf die genetische Mitgift zukünftiger Menschen. Man könnte diese gewandelte Perspektive der „Generativen Medizin“ auch als Übergang von der „Reproduktionsmedizin“ zur „Produktionsmedizin“ bezeichnen. Denn an die Stelle der „Zeugung“ des Menschen, die einschließlich aller sich daraus ergebenden lebensweltlichen und normativen Konsequenzen das gleichsam „natürliche“ Ursprungsgeschehen des Zustandekommens neuen menschlichen Lebens bildet – ein Ursprungsgeschehen, das durch Zufall, Einmaligkeit und naturwüchsige Unverfügbarkeit gekennzeichnet ist –, tritt ein technisch unterstütztes generatives Verfahren, dem, wie zu zeigen sein wird, alle Kennzeichen einer „Produktion“ eignen.

Die normativen Konsequenzen eines Verfahrens, das den Zeugungsakt in einen technisch beherrschbaren Herstellungsakt verwandelt, dadurch den Menschen mithilfe humangenetischer Einriffe zum Schöpfer seiner selbst macht und somit die Vision eines „Menschen nach Maß“[5] realistisch werden lässt, das daher auch nicht zu Unrecht als „genetic engeneering“ und „genetic designing“[6] tituliert wird, sind daher eines kritischen Blickes wert. Denn sie verändern, so darf vermutet werden, das Selbstverständnis des Menschen, zu dem es gehört, „gezeugt, nicht geschaffen“ zu sein.

Die Diskussion der mit der generativen Medizin verbundenen moralischen Fragestellungen drehte sich von Anfang an um ihre Zweckbestimmung, vor allem um die Alternativen „Heilung“ einerseits und „Manipulation“[7], „Enhancement“[8] und „Meliorisierung“ andererseits. Denn eingegriffen (manipuliert) und der Intention nach verbessert (meliorisiert) wird nicht nur ein ansonsten naturhaft ablaufender Prozess, sondern auch das gewünschten Endprodukt, mithin das erzeugte Kind selbst, das dadurch – so der Einwand – zum „Designer-Baby“[9] werde. Und wenn es das Ziel der einzelnen Verfahren der generativen Medizin ist, nicht nur die Vervollkommnung des einzel-

3 Die Formel „gezeugt, nicht geschaffen“ (lat. „genitus, non factus“, griech. „gennetheis, ou poietheis“) ist dem Nizzäischen Glaubensbekenntnis entnommen und sagt aus, dass Jesus vom Vater herkommt und als Sohn des Vaters kein Geschöpf ist, sondern in einem innergöttlichen Hervorgehen gezeugt und nicht außerhalb Gottes geschaffen worden ist. Zur Anwendung dieser Formel im Kontext bioethischer Fragestellungen vgl. Spaemann 2001b; Spaemann 2001a; Reiter 2003.

4 Vgl. Baumgartner 1987.

5 Vgl. Daele 1985 und Wess 1995; Maranto 1998.

6 Vgl. Chapman u. Frankel 2003.

7 Vgl. Schroeder-Kurth 1996.

8 Vgl. Fuchs, u. a. 2002; Lanzerath 2002; Selgelid 2003

9 Vgl. Maranto ; Obrecht 2003.

nen Menschen, sondern der menschlichen Gattung insgesamt zu befördern, dann wäre zudem der Vorwurf der „Eugenik“ berechtigt.[10]

1.2 Visionen der meliorisierenden Menschenproduktion: fascinosum und tremendum

Dass Visionen der Menschenzüchtung immer begleitet sind vom Wunsch nach dem vollkommenen Menschen[11], das zeigt sich in den Ausprägungen dieses Motivs in den Geschichten aus Mythos und Literatur eindrücklich.[12] Die Idee der Herstellung von optimierten Menschen begegnet dabei als *fascinosum* und *tremendum* gleichermaßen. Darauf bezogene Erzählungen sind daher nicht nur von faszinierenden Erwartungen und überbordenden Hoffnungen geprägt, sondern auch – und darin gleichen sie sich alle – ebenso durchwoben von der ungewissen Angst vor dem befürchteten oder tatsächlichen Misslingen des hybriden Aktes und der Entartung des solchermaßen intendierten Geschöpfes. Die Kontinuität der Vision über Jahrtausende hinweg zeigt freilich auch die permanente Versuchung, die seit Menschengedenken von der Vorstellung einer meliorisierenden Menschenproduktion ausgeht.

Markante Beispiele solch gescheiterter Versuche der Menschenzüchtung finden sich etwa in der in talmudischer Zeit entstandenen jüdischen Sage vom Golem[13], in der der Mensch der Versuchung erliegt, es Gott im Schöpfertum (Gen 2,7) gleichzutun. Der Golem-Stoff hat bis in unsere Tage konti-

10 Vgl. Weingart 1985; Irrgang 2002; Weingart, u. a. 2003; Habermas 2005; Speck 2005.

11 Vgl. Kappeler 2000.

12 Vgl. zum Folgenden auch Wetzstein 2001.

13 „Lasst uns Menschen machen ...“ – so erzählt uns der biblische Urbericht von der Erschaffung des Menschen durch Gottes Hand (Gen 1,26). Gott schafft den Menschen nach seinem Abbild (Gen 1,27). Die faszinierende Versuchung, Gott im Schöpfertum (Gen 2,7) gleich zu sein, hat den Menschen seit jeher dazu herausgefordert, sich als Menschenschöpfer zu versuchen. Die in talmudischer Zeit entstandene Geschichte des Golem greift dieses Motiv auf. Vgl. dazu etwa Mayer 1975; Stammler 1987 (orig. 1931). Ein Golem (wörtl.: Ungestaltetes, Unfertiges, Erdkeim) ist ein menschenähnliches Wesen, das von seinem Menschenschöpfer aus Lehm geschaffen wurde, um diesem als Knecht zu dienen. Um den aus Lehm gestalteten künstlichen Menschen zu beleben, kannten einzelne Rabbiner, denen die Kraft und Fähigkeit zugeschrieben wurde, Golems zu schaffen, unterschiedliche Möglichkeiten. Weit verbreitet war es, dem Golem das Wort »emeth« (= Wahrheit) auf die Stirn zu schreiben und ihn so zum Leben zu erwecken. Gleichzeitig waren aufgrund der Körperkraft des Golem bestimmte Sicherungsmaßnahmen nötig, um ihn nicht in die Freiheit zu entlassen. Wurde der Golem zu übermächtig, löschte der Schöpfer den Anfangsbuchstaben (aleph) des Stirnschriftzuges. Übrig blieben die Buchstaben »meth« (= tot), und der Golem verwandelte sich zurück in seine Ausgangsmaterie: den Lehm, aus dem er hervorgegangen war. Die Golemerzählung, die an die biblische Schöpfung Adams erinnert, soll zeigen, dass der Versuch des Menschen, den göttlichen Schöpfungsakt zu imitieren, aus eigener Hand Menschen zu schaffen und das Geheimnis des Lebens zu enträtseln, stets zum Scheitern verurteilt ist.

nuierlich eine vielfältige Bearbeitung gefunden.[14] Von einem durch Götterhand vollzogenen und damit gelungenen Menschenschöpfungsakt erzählt auch der Prometheus-Mythos der griechischen Antike, wobei das Motiv des Menschen schaffenden Prometheus erst relativ spät, im 4. vorchristlichen Jahrhundert, auftritt und sich dann aber schnell mit dem Motiv des Feuerbringers vermischt.[15] Das wohl bekannteste, und in der Folge literarisch ein-

14 Zunächst verbleibt der Golem-Stoff in der jüdischen Geistesgeschichte: Die Kabbala nahm im deutschen Sprachraum ab dem 13. Jahrhundert das Motiv wieder auf, und vom 14.-17. Jahrhundert sind Golem-Legenden weit verbreitet. Mit der deutschen Romantik erhält der Golem-Stoff eine neue Qualität. Nun tritt der Golem aus der jüdischen Literatur heraus, findet Eingang in die Phantasien romantischer Dichter und verändert hier seine Gestalt. Vgl. etwa E. T. A. Hoffmann: Die Geheimnisse (1822); Annette von Droste-Hülshoff: Die Golems (Gedicht, 1844); Th. Storm: Ein Golem (Gedicht, 1851). Achim von Arnim bearbeitet den Stoff in seiner wohl schönsten Erzählung „Isabella von Ägypten“ (1812). Um die Mitte des 19. Jahrhunderts dürfte die seitdem oft verwendete Stoff-Variante des Rabbi Löw in Prag entstanden sein. Die Legende um Rabbi Löw hat einen ersten literarischen Niederschlag im Roman von B. Auerbach: Spinoza (1837) gefunden: Wieder formt ein Rabbi aus Lehm einen Golem, dem in eine Öffnung im Hinterkopf der unaussprechliche Name Gottes gelegt wird. Dieser Vorgang erweckt den Golem zum Leben, der fortan seinem Schöpfer als Knecht dient. Jeden Freitagabend, vor dem Sabbat, entnimmt der Rabbi dem Golem das Pergament. Der Golem wird wieder zu Lehm, bis der Rabbi das Pergament am Sonntagmorgen erneut in den Hinterkopf seines Knechtes legt. Als Rabbi Löw an einem Freitag diese Prozedur vergisst, beginnt der Golem mit der Zerstörung der Welt. Der eilig herbeigerufene Rabbi kann gerade noch rechtzeitig das Pergament aus dem Hinterkopf des Golem entfernen. Aus seinem Lehmzustand soll der Golem fortan nie mehr erweckt werden. Vgl. dazu Wiesel 1986; Petiéska u. Baumrucker 1987; Kunik 1998. – Im 20. Jahrhundert findet der Golem-Stoff vielfältige Bearbeitung – auch in Filmen: so etwa z. B. in den drei Golem-Filme von P. Wegener (1914; 1917; 1920) und neuestens wieder in Harry Mulischs Roman „Die Prozedur“ (München 1999). Aus der üblichen Rohmasse Lehm wird ein Golem gefertigt, der nun allerdings beginnt, auf bestialische Weise zu töten, so dass der Rabbiner nicht umhinkommt, sein Geschöpf auf die bekannte Weise – nämlich durch Auslöschen des Buchstabens „aleph“ auf der Stirn – zu vernichten. In Mulischs Roman fügt sich interessanterweise an diese Erzählung ein zunächst unverbunden erscheinender zweiter Bericht an: 360 Jahre später schafft der Genforscher Viktor Werker ebenso wie der Rabbiner Löw Leben aus Materie. Dies geschieht am Ende des 20. Jahrhunderts nicht in einer Nachahmung des göttlichen Schöpfungsaktes, sondern in Anwendung der objektiven Regeln der Naturwissenschaft. Mulisch stellt durch die Parallelisierung der beiden Figuren und Geschichten eine Verbindung her: Jede Schöpfungsimitation, jedes menschliche Beherrschenwollen der Natur endet in Tod und Vernichtung. Der hybride Versuch, sich zu gottgleichem Handeln aufzuschwingen, ist wie zu Zeiten Babels zum Scheitern verurteilt und verdient Bestrafung. Wie Präsent die Golem-Problematik heute noch ist, zeigen etwa Singer 1988; Collins u. Pinch 2000; Deppner u. Oldenburger Stadtmuseum 2001; Collins u. Pinch 2003; Lem u. Griese 2003; Wegener, u. a. 2003a; Wegener, u. a. 2003b; Meyrink 2004; Collins u. Pinch 2005.

15 Im Auftrag der Götter formt Prometheus Menschen aus Erde und Wasser. Der Sohn des Iapetos belebt die von ihm geschaffenen Menschen, indem er ihnen Tierseelen in die Brust setzt. Prometheus nimmt sich seiner Geschöpfe an und lehrt sie das Überleben auf der Erde. Als Zeus die Verehrung der Götter durch die Menschen verlangt, verteidigt Prometheus seine Geschöpfe vor zu strengen Strafen, lehnt sich gegen Zeus auf und stiehlt ihnen das bis dahin den Göttern vorbehaltene Feuer. – Das Motiv des menschenschaffenden Prometheus, das über viele Jahrhunderte in den Hintergrund der stofflichen Verarbeitung getreten war,

flussreichste Beispiel eines verformten prometheischen Schöpfungsaktes stellt Mary Shelleys „Frankenstein oder der moderne Prometheus“ (1818) dar, ein Roman, dem durch zahlreiche Bearbeitungen des Stoffes in Romanen, Dramen und (im 20. Jahrhundert) in Filmen eine lange Nachwirkung und ein hoher Bekanntheitsgrad beschieden ist.[16]

---

wurde erst wieder in literarischen Bearbeitungen und Verformungen seit dem 18. und besonders dem 19. Jahrhundert ein häufig verwendetes Motiv. Das bekannte Prometheus-Gedicht des jungen Goethe (1773) verarbeitet den Stoff noch als Menschenschöpfung durch Götterhand. Doch ist der Umschlag zur hybriden Anmaßung und Gottferne bereits im Schluss des Gedichts zu erkennen: „Bedecke deinen Himmel, Zeus, Mit Wolkendunst! / Hier sitz' ich, forme Menschen / Nach meinem Bilde, / Ein Geschlecht, das mir gleich sei, / Zu leiden, weinen, / Genießen und zu freuen sich, / Und dein nicht zu achten / Wie ich.“ (Goethe 1988b, 144f.) Prometheus schafft ausdrücklich Menschen nach seinem göttlichen Abbild, doch lehnt er sich damit bereits gegen Zeus und die Götter auf. In der nachgoetheschen stofflichen Verarbeitung nimmt der Titanensohn Prometheus menschliche Natur an. Damit verändert sich auch die Art des Schöpfungsaktes und gerät zur Schöpfungsimitation: Es werden nicht mehr gottebenbildliche Menschen geschaffen, sondern Zerrbilder, denn es ist dem Menschen nicht eigen, seinesgleichen schaffen zu können. Den künstlichen Menschen ist ein ähnliches Schicksal beschieden wie den Golems: Sie entziehen sich der Kontrolle des Schöpfers, sind ungestalte, namenlose Wesen, deren schlechter Charakter den Schöpfer schließlich zwingt, für die Vernichtung des von ihm geschaffenen Wesens zu sorgen. Auch hier misslingt der Menschenschöpfungsakt und dient als Mahnung und Warnung vor hybrider Anmaßung.

16 Victor Frankenstein – so der Name des Schöpfers, der in einigen Nachdichtungen auf die geschaffene Kreatur überging – erschafft aus den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln der Chemie ein namenloses „Geschöpf“ von ungestalter Form. Trägersubstanzen des künstlichen Menschen sind damit, ganz zeitgemäß, nicht mehr Lehm oder Erde und Wasser, sondern Leichenteile, Blut, Sperma und chemische Substanzen. Victor Frankenstein ist ein von seinem naturwissenschaftlichen Forscherdrang besessener Mensch, der (anders als die erfolglosen mittelalterlichen Alchemisten vor ihm) nun das Geheimnis des Lebens und die „tiefsten Geheimnisse der Schöpfung“ (Shelly 1986, 62) entdecken und eine lebensfähige Kreatur erschaffen will. Doch die aus Leichenteilen zusammengesetzte und zum Leben erweckte Kreatur Frankensteins erregt vom ersten Atemzug an Ekel bei seinem Schöpfer: „[...] das Monster – das elende Scheusal, das ich geschaffen hatte.“ (ebd., 75.) Frankenstein erkennt zum ersten Mal die Anlagen des Geschöpfs, woraufhin er selbst seine Schöpfung als „stümperhaft“ (ebd.) qualifiziert. Der große Traum der Menschenschöpfung entpuppt sich in Frankensteins Augen als „totale Niederlage“, da aufgrund seiner Ungestaltetheit „kein Sterblicher [...] den Anblick dieses Gesichts ertragen [könnte].“ (ebd., 76) Zudem entwickelt das Geschöpf, einmal geschaffen, seinen eigenen Willen und sucht seine Freiheit, Frankenstein kann das Geschöpf nicht mehr kontrollieren; es beginnt, Menschen zu töten, um von Frankenstein die Schaffung einer dem Geschöpf entsprechenden Frau zu erzwingen. Frankenstein verbringt sein restliches Leben damit, das Geschöpf über die Welt zu jagen, um es selbst zu vernichten. Der Roman Shelleys endet mit dem Erschöpfungstod Frankensteins; dem von ihm geschaffenen Wesen kann er nicht mehr Herr werden. – Indem der Frankensteinstoff bis heute in zahlreichen Variationen und Trivialisierungen vor allem in der (Populär-) Literatur weiterverarbeitet wurde, sind Frankenstein und sein Geschöpf selbst zu mythischen Figuren geworden (vgl. Maio 2001, bes. 43f., mit zahlreiche Hinweisen auf Literatur und vor allem Filme, die das Frankenstein-Motiv variieren). Auch hier soll gezeigt werden: Die Hybris des Menschen wird sowohl durch die misslungene Kreatur bestraft als auch durch das zum Scheitern verurteilte Leben Dr. Frankensteins. Vgl. auch Dux 1999.

Seit der antiken Mythologie bevölkern aber nicht nur Golems und Geschöpfe des Prometheus die Literatur. Neben den menschenähnlichen Geschöpfen begegnen uns zu allen Zeiten auch belebte Statuen, Androiden und Maschinenmenschen in Romanen, Dramen und Erzählungen. Bei der stofflichen Verarbeitung dieser künstlichen Figuren steht nicht so sehr die Imitation des Schöpfungsaktes im Vordergrund als die Verbesserung der göttlichen Schöpfung. Die Kreaturen werden belebt, um dem unvollkommenen Menschen eine Hilfe und Ergänzung an die Seite zu stellen. Maschinenmenschen erscheinen daher vor allem als eine *Alternative* zum Menschen. Es geht nicht so sehr darum, das »Elixier des Lebens« zu finden, sondern vielmehr darum, das beschwerliche Leben des Menschen zu erleichtern, unverwundbar zu machen und mit Hilfe der Kreatur in die Geheimnisse der Schöpfung einzudringen. Dazu reicht das von der Schöpfung vorgegebene »Material« (Lehm wie beim Golem oder menschliche Substanzen wie Blut oder Leichenteile wie bei Frankenstein) nicht aus. Folglich ändert sich wiederum die Trägersubstanz der künstlichen Wesen: Seit der Begeisterung für Technik und Maschinen in der Moderne werden künstliche Kreaturen vor allem als Automaten, Roboter oder Computer erschaffen. Diese Wesen haben heute ihren Ort vor allem in der Sciencefiction-Literatur gefunden. Die Faszination des technisierten Geschöpfs paart sich auch bei dieser Form des künstlichen Menschen mit der Furcht vor dessen Übermacht. Die optimierte Menschenmaschine – bis hin zum »Terminator« á la Arnold Schwarzenegger – steht dabei leicht in der Versuchung, sich selbst in die Freiheit zu entlassen und den Menschen zu beherrschen. In der Sciencefiction-Literatur gelingt dabei nicht immer die Vernichtung der zu intelligent gewordenen Maschine.

Die historischen Wurzeln der literarisch und mythisch bis heute einflussreichsten Figur eines künstlichen Menschen liegen jedoch in der mittelalterlichen Alchemie. Die Lehre und Praxis der Verwandlung und Veredlung der Stoffe beschränkte sich dabei nicht nur auf Rezepturen, wie Metalle in Gold zu verwandeln seien. Die Transmutation des Stofflichen aus zerstörbarer in unzerstörbare Seinsweise hat mittelalterliche Alchemisten dazu veranlasst, auch nach Rezepten zur künstlichen Schaffung von (besseren) Menschen, »Homunculi« (homunculus = kleiner Mensch), zu suchen. Ausgangspunkt dieser Art der imitierenden Menschenschöpfung ist die dunkle, samenhafte Natur des Menschen selbst: Sperma, Blut und Urin. In Mischung, Trennung und Vereinigung der Stoffe, im aufbrodelnden Kochen der Ingredienzien in Phiolen soll der lebensmächtige »Homunculus« entstehen. Seine leibliche Unsterblichkeit ist Ziel der Bemühungen verschiedener Homunculus-Phantasien, von denen die Faustische die wohl bekannteste sein dürfte.[17]

17 Vgl. Jacoby 1987 (orig. 1932); Osten u. Mancino-Cremer 2003. Wenn Ideen und Anleitungen zur Herstellung von Homunculi auch bereits vor Paracelsus (1493-1541) überliefert waren (beispielsweise in den Schriften des um 300 n. Chr. in Ägypten lebenden Alchemisten Zosimos von Panopoüs; vgl. Haage 2000, 87ff.), geht dieser doch als einflussreicher

Unter dem Vorzeichen der technischen Beherrschung der Natur treten ähnliche Versuche der Menschenschöpfung im Gewande von Roboter-Visionen auf.[18]

Die menschliche Sehnsucht, das Geheimnis des Lebens zu enträtseln und Menschen aus Menschenhand zu schaffen, durchzieht die Geschichte. Sei die Trägersubstanz des künstlichen Lebens nun Lehm, ein anderes Material oder seien es Gene – immer wird die hybride Schöpfung durch den Menschen in der Literatur mit Vernichtung und Tod bestraft. Zwar mag der bloße Akt der Produktion des Menschenkörpers mehr oder weniger technisch beherrschbar sein und gelingen, nicht aber beherrschbar sind die Folgen, die sich daraus für das produzierte Individuum, seinen Produzenten wie die menschliche Gemeinschaft insgesamt, auf die hin produziert wird, ergeben. Dies ist die Lehre, die die aufgezeigten mythologischen und literarischen Beispiele und Utopien als Warnung transportieren.

Die Erzeugung von Menschen durch Menschen stellt sich als Gipfelpunkt einer Entwicklung dar, die insbesondere die Moderne kennzeichnet. Im Verlaufe dieser Entwicklung unterwirft der Mensch in immer stärkerem Umfang immer mehr Lebensbereiche einschließlich des Umgangs mit sich

---

Namensgeber künstlicher Menschen in die Geschichte ein (vgl. Weinmann 1963, hier: 377.) In *De natura rerum* legt Paracelsus eine Anleitung vor, wie Homunculi zu erschaffen seien: Bei einer geeigneten Mischung aus Urin, Blut und Sperma soll ein künstlicher Mensch nach 40 Wochen zum Leben erweckt werden können. Die Phiole ist der Ort, an dem auf geheimnisvolle Weise der Homunculus entsteht. Im Unterschied zum Golem-Motiv, dem es um eine Imitation göttlichen Schaffens geht, steht bei der Schaffung des Homunculus – ebenso wie bei der Kreation von Maschinenmenschen – die Verbesserung des Menschengeschlechts im Vordergrund. – Diesen Gedanken führt die Dichtung der Romantik weiter. Die Verbesserung der Welt findet als Leitmotiv der Romantik ihren Kristallisationspunkt im Motiv des künstlich erschaffenen Menschen. Nicht nur die Verarbeitung des Golem-Stoffes, sondern auch die Erschaffung von Homunculi stellt einen in dieser Zeit häufig rezipierten Motivstrang dar. Auch Alraunsagen (Entstehung des Galgenmännleins aus dem Blut oder Sperma eines Erhängten) verarbeiten die Dichter der deutschen Romantik in Märchen und Satiren (vgl. dazu ausführlich Sauer 1983) – Die literarisch bedeutsamste Figur eines Homunculus legt Goethe im zweiten Teil des Faust in der künstlichen Menschenschaffung Wagners vor. Mephistopheles betritt just zu dem Augenblick Wagners Laboratorium, als dieser einen Homunculus in der Phiole zum Leben erweckt. Die geheimnisvolle, mythisch-magische Stimmung des Schaffensvorgangs wird in wenigen prägnanten Zeilen deutlich: „MEPHISTOPHELES (leise). Was gibt es denn?/WAGNER (leiser). Es wird ein Mensch gemacht. / MEPHISTOPHELES. Ein Mensch? Und welch verliebtes Paar Habt Ihr ins Rauchloch eingeschlossen? / WAGNER. Behüte Gott! wie sonst das Zeugen Mode war, Erklären wir für eitel Possen [...]“ (Goethe 1988a, hier: 209f.). Der neue Mensch wird geschaffen, nicht gezeugt. Das dunkle und geheime Laboratorium, hinter verschlossenen Türen, ausgestattet mit allerlei dampfenden und brodelnden Gefäßen, ist der Ort, an dem der künstliche Mensch entsteht. Das Dämonische dieser Menschenschöpfung wird durch den Beistand Mephistopheles' noch intensiviert. Auch Goethe rückt den Moment der Schöpfung des Menschen durch den Menschen in die Nähe der Blasphemie bzw. der Hybris. Warnend erhebt der Dichter vor diesem teuflischen Akt seinen Zeigefinger. Vgl. dazu Polak 1928. Mit aktuellem Bezug zum Problem des Klonens siehe Runtenberg u. Ach 1999.

18 Vgl. insgesamt Völker 1971; Sauer ; Flessner 2000.

selbst einer Einstellung, die sinnvolles Tun und Lassen durch Produktion zu ersetzen oder als Produktion zu konzipieren sucht.[19] Die Idee der Menschenerzeugung bildet in gewisser Weise einen Kulminationspunkt dieser Tendenz der Moderne. Denn Menschenerzeugung bedeutet: Das Subjekt, das die Bestände seiner natürlichen und sozialen Umwelt zusehends unter Produktperspektive betrachtet, tut jetzt den letzten Schritt: es macht sich daran, auch sich selbst als mögliches Produkt zu begreifen – als ein Wesen, das sein Dasein und Sosein der eigenen Planung verdankt.[20] Die Entdeckungen der Genetik und ihre Anwendung auf den Menschen lassen die Vision von der gelungenen meliorisierenden Menschenproduktion erneut in hellem Licht erscheinen, indem sie ihr das Utopische nehmen. Die Angebote der Gentechnik erlauben es uns erstmals, durch systematische, d. h. durch Anwendung verstandener, genormter und relativ zuverlässiger Verfahren, den Menschen selbst zum Erzeugnis menschlicher Produktion zu machen.

Selbst wenn manche Visionen auch fernerhin Utopien bleiben werden, so tun der naturwüchsig verankerte (und an sich berechtigte) Wunsch der Eltern nach einem möglichst perfekten und gesunden Kind sowie die uralte, von forschender Neugier und Machtstreben gleichermaßen angestachelte Sehnsucht des Menschen, das Geheimnis des Lebens zu entdecken, ein übriges, die Vision nicht nur wach zu halten, sondern auch Wege und Mittel ihrer Realisierung zu suchen. Die Erfahrung lehrt, dass der Mensch dazu neigt, das auch tatsächlich zu realisieren, was er zu realisieren wünscht, wenn er es denn nur kann. Zudem gilt, was bereits Hans Jonas gesagt hat: „Das Gefühl des Unwirklichen, ja Gespenstischen bei solchen Erwägungen noch ganz mutmaßlicher Möglichkeiten … darf nicht dazu verführen, sie für müßig zu halten. Die Gefahr besteht, dass wir unversehens in verhängnisvolle Anfänge gleiten, unschuldig sozusagen unter dem Banner reiner Wissenschaft und freier Forschung.“ (Jonas 1987, 200)

1.3 Produktionsaffine Verfahren der Generativen Medizin

Es sind gegenwärtig insbesondere drei Verfahren der generativen Medizin – 1. die Präimplantationsdiagnostik (PID), 2. die Klonierung und 3. die genetische Programmierung –, deren Zielsetzung weit über ein bloß reproduktives Interesse hinausgeht und die mit dem Ziel, Einfluss auf die genetische Beschaffenheit des Nachwuchses nehmen zu wollen, die zur Verfügung stehen-

19 Vgl. Arendt 1994, insbes. 124-164 u. 287-298.

20 Dies ist vielfach bemerkt worden: Erich Kästner kommentiert die beschriebene Entwicklungslinie des modernen Denkens mit der kritischen Feststellung: „das Hauptziel: Die Selbst-Schöpfung. Homunkulus. Denn auch der Mensch muß hergestellt werden – ohne das wäre das Beginnen der Weltausrechnung gar nicht verständlich“ (Kästner 1973, 163f.).

den genetischen Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten nutzen[21]. Wie später im Detail zu zeigen sein wird, lässt sich an ihnen eine genuin „produktive“, wenngleich unterschiedlich radikale Absicht der Menschenerzeugung nachweisen, wobei freilich dem Mehr an Radikalität in der Absicht ein weniger an Aktualität und Realisierbarkeit entspricht. Doch zuvor seien die drei in Frage stehenden Verfahren der generativen Medizin kurz in ihrem Kern umrissen:

1. Die *Präimplantationsdiagnostik* (PID) ist der Versuch, außerhalb des Mutterleibes erzeugte Embryonen vor ihrer Implantation in den Uterus mit Blick auf das Erbmaterial daraufhin zu untersuchen, welche Beschaffenheiten und insbesondere welche schweren Krankheiten dieser Embryo entwickeln würde, wenn er – implantiert in einen Uterus – am Leben bliebe. In einem ersten Schritt wird „in vitro“, d. h. im Reagenzglas, eine Zygote erzeugt. In einem zweiten Schritt werden die künstlich erzeugten Embryonen auf unerwünschte oder auch auf erwünschte genetische Merkmale hin untersucht. Dabei kann es entweder um die Diagnose schwerer Erbkrankheiten und Gesundheitsdefekte gehen, die genetisch bedingt sind. Oder es soll ein Kind mit bestimmten erwünschten Eigenschaften heranwachsen. Für die Fälle, bei denen unerwünschte bzw. zumindest nicht die erwünschten Eigenschaften vorliegen, stehen zwei Handlungsoptionen zur Verfügung: Entweder wird der Embryo „verworfen“, weil es keine Chance gibt, diese Eigenschaften zu verändern (Selektion). Oder es wird versucht, die unerwünschten Eigenschaften zu beseitigen und sie – mittels genetischer Programmierung (siehe unten) im Sinne einer »Gentherapie« (Keimbahntherapie) – zu ersetzen.[22] Von der Zielsetzung dieses Verfahrens her ist festzuhalten: Es geht insgesamt um die geplante Verbesserungen der Eigenschaften der zukünftigen Person, wobei freilich zu berücksichtigen ist, dass diese Eigenschaftsverbesserung unterschiedliche Zwecke haben kann: die Sicherung der zukünftigen Gesundheit des Embryos, die Geschlechtswahl oder die Meliorisierung nicht-krankheitsrelevanter Eigenschaften (Haar- und Augenfarbe, Gesamt-Fitness etc.). Es ist aber auch der Fall denkbar,

21 Grundlegende Informationen zur Gentechnik findet man z. B. in Freudenberg, u. a. 1990; Gassen u. Appelhans 1996; Buselmaier u. Tariverdian 1999; Römpp, u. a. 1999; Brown 2002; Reineke 2004; Tariverdian u. Buselmaier 2004; Schmid 2006; zur Einschätzung speziell der Erkenntnismöglichkeiten der Humangenetik vgl. Honnefelder 2001; Honnefelder 2003.

22 Eine dritte, zumindest theoretisch zur Verfügung stehende Möglichkeit, den in vitro erzeugten Embryo trotz der diagnostizierten „unerwünschten“ Eigenschaften in den Uterus zu implantieren, scheidet deswegen aus, weil das gesamte Verfahren der PID ja nur zu dem Zweck veranstaltet worden ist, Embryonen mit unerwünschten Eigenschaften zu selektieren.

dass das Kind mit den erwünschten Eigenschaften in der Lage ist, durch Übertragungen zur Therapie eines Geschwisters beizutragen. Die PID ist also im Wesentlichen eine Diagnosemethode, die sich der Gentechnik bedient. Die Herstellung eines Embryos, also das eigentlich Menschen erzeugende Herstellen, ist bei der PID nicht auf Gentechnik angewiesen, weil es als In-vitro-Fertilisation dem diagnostischen Verfahren teils vorausliegt, teils – im Falle einer Präfertilisationsdiagnostik (PFD) – diesem hinterherkommt.

2. Unter *Klonierung* wird ein Verfahren der „ungeschlechtlichen Vermehrung" verstanden, bei der Zellen oder Organismen hergestellt werden, die einander genetisch gleichen, weil sie von einer einzigen Zelle oder einem einzigen Mutterorganismus abstammen. Dem Klon wird dadurch die sonst übliche Mischung mütterlicher und väterlicher Gene vorenthalten. Das dabei zum Einsatz kommende Verfahren kann man sich ungefähr folgendermaßen vorstellen: Eine befruchtete Eizelle wird entkernt. Sie wird dann als Wirtszelle mit dem Zellkern einer Körperzelle des Organismus x versehen. Darauf entwickelt sie sich, als wäre sie befruchtet. Das Ergebnis ist ein Lebewesen, das – von Mutationen während der weiteren Ontogenese abgesehen – genetisch mit x identisch, mithin ein »Klon« von x ist.[23] Mit Blick auf die Zielsetzung können mit dem Verfahren der Klonierung beim Menschen eine Vielzahl von Zwecken verfolgt werden: eine Verbesserung bei der Behandlung von Unfruchtbarkeit, die Vermeidung von genetischen Krankheiten, die Replizierung eines verstorbenen oder als vortrefflich empfundenen Menschen, die Möglichkeit einer Organ- und Gewebespende durch den klonierten Menschen, eine Vermehrung in Form eines Zwillings, eine Verbesserung der Forschung an Embryonen mit dem Ziel der Verhinderung oder Heilung von Erbkrankheiten, die Gewinnung von Ausgangsmaterial für die Entwicklung embryonaler Stammzelllinien oder schlichtweg Forschung in Form von Embryonenforschung bzw. Humanexperimenten.
3. Ein drittes genetisch gestütztes Verfahren, um Menschen zu erzeugen, würde darin bestehen, den Ausgangspunkt ihrer Entwicklung durch Manipulation des Erbgutes (daher auch „Keimbahntherapie" genannt) im Sinne einer *genetischen Programmierung* zu bestimmen. Auch hierfür gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, die man sich dabei vorstellen kann. Man mag zum einen an die Möglichkeit denken, Ei oder Samenzellen genetisch zu modifizieren, vielleicht durch Einwirkung auf die

23 Zur Diskussion der weitreichenden Aspekte der Klonierung beim Menschen vgl. Kleer 1998; Malessa 1998; Brannigan 2001; Huber 2001; Hillebrand u. Lanzerath 2002; McLaren 2004; Spitzer 2004; Dabrock u. Ried 2005; Heinemann 2005; Clausen 2006.

Geschlechtsorgane der Elternorganismen. Im Allgemeinen aber hat man – so die zweite Möglichkeit – die genetische Manipulation der Zygote selbst im Blick, die sich gerade durch die Vereinigung von Ei und Samenzelle gebildet hat. Denn der Kern dieser Eizelle ist noch unmittelbar für die genetische Prägung und Aufgabenbestimmung sämtlicher Zellen verantwortlich, die sich anschließend durch Teilung bilden und aus denen der Organismus in jedem seiner Stadien bestehen wird. Unter Gesichtspunkten der technischen Realisierbarkeit ist diese zweite Form der Programmierung wahrscheinlicher möglich als die erste. Auch das Ergebnis ist genauer berechenbar. Denn die Programmierung der Geschlechts- und Keimzellen entscheidet noch nicht darüber, wie sich mütterliches und väterliches Genom die genetische Bestimmung des Kindes teilen. Ethisch bedeutsam könnte der Unterschied insofern sein, als Programmierung der bereits gebildeten Zygote weniger deutlich auf Menschenerzeugung hinausläuft, weil hier – zumindest so der Anschein – ein bereits entstandener Menschen nur modifiziert würde.[24] Die mit dem Verfahren verbundenen Ziele können zum einen in der Therapie von Erbkrankheiten, zum anderen in der Steigerung von Eigenschaften (Meliorisierung, Eugenik) bestehen.

1.4 Verlauf und Argumentationsziel – Wandel der ethischen Problemstellungen

Es wird in den folgenden Ausführungen nicht um eine Neudiskussion der spezifischen moralischen Bedenken gehen, die gegen die einzelnen Verfahren im Speziellen vorgebracht worden sind, und ebenso wenig – zumindest nicht direkt – um die Frage nach dem moralischen Status des Embryo. Beide Problemkreise sind andernorts hinreichend kontrovers diskutiert.[25] In den Blick genommen werden sollen vielmehr die Auswirkungen und normativ-

24 Unter einer „Modifikation“/einem „Modifizieren“ von Menschen ist jede Behandlung oder Veränderung zu verstehen, sei diese nun kultürlich, ästhetisch oder medizinisch veranlasst. Sie setzt die Existenz dessen, der modifiziert werden soll, schon voraus. Dagegen setzt die „Produktion“/das „Produzieren“ von Menschen deren Existenz noch nicht voraus. Es ist daher ein Wirken, das das dessen Dasein nicht voraussetzt, sondern bezweckt. Die Einwirkung betrifft nicht erst den existierenden Menschen, sie richtet sich vielmehr zunächst einmal auf die Materialien, aus denen er allererst entstehen soll, insbesondere auf Keimzellen. Das Dasein ist mithin nicht vorgegeben, sondern aufgegeben.Dieses Argument und diese Überlegungen werden weiter unten noch zu prüfen sein.

25 Vgl. zur Diskussion um die Reproduktionsmedizin u. a. Wildfeuer 1997; Wildfeuer 1998; Zülicke 1998; Wildfeuer 1999; Zulicke 2003. Zur Diskussion um den moralischen Status des Embryo vgl. u.a. Baumgartner, u. a. 1998; Rager 1998; Damschen u. Schönecker 2003; Wildfeuer 2005.

moralischen Konsequenzen, die sich mit Bezug auf diese drei Verfahren der Generativen Medizin generell daraus ergeben, dass der Zeugungsakt durch einen Akt des Herstellens von Menschen bzw. einen Akt der Menschenproduktion oder Menschenerzeugung ersetzt wird. Dabei ist es nicht der Verlust der „Natürlichkeit" des Zeugungsvorganges, wie er sich im Akt der artifiziellen Erzeugung manifestiert, oder der Verweis auf „Natürlichkeitssätze" oder „Natürlichkeitsargumente", die Anlass für die zu äußernden Bedenken sind,[26]

26 Folgt man diesen in der Literatur häufig auftauchenden, aber zumeist im Detail nicht begründeten, sondern lediglich als intuitiv plausibel vorausgesetzten „Natürlichkeitsargumenten", dann wird der Eingriff in die individuelle genetische Ausstattung kategorisch abgelehnt unter Bezugnahme auf bestimmte „naturwüchsig-naturale" und daher normativ als unantastbar vorgegebene Bestimmungen, die notwendig zum Person- und Menschsein hinzugehören und deren Unantastbarkeit die Gleichheit mit und Unabhängigkeit von anderen garantiert. Als solche natural vorgegebenen Bestimmungen des Menschen werden häufig genannt: die Vorgegebenheit des Genotyps, seine Individualität und die Integrität seiner diachronen Identität; der Ursprung des individuellen Genoms in Form der Zufälligkeit der Kombination der genetischen Merkmale bei der Befruchtung und die Abstammung von zwei biologischen Eltern (Naturwüchsigkeit des menschlichen Ursprungs); die hohe Variabilität der genetischen Ausstattung; die Unvollkommenheit des Menschen in Bezug auf die genetischen Krankheitsdispositionen, Risikofaktoren und Leistungspotentiale; sowie das die Offenheit der Lebensplanung garantierende Nicht-Wissen der eigenen genetischen Ausstattung. Teils unmittelbar, teils mittelbar wird mit Hilfe dieser natürlichen Bestimmungen auf normative Grenzen des diagnostischen und therapeutischen Umgangs mit dem menschlichen Genom geschlossen. Dabei spielt das Argument eine Rolle, dass sich der ethische und rechtliche Schutz der Würde der Person, sofern er sich – wie bei dem Schutz der Integrität von Leib und Leben – auf die psychophysische Natur bezieht, auch auf die genetische Ausstattung beziehen muss.
Dass sich solche „Natürlichkeitssätze" trotz ihrer starken intuitiven Plausibilität als Argumente im ethischen Diskurs nicht von selbst verstehen, zeigen die Gegeneinwendungen, die gegen sie vorgebracht werden: 1. So könne etwa, wie von den Befürwortern der Gentherapie ins Feld geführt wird, auch der Wunsch nach Gesundheit, nach einem geglückten Leben oder ähnliches mehr das für den Menschen Angemessene und daher „Natürliche" sein, was das Argument der geforderten Unverletzlichkeit der Naturwüchsigkeit der genetischen Ausstattung zumindest deutlich relativiert. 2. Oder es wird argumentiert, dass die Würde des Menschen nicht in seiner „Natur" oder seinem „natürlichen Wesen" beruhe, sondern im Anspruch auf Achtung seiner Selbstbestimmung, so dass ihm eine molekulargenetisch eingreifende Therapie nicht versagt werden könne. 3. Natürlichkeitsargumentationen beförderten, so ein weiterer Einwand, eine Tendenz zum genetischen „Naturalismus". Das Unbehagen vor dem vorgeblich „Unnatürlichen" aber beziehe sich gar nicht auf den „tatsächlichen Lauf der Dinge", sondern auf unsere Vorstellung davon, was der Mensch sein sollte. 4. Und schließlich wird der Einwand vorgebracht, dass sich die normative Auszeichnung des Zufalls unter Umständen gegen die vitalen Interessen des Betroffenen selbst richten könne; zudem widerspreche die normative Auszeichnung der Naturkontingenz grundsätzlich dem Wesen der Medizin wie überhaupt unserer gesamten Kultur.
Es ist aufgrund der kontroversen Argumentationslage also durchaus fraglich, ob und inwieweit in diese Annahmen und „Natürlichkeitssätze" Elemente der Wertschätzung wie überhaupt Werturteile eingehen, die mehr enthalten als den bloßen Rekurs auf ein beschreibbares natural Vorgegebenes. Denn die Abwehr von Natürlichkeitsargumenten allein unter Hinweis auf die Figur des „naturalistischen Fehlschlusses" greift zu kurz (vgl. Quante 1994), denn das als „natürlich" Gegebene bezieht seine normative Funktion nicht aus seiner

sondern der Einstellungswandel und die problematische Zielsetzung, die sich hinter solchen produktionsaffinen Verfahren der Menschenerzeugung verbergen. Welchen Unterschied macht es, so wollen wir fragen, ob Kinder gezeugt oder erzeugt werden? Welche Zwecke lassen sich damit verbinden und welche Einstellungen stecken hinter dem Gedanken der Erschaffung von Menschenkindern?

Freilich wird überhaupt erst zu belegen sein, inwiefern es berechtigt ist, diese Verfahren mit Blick auf die handlungstheoretischen Eigentümlichkeiten des Herstellens tatsächlich als Verfahren der Menschenproduktion zu bezeichnen und zu untersuchen, welche Konsequenzen daraus folgen (Abs. 2). Dabei wird sich zeigen, dass die Herstellungsabsicht bei der Menschenerzeugung nicht der erzeugte Mensch ist, sondern weit darüber hinausgeht, so dass die Selbstzwecklichkeit des erzeugten Menschen wegen der dadurch gegebenen Instrumentalisierung verletzt wird (Abs. 3). Gegenstand eines diese Überlegungen abschießenden Abschnittes ist die Frage, welche moralischen Grenzen dem Einsatz der unterschiedlichen Verfahren der generativen Medizin wie überhaupt der Absicht, Menschen zu erzeugen im Ausgang vom Prinzip der Menschenwürde zu setzen sind (Abs. 4)?

2. Zur handlungstheoretischen Differenz von „Zeugen“ (generare) und „Erzeugen“ (facere) –

Wer Menschen zu erzeugen gedenkt, unterwirft sie den Strukturen der Produktion und den damit gegebenen Implikationen.[27] Es wird zu prüfen sein,

---

bloßen Faktizität im einfachen Rückschluss vom Sein auf das Sollen. Für die ethische Urteilsbildung sind also reine Naturvorgebenenheiten nicht unmittelbar relevant. Sie sind aber auch nicht beliebig, denn mit ihnen verbinden sich ganz bestimmte Wertschätzungen zu einer näher zu analysierenden Einheit. „Natürlichkeitssätze“ lassen sich mithin dadurch charakterisieren, dass ihr präskriptiver Gehalt nicht einfach aus dem deskribierbaren Faktenbestand bezogen wird, sondern umgekehrt: bestimmte Wertschätzungen des Humanen sollen in ihrer Unantastbarkeit dadurch gesichert werden, dass auch bestimmte naturale Vorgaben des Menschen geschützt werden, und zwar deshalb, weil sie als das „Natürliche“ der menschlichen Natur das – bislang – nicht manipulierbare Dispositionsfeld des Subjekts und damit seiner selbstbestimmten Entfaltungsmöglichkeiten darstellen. Dabei ist zu beachten, dass jeder natürliche Faktor seine Bedeutung für den Menschen daraus gewinnt, dass er eingebunden ist in ein kulturgeschichtlich gewordenes Ensemble von „kultürlichen“ Elementen, die als solche und in ihrer Einheit nicht beliebig und ohne Verlust umgestaltet werden können. Er wird Teil der Kultursynthese und dadurch schützenswert. Angesichts dieser Situation muss jede Rekonstruktion von Natürlichkeitsargumenten ihren deskriptiv-präskriptiven Mischcharakter in Rechnung stellen.

27 Die wichtigsten Strukturkomponenten des Herstellens und Erzeugens lassen sich im Anschluss an die klassisch gewordenen Ausführungen des Aristoteles zur Unterscheidung von Praxis und Poiesis gewinnen. Vgl. Arendt 1994, 124-164; Ebert 1976. Zum Zusammenhang

inwieweit diese Strukturen bei den drei genannten Verfahren tatsächlich zur Anwendung kommen und zutreffen. Denn bei keinem der drei Verfahren ist dies in jeder Hinsicht offenkundig. In die Sache kommt Licht, wenn wir uns die Funktion des „Erzeugers" (2.1), die hinter einer Erzeugung stehende Absicht (2.2), das Problem des Produktplanes oder des Produktdesigns (2.3), die Umstände der Produktrealisierung (2.4) und das Spannungsverhältnis zwischen der Allgemeinheit der Produktkonzeption und der Individualität des Produktes (2.5) etwas näher betrachten.

2.1 Existenz und Funktion eines „Erzeugers

Wo das Geschehen der Erzeugung oder Herstellung stattfindet, da gibt es einen *Erzeuger*, dem das Erzeugen zuschreibbar ist und der – als Konsequenz einfachster moralischer Intuitionen – sowohl für die Existenz (das Dasein) des Erzeugnisses als auch für dessen Sosein die Verursacherverantwortung zu tragen hat. „Erzeugung" verweist also immer auf ein Subjekt, das als Erzeugendes immer Ursache des Erzeugten in seiner Existenz und seinem Sosein ist. „Erzeugen" unterscheidet sich hierin von anderen Geschehensbegriffen, wie sie für Naturvorgänge und naturale Ereignisse (z. B. Erdbeben) typisch sind, für die sich aufgrund ihrer Erklärung als Ursache-Wirkungszusammenhang der Rekurs auf einen Urheber oder Erzeuger als Subjekt des Hervorbringens eines Ereignisses oder Vorgangs von vorneherein verbietet. Denn bei Naturvorgängen gibt es kein zur Verantwortung zu ziehendes Subjekt der Erzeugung in dem Sinne, dass das Subjekt Urheber des Produkts und das Objekt dessen Produkt ist.

Wenn etwas von einem Subjekt „erzeugt" wird, mithin sich das Produkt nicht einem subjektlosen, naturkausal erklärbaren Naturvorgang verdankt, dann nennt man dieses Produkt ein „Artefakt". Es ist etwas künstlich Hergestelltes. Die Erzeugung solcher Artefakte bezieht sich immer auf zweierlei: zum einen auf das Dasein (die Existenz) des Produkts, zum anderen auf dessen Sosein (die Eigenschaften etc). In der Regel umfasst der Akt der Erzeugung eines Artefaktes immer beides.

Während das Subjekt einer Erzeugung oder eines Herstellens unzweifelbar die volle Ursachenverantwortung sowohl für die Existenz als auch für das Sosein des Erzeugnisses trägt, ist den Eltern eines Kindes, das in einem Akt der naturalen Zeugung entstanden ist, zwar die Verantwortung für die Existenz des Kindes zuzuschreiben, nicht aber für dessen naturales Sosein. Denn der Akt der Zeugung ist ein freier willentlicher Akt, der stattfinden kann, aber nicht zwanghaft stattfinden muss. Entscheiden sich die potentiellen Eltern, ein Kind zu zeugen (oder lassen sie es zumindest zu, was auch

---

von Humangenetik und Menschenerzeugung auf dem Hintergrund einer Herstellungsabsicht vgl. die argumentativ beeindruckende Studie von Müller 2004.

eine Entscheidung ist), dann kann sich dieser Willensakt freilich grundsätzlich nicht auf das Sosein des Kindes beziehen, dessen Existenz zwar intendiert sein kann, dessen spezifischen Eigenschaften und Eigentümlichkeiten aber dem spezifischen Zeugungswunsch der Eltern entzogen sind. Man könnte auch sagen: Die Eltern geben in einem Zeugungsakt dem naturalen Prozess der Ontogenese eines Kindes lediglich die Möglichkeit, anzufangen und stattzufinden. Selbst der Umstand, ob diese Möglichkeit zur Wirklichkeit wird, liegt nicht mehr in ihrer Hand, sondern verdankt sich vielen naturalen biologischen und physiologischen Faktoren und Umständen, die zusammenkommen müssen, damit das Ermöglichungshandeln der Zeugung tatsächlich zur Entstehung eines Kindes führt. Die Eltern sind daher zwar notwendige, aber auch schon nicht mehr hinreichende Ursache der Existenz des Kindes, mithin bloße Ermöglichungsursache. Auf den ontogenetischen Prozess der intrauterinen Entwicklung des Kindes selbst haben sie keinen direkten Einfluss bis auf das Faktum, dass sich das genetische Material des Kindes aus einer mehr oder weniger zufälligen Kombination des genetischen Materials der beteiligten Eltern ergibt und nicht eine „creatio ex nihilo“ darstellt. Selbst den Erfolg des Zeugungsaktes können die Eltern nicht kontrollieren oder erzwingen, was sich schon darin zeigt, dass der elterliche Akt der Zeugung einmal zum Erfolg führt und einmal nicht. Die möglichen Eltern eines Kindes wissen dies auch intuitiv: Sie hoffen, dass ihnen – um eine umgangssprachliche Formulierung zu gebrauchen – ein Kind „geschenkt“ wird.

Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen wird klar, dass die Zeugungsverantwortung der Eltern keine Ursachenverantwortung für das Kind in dem Sinne ist, dass sie für das Sosein des Kindes verantwortlich wären. Denn das Kind ist nicht deren Produkt. Dies ist auch der Grund, warum Eltern moralisch von ihren Kindern für ihr naturales Sosein, das ihren Handlungsspielraum mitbedingt, späterhin nicht zur Verantwortung gezogen werden können. Tatsächlich käme auch niemand auf die Idee, die eigenen Eltern für die Haarfarbe, die Augenfarbe oder andere phänotypische Eigenschaften verantwortlich zu machen oder gar zu verklagen – schon alleine deswegen nicht, weil sie diese Eigenschaften nicht willentlich verursacht haben. Bestenfalls kann man mit seinem „Schicksal“ (oder mit welcher Größe auch immer) hadern, dem wie einem Ersatzsubjekt die Ursachenverantwortung symbolisch übertragen wird. Denn wenn man es etwas unprosaisch sagen möchte, dann gilt: Die Eltern sind nicht Herr des Geschehens, das im Akt der Zeugung und der Urgenese eines menschlichen Individuums abläuft. Sie geben im Geschlechtsakt nur einem naturalen, dem menschlichen Gestaltungswillen schlechterdings entzogenen Geschehen die Gelegenheit seinen Anfang zu nehmen. Freilich liegt es in ihrer Verantwortung, ob Sie dies tun und unter welchen Umständen sie dies tun. Auf die Art und Weise, wie die Gene sich mischen und ein neues Individuum entsteht, haben sie per se keinen Einfluss. Ihre einzige, wenn auch sehr bedingte, Möglichkeit, auf das

Sosein des Nachwuchses Einfluss zu nehmen, liegt dem Zeugungsakt zeitlich voraus und ist von diesem Unabhängig: Es ist die kluge Wahl des Geschlechtspartners, für die beide Beteiligte die Verantwortung tragen. „Darum prüfe, wer sich ewig bindet!“ Diese Wahl aber wird subkutan immer auch schon verantwortlich die Konsequenzen eines Zeugungsaktes in den Blick nehmen und nehmen müssen. Zu diesen Konsequenzen gehört auch die Bereitschaft zur elterliche Fürsorge und Erziehung eines Kindes, das sie »gezeugt«, aber nicht »erschaffen« haben.

Obgleich die Eltern auf das Geschehen des Konzeption und die darin ablaufenden Ereignisse der Verschmelzung von Ei und Samenzelle keinen Einfluss haben, vielmehr dieses Geschehen bloß auslösen und ermöglichen, sind sie eigentümlicherweise dennoch emotional und moralisch enger an das entstandene Individuum gebunden als der für das Sosein eines Produkts verantwortliche Produzent, der – überträgt man dies auf den Zusammenhang der oben genannten Verfahren der Generativen Medizin – der Arzt oder Bio-Techniker ist, der das Verfahren mit Einwilligung der genetischen Eltern durchführt, die das mütterliche Ei und den väterlichen Samen zur Verfügung stellen (im Falle der Klonierung nicht einmal dies). Denn ihr elterlicher Anteil ist – im Gegensatz zum Erzeuger – grundsätzlich nicht austauschbar, während dies für den erzeugenden Produzenten nicht gilt. Auch für sein Produkt ist es unerheblich, dass gerade er und kein anderer der Erzeuger war. Man könnte diesen Zusammenhang auch so wenden: Der Akt der Zeugung ist ein personaler Akt der Eltern, der eine personale Antwort des Kindes nach sich zieht. Es ist die reziproke Liebe zwischen Eltern und Kind, die hier ihren Ursprung hat und zu einer Verantwortungsübernahme führt, die sich im Laufe des gemeinsamen Lebens von der größeren Verantwortung der Eltern für die Kinder immer mehr hin zur Verantwortung der Kinder für die älter- und altwerdenden Eltern verschiebt. Dagegen ist der Akt der Erzeugung oder Produktion grundsätzlich ein impersonales Herstellungsgeschehen. An die Stelle der reziproken Verantwortungsübernahme und des moralischen Verhältnisses zwischen Eltern und Kind tritt eine einseitige, mithin nicht wechselseitige Verantwortung des Produzenten für das Produkt, zu der dieser gezogen werden kann und muss. Und da dieses Verhältnis lediglich ein rechtliches ist, kann sich der Produzent dieser Verantwortung auch bereits im Vorfeld durch vertragliche Regelungen zu entziehen versuchen, denn seine Verantwortung, zu der er gezogenen werden kann, kommt rechtlich nur im „Schadensfall“ in den Blick. Denn entspricht das Produkt nicht dem gewünschten Design, dann liegt es in der Logik eines Fehlverständnisses der Medizin nicht als „Kunst“, sondern als Herstellungstechnik, von einem Schadensfall zu sprechen, was mit Blick auf die Anwendung des Begriffs auf ein menschliches Lebewesen einen Bruch mit der gesamten Rechts- und Moraltradition des Abendlandes darstellt. Für die positive Weiterentwicklung des Kindes hingegen trägt der Erzeuger keine Verantwortung mehr. Dies

mag ein Indiz dafür sein, dass die Menschen gegenüber angemessene moralische Verantwortung im Falle des Menschenerzeugens auf eine sachenrechtliche reduziert wird. Überhaupt wird die enorme moralische Verantwortung des Bio-Technikers bislang komplett ausgeblendet. Ansonsten müsste auffallen, dass der Bio-Ingenieur verantwortungslos auch in dem Sinne handelt, dass er in einem moralischen Sinn gar nicht wirklich die Verantwortung für das Übernehmen kann, was aus seinem Produkt und dessen späteren Handlungsweisen resultiert, was er der Logik des Erzeugens nach freilich tun müsste. Die Last der Folgenverantwortung bleibt ganz den Auftraggebern, nämlich denjenigen, die späterhin als Eltern gelten möchten. Unter Umständen eines normalen Zeugens käme niemand auf die Idee, dem elterlichen Zeugungshandeln die Verantwortung für das aufzubürden, was ihr Kind späterhin anrichtet. Um es auf den Punkt zu bringen: Frankenstein ist für die Taten seines Monsters verantwortlich – und zwar im Sinne der Ursachen- wie der Folgenverantwortung, nicht aber die Eltern Osama bin Ladens für all das, was ihr Sohn Verderbliches angerichtet hat.

Überhaupt ist fraglich, ob diejenigen, die Ei und Samen für eine In-vitro-Fertilisation als Ausgangsmaterial für eine sich anschließende genetische Manipulation zur Verfügung stellen, tatsächlich noch als die „natürlichen Eltern“ zu gelten haben. Sie stellen zwar das genetische Ausgangsmaterial zur Verfügung, tun dies aber unter Vorbehalt. Einer Implantation des Embryos können sie sich nämlich grundsätzlich (wenn auch zumindest rechtlich problematisch) entziehen, nämlich dann, wenn das Sosein des „Produkts“ nicht den Vorstellungen entspricht, die sie sich vom Sosein ihres möglichen Kindes gemacht haben. Das gesamte Verfahren der PID oder der Keimbahntherapie steht unter diesem Reimplantationsvorbehalt, ansonsten wäre es überhaupt nicht initiiert worden. Zumindest moralisch und kulturlich muss man daher den Akt der Implantation des Embryos als eine Art „Adoption“ bezeichnen.[28] Übrigens sei nebenbei darauf hinzuweisen, dass ein Begriff von „Eltern“, der sich nur mehr darauf bezieht, das genetische Ausgangsmaterial für einen Produktionsvorgang zu liefern, eine krude Reduktion darstellt. Zudem sind es nicht nur sie, die hier als Erzeuger zu gelten haben, sondern auch die beteiligten – aber von den Personen her jederzeit austauschbaren – Ärzte und das Team der Bio-Ingenieure, die von den Eltern angewiesen werden, so oder so mit Ei und Samenzelle und damit auch mit ihrem genetischen Material zu verfahren. Für die Frage aber, ob Menschenerzeugung die Strukturkomponenten des Erzeugens aufweist, ist es belanglos, ob wir es hier mit *einem* Erzeuger oder mit mehreren zu tun haben. Wichtig ist dies nur aus der Sicht des später heranwachsenden Kindes, das

28 Dass dieser Gedanke nicht abwegig ist, das belegt schon eine Stelle bei Thomas von Aquin im Kontext eines christologischen Problems: „[…] haec est differentia inter filium […] adoptivum et filium […] naturalem, quod filius […] naturalis est genitus non factus, filius autem adoptivus est factus […].“ (Sth. III q. 23 art. 2)

notwendig an der Frage interessiert sein wird, wem es sein Leben zu verdanken hat; oder gar dann, wenn Zuständigkeiten, Pflichten, Rechte und Schadensfragen zu klären sind. Im Falle der Klonierung übrigens versagt der Begriff „Eltern" vollends: Denn wer ist Vater und wer hat als Mutter zu gelten? Das genetische Material stammt vom Ursprungsindividuum, also weder von einem Vater noch von einer Mutter.

2.2 Erzeugungsabsicht und spezifische Wirkung

Wir hatten bereits festgestellt, dass das „naturale" Zeugen eines Kindes der damit verbundenen Absicht nach sich bloß auf die Existenz und das Dasein, nicht aber auf das naturale Sosein des Kindes beziehen kann, das den Eltern grundsätzlich entzogen ist. Die Ontogenese eines Menschen ist zudem ein hoch situatives und kontextabhängiges Geschehen, in dessen Verlauf sich ein Mensch entwickelt. Auch Zeugungshandlungen können daher nur eine unspezifische Absicht und folglich auch nur eine Wirkung haben, die durch eine Unplanbarkeit, Unvorhersehbarkeit und eine bestimmte „Bandbreite" der Wirkung gekennzeichnet ist.

Anders verhält es sich im Fall der Erzeugung oder des Herstellens. Das Erzeugen zielt nie auf ein beliebiges, sondern immer auf ein spezifisches Produkt als dessen spezifische Wirkung: auf ein ganz bestimmtes „Erzeugnis". Die Bandbreite dessen, was erzeugt wird, soll dabei möglichst ausgeschlossen werden. Intendiert ist ein ganz spezifisches Produkt oder ein charakteristisches Erzeugnis, dessen Komponenten eindeutig festgelegt sind.

Wie bei jeder Erzeugung kann man auch bei den genannten drei Verfahren der generativen Medizin von charakteristischen Erzeugnissen mit mehr oder weniger vorhersagbaren Wirkungen sprechen. Auch eine entsprechende Produktionsbranche könnte sich einstellen. Nach Auskunft der Gentechnologie ist dies sowohl bei der PID, wie bei der Klonierung und der Genmanipulation auch der Fall. Denn die jeweilige Anwendung der genannten Verfahren soll ja mit naturgesetzlicher Regelmäßigkeit und daher einigermaßen voraussagbar oder jedenfalls mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit zur Entstehung eines Menschen von dieser oder jener Beschaffenheit führen. Dies gilt sogar von dem bereits praktizierten PID-Verfahren. Auch wenn nur 25 % der implantierten Embryonen am Leben bleiben, lässt sich eben doch das Ergebnis nicht nur raten. Vielmehr erlaubt das Verfahren berechtigte, berechenbare und spezifische Erwartungen.

Wo auf eine spezifische Wirkung abgezielt ist, da muss dies absichtlich passieren. Der Erzeuger unterscheidet sich von anderen Ursachen dadurch, dass er die Wirkungen absichtlich bewirkt. Eine solche Absicht ist kein bloßer Wunsch. Die Absicht zu erzeugen schließt die Annahme ein, dass es möglich ist, sie zu verwirklichen. Der Erzeugende muss also annehmen, dass bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind, die es erlauben, das Dasein eines so

und so beschaffenen Menschen (mithin: Dasein und Sosein) zu bewirken – was auf Eltern, die ein Kind zeugen, in dieser Kombination nicht oder jedenfalls nicht im selben Sinne zutrifft.

Man könnte überlegen, ob die PID hier eine Ausnahme bildet. Denn bei der Diagnose selbst und bei der an ihr orientierten Selektion und Implantation ist zwar menschliche Absicht am Werk. An keiner Stelle im Verlauf des gesamten Verfahrens jedoch führt Absicht dazu, dass gerade die schließlich implantierten Embryonen entstehen – wenn auch Absicht nötig ist, damit überhaupt in vitro, ohne Einsatz von Gentechnik, Embryonen entstehen. Diese Beobachtung trifft freilich zu. Betrachtet man indessen die intentionale Struktur des ganzen Verfahrens, dann ergibt sich folgendes Bild: Den Ausgangspunkt bildet die Absicht, es möge ein Mensch mit diesen oder jenen Eigenschaften entstehen. In der Regel geht es dabei um den Ausschluss von Krankheiten; aber auch die Ausstattung mit Beschaffenheiten, die die Auftraggeber zufällig wünschen, wie etwas das Geschlecht, kann die Produktkonzeption bestimmen. Um diese Konzeption zu verwirklichen, setzt nun der Bio-Ingenieur Keimzellen als Material ein, aus dem schließlich – unter dem Einfluss natürlicher Prozesse und menschlicher, insbesondere selegierender Eingriffe – ein Mensch hervorgeht oder jedenfalls hervorgehen soll, der der Konzeption entspricht. Die Absicht, die im PID-Verfahren als ganzes zum Tragen kommt, richtet sich also nicht etwa darauf, etwas Gegebenes, Vorgefundenes zu verändern oder zu modifizieren – einen Menschen, der unabhängig von dieser Absicht existierte, gesund zu machen oder sonst wie umzugestalten. Sie ist vielmehr Erzeugungsabsicht – beim PID-Verfahren ebenso wie beim genetischen Programmieren oder beim Klonieren.

2.3 Herstellung nach Plan: Modell und Design des Produkts

Das Zustandekommen des Erzeugnisses wird durch die Erzeugungsabsicht insofern erklärt, als die Art dieses spezifischen Erzeugnisses den Inhalt der Absicht widerspiegelt. Gegeben ist der Inhalt einer Erzeugungsabsicht mit dem Inhalt einer Vorstellung, die sich der Erzeuger im Voraus von dem macht, was erzeugt werden soll. Man könnte diese Vorstellung den Entwurf, das Modell, das Design oder die Produktkonzeption nennen. Produktabsicht und Produkt verhalten sich zueinander wie Urbild und Abbild, Modell und Realisation. Das eigentliche Interesse des Erzeugers gilt dabei dem Modell und nicht der Realisation. Das ist schon daraus ersichtlich, dass das Produkt am Modell Maß nimmt und nicht umgekehrt; ferner dass das Modell in vielen einzelnen Versuchen realisiert werden kann, das Modell aber das Gleiche bleibt. Die Spezifizität des intendierten Produkts liegt dabei dem Produkt voraus und fungiert als dessen Urbild oder Modell, das es im Produkt möglichst eins zu eins abzubilden gilt. Das Urbild oder Modell erlaubt zudem die beliebige Wiederholbarkeit des Produkt, an dessen Einmaligkeit nicht gele-

gen ist. In Herstellungsprozessen ist also nicht Einmaligkeit und Individualität angestrebt, sondern Uniformität. Denn das Produkt ist nur Einzelfall des Modells. An ihm nimmt der Wert des Produzierten Maß und ihm will es gleich sein. Abweichungen vom Modell werden als nichtintendierte Fehler betrachtet, die das Produzierte insgesamt in seinem Wert mindern, wenn nicht gar zu dessen Verwerfung führen. Diese Verwerfung kann deswegen mit leichtem Herzen passieren, weil das Modell ja beliebig oft reproduziert werden kann. Als tragischer müsste es für den Produzenten gelten, wenn das Modell selbst scheitern würde, sich als fehlerhaft oder nicht praktikabel erwiese. Intendiert ist also nicht ein einzelnes Werkstück, sondern ein Werk, eine spezifische Wirkung und ein ganz spezifisches Produkt, das dem Modell entspricht.

Auch menschenerzeugende Verfahren erfüllen diese Bedingung: Die Art des Erzeugnisses spiegelt dabei den Inhalt der Absicht wieder, die die Erzeugung steuert. Im Falle der Menschenerzeugung ist es die Vorstellung eines bestimmten Typs oder Designs von Mensch, die das Produkt und seine Beschaffenheit sozusagen vorwegnimmt und die Anwendung des jeweiligen Verfahrens steuert. Der Entwurf kann freilich mehr oder weniger spezifisch und seine Implementierung im Ergebnis – je nach Stand der Technik – mehr oder weniger präzise sein. Auch bei den drei in den Blick genommenen Verfahren gilt die Menschenerzeugung dann als gelungen, wenn der entstehende Mensch (mag man ihn nun mit dem Embryo identifizieren oder nicht) die vorab konzipierten und intendierten phänotypischen Beschaffenheiten ausweist. Im Fall der Erzeugung durch Programmierung oder Klonierung muss eine selbstverständliche weitere Bedingung erfüllt sein: dass nämlich der entstandene Embryo die genetische Ausstattung aufweist, die der Bio-Ingenieur in der jeweils genotypisch spezifizierten Produktkonzeption intendiert.

Zweifel könnten lediglich bestehen, ob auch das Klonieren auf einer Produktkonzeption basiert. Hier nämlich scheint das Ergebnis nicht wirklich entworfen zu werden. Vielmehr findet man seine Beschaffenheit gewissermaßen vor: Sie ist bereits mit dem genetischen Material, das verwendet wird, gegeben. Dies ist aber nur die halbe Wahrheit: Das Ziel, einen Menschen zu erzeugen, dessen Ausstattung das genetische Material des elterlichen Ursprungsorganismus kopiert, impliziert auf dem Hintergrund alternativer Möglichkeiten durchaus eine echte Produkt-Konzeption – eine Konzeption, die das Handeln des Ingenieurs auf bestimmte Beschaffenheiten des Erzeugnisses hin ausrichtet. Die genetische Konstitution des Ursprungsorganismus wird erst dadurch zur „Vorgabe“ (Modell), dass sich ein Erzeugungswille auf dieses Verfahren und auf diesen Ursprungsorganismus festlegt. Der Ursprungsorganismus wird gleichsam selbst zum Modell und gibt den Plan vor, den es zu verwirklichen gilt. Diese Festlegung aber ist bereits Ergebnis menschlicher Zielsetzung – eben der Absicht, einen Menschen nach dem

gegebenen Muster herzustellen. Das Besondere am Klonieren ist lediglich, dass sich hier eine Spezifizierung des Produkts bereits in der Wahl des Verfahrens niederschlägt – eines Verfahrens, das seiner Natur nach nichts anderes kann und deshalb auch nichts anderes soll, als ein realisiertes genetisches Muster zu reproduzieren bzw. – zu welchen Zwecken auch immer – zu vervielfältigen.

Wie Hans Jonas feststellt, unterscheiden sich zudem Klonierung und PID-Verfahren von der genetischen Programmierung dadurch, „dass sie vorgegebene Genotypen *auswählen*, wie sie in der Bevölkerung von selbst vorkommen, also die Natur zwar lenken, aber nicht neugeschaffene Typen in sie einführen […] In all diesen Fällen übernimmt daher die Kunst nur den einen Kausalfaktor natürlicher Evolution, die Selektion aus dem unterschiedlich Dargebotenen, nicht aber die Hervorbringung der Unterschiede selbst – die durch Mutation im Angebot erscheinenden Keimveränderungen und –bereicherungen …“ (Jonas 1987, 196f.)

In dieser Hinsicht ist die genetische Programmierung tatsächlich radikaler als die beiden anderen Verfahrensweisen. Denn dort wird „lediglich“ nach einem bestimmten Modell selektiert – und Lebenswert- bzw. Lebensunwerturteile stehen im Hintergrund, wer es denn wert ist, vervielfältigt zu werden. Auf der anderen Seite scheint bei der genetischen Programmierung die Produkt-Konzeption nicht so eindeutig auf Menschenerzeugung hinauszulaufen. Zumindest dann nämlich, wenn man bereits den Embryo, vom Stadium der Zygote an, als Menschen ansieht, kann man von einer genetischen Manipulation des Erbguts am Embryo nicht behaupten, sie konstituiere die Herstellung eines Menschen. Vielmehr würde der Embryo, also der Mensch, nur modifiziert.

Diesem Einwand lassen sich aber einige Überlegungen entgegenhalten: Ausgangspunkt ist die Überlegung, wie sich ein solcher genetisch modifizierender Eingriff überhaupt rechtfertigen lässt, wenn er nicht eindeutig therapeutische Ziele verfolgt. Die Antwort wird davon abhängen, ob der Bio-Ingenieur den Embryo als Menschen ansieht oder nicht. Sieht er ihn nicht als Menschen an, dann wird er zwar antworten können, die genetische Manipulation greife ja nicht in das Leben eines Menschen ein. Unter dieser Voraussetzung aber könnte er nicht leugnen, dass der Eingriff darauf hinausläuft, unter Einsatz gentechnischer Verfahren einen Menschen, einer bestimmten Produktkonzeption gemäß, zu erzeugen. Sieht er den Embryo als Menschen an, dann steht er zwar vor der Aufgabe, einen nicht-therapeutischen gentechnischen Eingriff in das Leben eines Menschen zu rechtfertigen; doch scheint er dem Vorwurf zu entgehen, der Eingriff diene der Erzeugung eines Menschen, da er nur einen Akt der Menschen-Modifikation, aber nicht einen der Menschen-Erzeugung vollführe.

Eine solche Sicht bleibt freilich an der Oberfläche des Geschehens. Nimmt man den gesamten Handlungszusammenhang in den Blick, so stellt

sich die gentechnische Programmierung durchaus als Komponente eines menschenerzeugenden Vorgehens dar. Denn die Absicht, in der ein Bio-Ingenieur sich eine Zygote beschafft bzw. sie hervorbringt, ist auf das Dasein eines so oder so beschaffenen Menschen ausgerichtet. Der Existenz des Embryos billigt er keine andere Bedeutung, keinen anderen Wert zu als diesen: Ausgangspunkt zu sein für die Verwirklichung der Konzeption, die er durch sein Vorgehen zu realisieren gedenkt. D. h.: Er behandelt den Embryo nicht als Menschen, sondern wie Material für die Realisierung des vorgesehenen Designs. Seine Einstellung ist also, auch wenn er die Zygote, die er manipuliert, für einen Menschen hält, die der Menschenerzeugung. Diesem Vorwurf könnte er nur entgehen, wenn die genetische Manipulation als therapeutischer Eingriff gewertet werden könnte, was angesichts der unkklaren Grenzziehung zwischen Therapie und Designing bei der Keimbahntherapie höchst problematisch ist.[29] Auf keinen Fall kann von therapeutischen Absichten aber dann die Rede sein, wenn der Embryo allererst mit Blick auf eine Produktkonzeption hervorgebracht wird, also künstlich In vitro erzeugt wird. Steht der Eingriff in diesem Handlungszusammenhang, so muss man sagen: Ohne dem Wunsch des Bio-Ingenieurs (und seines Auftraggebers), jene Konzeption zu realisieren, würde dieser Mensch – der Embryo, in den genetisch eingegriffen wird, – nicht existieren. Sein Dasein steht also im Dienst der Verwirklichung der genetisch programmierten Produktkonzeption. Es ist also insofern angemessen, auch beim Verfahren der genetischen Programmierung von gentechnischer Menschenerzeugung zu sprechen – selbst wenn die Gentechnik hier erst unmittelbar nach der Entstehung des Menschen zum Einsatz kommt.

2.4 Umstände der Produktrealisierung und Kompetenzen des Erzeugers

Weitere Indizien, dass ein Erzeugungs- bzw. Produktionsvorgang vorliegt, sind in den Umständen der Produktrealisierung und den dafür erforderlichen Kompetenzen des Erzeugers zu suchen. *Konkretes Erzeugen* ist immer zu verstehen als die intendierte raum-zeitliche Realisierung eines Entwurfs, den ein Individuum konzipiert hat und der zu einer bestimmten Zeit aus bestimmten Materialien mittels bestimmter Werkzeuge usw. umgesetzt wird. Sind diese Bedingungen gegeben, so sind auch das Entstehen und das Dasein eines konkreten Erzeugnisses garantiert. Wie und unter welchen Umständen die Produkt-Konzeption verwirklicht werden und das intendierte Produkt entstehen kann, ist dem Produzenten bekannt, ansonsten würde er auf eine Realisierung des Modells oder Designs verzichten. Hierzu muss er auch um seine Fähigkeiten Bescheid wissen, den Vorgang der Realisierung als unmit-

29 Vgl. Müller , 178-184.

telbarer Erzeuger bewerkstelligen zu können. Von »Technik« wird dann gesprochen, wo jenes Wissen in einer systematisierten Form als Verfahren der Realisierung und der Prozess der Umsetzung in einer geregelten Weise vorliegt.

Dies setzt freilich eine Vielzahl von Kompetenzen auf Seiten des Produzenten voraus. Die basalste davon ist *Vernünftigkeit*. Jemandem, der über Produkt-Konzeptionen und das Wissen der Umsetzung verfügt, wird automatisch eo ispo Vernunft zugeschrieben. Dies zeigt sich schon darin, dass er die Frage nach dem Warum seines Vorgehens durch Hinweis auf die Konzeption und das eingeschlagene Verfahren antworten kann. *Klugheit* wird ihm dann zugeschrieben, wenn er es versteht, die richtigen Mittel und Wege zu wählen, seine Konzeption zielgerichtet und erfolgreich zu realisieren. Zu den Kompetenzen des Erzeugers gehört auch das Wissen um die Bedingungen der Erzeugung, deren drei zu berücksichtigen sind: a) günstige äußere Umstände (mithin auch das Ausbleiben störender Einflüsse); b) geeignete Materialien, mithin Stoffe und Dinge, aus denen das Produkt entstehen soll; c) Werkzeuge, mit deren Hilfe es entstehen soll und es sich erzeugen lässt. Jede Erzeugungsabsicht setzt mithin ein Minimum an Wissen um Möglichkeiten des Vorgehens und an Fähigkeiten der Implementierung voraus. Gerade durch dieses Wissen unterscheiden sich heute Verfahren der Menschenerzeugung von den Homunculus-Phantasien der Vergangenheit. An die Stelle phantastischer irrealer Wünsche und Befürchtungen ist aufgrund vermehrten Wissens und neuartiger Techniken die realisierbare Absicht getreten.

Übrigens muss gesagt werden, dass wenn diese Voraussetzungen des Erzeugens, vor allem die Unabdingbarkeit der Erzeugerkompetenz, für den Status, „Erzeuger“ von etwas zu sein, unabdingbar sind, die genetischen Eltern nicht zu diesen „Erzeugern“ gerechnet werden können: Sie stellen nur das (genetische) Material – in Form von Ei- und Samenzellen – zur Verfügung, aus denen der „Erzeuger“ sein Produkt generiert. Es zeigt sich daran aber auch die Unsinnigkeit der Vorstellung, der Status von „Eltern“ manifestiere sich vor allem darin, das genetische Material in einem impersonalen Akt geliefert zu haben. Der dahinter sich verbergende genetische Reduktionismus wird weiter unten noch zur Sprache kommen.

2.5 Allgemeinheit der Konzeption – Individualität des Erzeugnisses

Ein weiterer Punkt, der bereits einmal angesprochen worden ist, bedarf noch einer eigenen Betrachtung. Eine Produktkonzeption geht immer auf ein Allgemeines, nie auf ein konkretes Erzeugnis. Dieses steht in all seinen Bestimmungen erst nach Abschluss des Realisierungsprozesses fest. Erst dann liegt die konkrete Einmaligkeit eines Individuums vor. Im Vorhinein lässt sich mithin kein konkretes Erzeugnis identifizieren. Anders gewendet: Man intendiert als Erzeugnis ein Individuum, ohne dieses Individuum intendieren

zu können. Denn um als Individuum identifizierbar zu sein, muss dieses allererst existieren. Die Allgemeinheit der Produkt-Konzeption sorgt dafür, dass aus der Perspektive des Erzeugers jedes konkrete Erzeugnis so gut wie das andere ist – solange die verschiedenen Erzeugnisse alle im selben Umfang der subjektiven Produkt-Konzeption gerecht werden. Insoweit sind konkrete Erzeugnisse untereinander austauschbar. Sie haben per se nicht den Wert des Unersetzlichen. Die Feststellung der Austauschbarkeit ist deswegen wichtig, weil dadurch die Illusion zerstreut wird, das menschliche Fortpflanzungsgeschehen würde sozusagen personalisiert, wenn die Menschen bei der Hervorbringung ihres Nachwuchses bewusst und absichtlichvoll vorgingen. Denn keine Absicht kann sich auf ein Individuum richten, bevor es da ist.

Man muss verschärfend sagen: Der *Zweck* des Produkts ist primär die Realisierung der Absicht. Es ist nicht die Existenz des faktisch erzeugten Individuums, um dessentwillen das gentechnische Verfahren eingesetzt wurde. Denn die Absicht einer Produkt-Konzeption identifiziert lediglich eine Art von Erzeugnis, etwas Allgemeines – kein konkretes Erzeugnis, kein Individuum, keine historische Einmaligkeit. Dies gilt auch für den Entwurf eines zu erzeugenden Menschen. Alle Bestimmungen stehen erst mit dem Abschluss von dessen Erzeugung fest, durch die er dieser Mensch ist. Um identifizierbar zu sein, muss das Individuum erst existieren (oder existiert haben). Erst sein Dasein macht es zum Individuum. Jede bloße Spezifizierung von Beschaffenheiten dagegen, wie dies für das Produktdesign kennzeichnend ist, bleibt prinzipiell auch auf alternative Weise realisierbar. Individualität wird folglich lediglich in Kauf genommen, solange sie nicht Abweichung vom geplanten Produkt ist. Sie kann bestenfalls als die konkrete Verwirklichung des Ziels gelten. Eigentliches Ziel dagegen ist die beliebige Realisierung einer bestimmten Art von Menschen – so präzise diese Art auch spezifiziert sein mag. Und gelungen ist der Einsatz eines Verfahrens (falls es gelingt) nicht deshalb, weil dieser konkrete Mensch, sondern weil ein Mensch der konzipierten Art überhaupt entstanden ist. Solange aber eine Produkt-Konzeption nicht verwirklicht ist, identifiziert sie keinen konkreten Menschen. Dies wird vor allem in den Fällen deutlich, in denen sie nicht verwirklicht wird.

Aus dieser Allgemeinheit der Produktkonzeption ergibt sich so etwas wie die Austauschbarkeit des erzeugten Individuums. Eine solche Konzeption dient als Norm, weil sie festlegt, was nach dem Willen der Erzeuger entstehen soll. Sie ist ein Maßstab, der – an das tatsächlich erzeugte Wesen angelegt – darüber entscheidet, ob das Erzeugnis der Absicht der Erzeuger gerecht wird oder nicht. Mit der Idee der Menschenerzeugung ist damit unweigerlich die Möglichkeit gegeben, Menschen in einer bislang nie gekannten Bewertungsdimension zu bewerten und sie als gelungene bzw. mehr oder weniger misslungene Produkte zu betrachten und zu behandeln. Wenn jede faktische Erzeugung austauschbar ist, dann wäre es in der Logik des Herstel-

lens nur konsequent und vernünftig, je nach Umständen, gentechnisch erzeugte Menschen, die der zugrunde gelegten Produktkonzeption nicht gerecht werden, tatsächlich auszutauschen gegen gelungenere Produkte. Damit würden aber moralische Intuitionen – wie das Tötungsverbot – ebenso fallen wie überhaupt die Achtung vor dem Menschen und seiner Würde. Ja, ist es überhaupt noch vernünftig und konsistent, dann noch am Tötungsverbot festzuhalten, wenn man erst einmal bereit ist, manche Menschen als Wesen zu behandeln, deren Wert sich einzig daran bemisst, inwieweit sie Produktkonzeptionen verwirklichen und dadurch Zwecken dienen, die nicht sie selbst sind und die allererst ihr Dasein bedingt haben. Wenn also das Dasein eines Menschen Ergebnis menschlicher Entscheidung sein kann – einer Entscheidung, die man unterlassen hätte, wenn man z. B. das Misslingen der Umsetzung des geplanten Designs vorausgesehen hätte, – warum nicht auch das Ende? Wer die Erzeugung von Menschen gutheißt, gerät, will er konsequent sein, in größte moralische Untiefen. Bereits das Verfahren der PID impliziert eine Betrachtungsweise, die den „Austausch“ misslungener Erzeugnisse (in Form der Selektion) zur natürlichen Konsequenz macht.

Der unter dem Diktat der Allgemeinheit der Produktkonzeption erzeugte Mensch muss jedenfalls mit dem Bewusstsein leben, dass er sein Dasein nicht etwa einem Interesse der Erzeuger an seinem individuellen Dasein, sondern an seinem (nicht-individuellen und noch dazu auf genetische Faktoren reduzierten) Sosein (gemäß einem vorab vorliegenden Modell) verdankt, mithin dem Umstand, dass die Erzeuger – aus welchen Gründen auch immer – einen so oder so beschaffenen Menschen, und insofern nicht ihn, sondern einen Menschen wie ihn, hervorbringen wollten. Erst ein Wert jedoch, der auf seinem Dasein beruht, macht dieses Individuum unersetzlich, während jeder Wert, den man ihm allein seiner Qualität wegen beimisst, auch von einem beliebigen anderen Individuum repräsentiert würde, das dieselben Qualitäten aufwiese. Auch wenn gilt, dass auch der normal gezeugte Mensch sein Dasein keiner auf ihn gerichteten Absicht verdankt, so zielt doch der naturale, nicht im Sinne eines Produzierens technisierte Zeugungsakt immer primär auf das Dasein eines Individuums, und erst sekundär auf dessen Sosein. Eigentümlicherweise manifestiert ein Zeugungsakt seine personale und emotionale Struktur gerade darin, dass sich die Zeugungsabsicht nur auf das Dasein eines nicht austauschbaren Individuums, und nicht schon auf dessen Sosein bezieht. Die elterliche Liebe gilt dem existierenden Kind als Individuum – und zwar unabhängig von dessen Sosein. Und es ist auch die Existenz des Kindes, das die „naturrechtliche“ Bindung von Eltern und Kindern begründet, nicht das Vorhandensein bestimmter Eigenschaften.

3. Die Frage wozu? Auf der Suche nach den Produktionszwecken der Menschenerzeugung

Mit der Erschaffung eines so und so beschaffenen Menschen verbinden seine Erzeuger eine ganz bestimmte Absicht und einen konkreten Zweck. Das aber heißt: Der gentechnisch erzeugte Mensch ist eo ipso ein substantiell instrumentalisierter Mensch. Aus der Perspektive der Erzeuger gewinnt sein Dasein seinen Wert aus seiner Brauchbarkeit für diesen oder jeden Zweck. Das Erzeugnis scheint also nur als Mittel zu fremden Zwecken instrumentalisiert zu werden. Dass dies mit der Würde des Menschen, die von Immanuel Kant als Selbstzwecklichkeit auslegt wird,[30] in Konflikt geraten muss, scheint einzuleuchten. Diesem Problem gegenüber könnte die künstliche Erzeugung von Menschen nur mit dem Hinweis verteidigt werden, dass die solchermaßen erzeugten Menschen ja um ihrer selbst, um ihrer Gesundheit und um des Gelingens ihres Lebens willen erzeugt würden. Ob dieser Konflikt zwischen Selbstzwecklichkeit und künstlicher Erzeugung tatsächlich besteht, dies gilt es im Folgenden zu prüfen. Die Frage, die es dabei zu beantworten gilt, lautet: Kann ein Produkt überhaupt „Zweck in sich" und um seiner selbst willen hergestellt worden sei?

3.1 Teleologische Strukturen von Produktionsinteressen: der prinzipiell relative Wert von Produkten

Mit einem Herstellungsvorgang wird immer ein bestimmter Zweck verbunden, ansonsten würde niemand die Last auf sich nehmen, ein Produkt herzustellen. Denn nichts wird ohne Zweck erzeugt. Bei einer genaueren Analyse zeigt sich freilich, dass dieser Zweck nie das Produkt selbst ist, sondern immer über das Produkt hinausgeht, das um dieses Zweckes willen hergestellt wird. Übertragen auf die Erzeugung von Menschen würde dies heißen: Das „produzierte" Individuum wird mithin nie um seiner selbst willen – gleichsam als Selbstzweck – geschaffen, sondern immer um anderer, ihm externer Zwecke willen. M. a. W.: Das Individuum als Produkt ist immer bloß Mittel zum Zweck. Dieser Zusammenhang wird durch folgende Überlegungen verständlich:

Wir haben zwar ein gestuftes Interesse an den Materialien, den Werkzeugen, Fähigkeiten und Produktvorstellungen wegen des Interesses am Erzeugnis, so dass das Erzeugnis der naheliegende Zweck des Herstellungsprozesses ist. Das Produkt ist aber nicht der letzte und höchste Zweck des Herstellungsprozesses. Denn niemand erzeugt ein Produkt nur um des Produktes willen. Vielmehr besteht das Interesse am Erzeugnis darin, dass damit

30 Vgl. dazu Wolbert 1987 und Hill 1992.

ein Zweck erfüllt wird, der über das Produkt hinausgeht und zu dem es sich wie ein Mittel zur Erreichung dieses Zweckes verhält. Weil alle Produkte und alle Produktionsvorgänge auf das menschliche Leben und dessen Gestaltung ausgerichtet sind, ist das Interesse an den Produkten immer auch mit dem Interesse an deren Lebensdienlichkeit verbunden. Produkte können dabei entweder indirekt bzw. mittelbar oder aber direkt und unmittelbar auf das menschliche Leben ausgerichtet sein:

a) Bezieht sich das Produkt nur mittelbar oder indirekt auf das menschliche Leben, so könnte man von einer „Produktions- und Erzeugungsdienlichkeit“ von Produkten sprechen. Denn diese besteht darin, dass die Herstellung von etwas (z. B. eines Werkzeugs, oder auch einer Fähigkeit/Kompetenz) als Hilfsmittel Zweck für etwas anderes ist, mithin einen bloß instrumentellen Wert hat. Es wird erzeugt, um seinerseits als Werkzeug oder Material zur Erzeugung anderer Dinge zu dienen. Es ist Mittel zum Zweck. Man könnte von einer „indirekten Lebensdienlichkeit“ sprechen.

b) Bezieht sich das Produkt aber unmittelbar oder direkt auf das menschliche Leben, dann kann von einer „direkten Lebensdienlichkeit“ gesprochen werden, weil sich das Produkt unmittelbar auf das menschliche Leben bezieht. Solche direkt lebensdienlichen Produkte (z. B. Medikamente; Speisen, Häuser, Kleider, Bücher, Fahrzeuge) betreffen das Leben des Handelnden und anderer Menschen direkt. Sie sind zwar auch noch nicht Zwecke an sich, mithin keine Zielwerte, sondern dienen als Mittel zur Erreichung eines anderen Zweckes (im Fall der Medikamente wäre dies die Gesundheit, im Falle der Speisen die Ernährung etc.). Mit Blick darauf sind sie aber unmittelbar lebensdienlich.[31]

Irgendwann hört die Reihe der mittelbaren Zwecke auf, denn irgendwann tut man etwas um eines Zweckes willen, der nicht wieder in den Dienst eines ferneren Zweckes gestellt ist, sondern um seiner selbst willen erstrebt wird. Was aber ist dieses, was ohne weitere Zwecksetzung erstrebt wird? Wo enden alle jene Ketten des Verweises von einem Produkt auf das andere, um dessenwillen es produziert wird? Es ist das irgendwie qualifizierte („gute“ oder „gelingende“) menschliche Leben selbst, worumwillen wir produzieren und modifizierend auf unsere Umwelt und auch auf uns selber einwirken.

Wie sich zeigt, steht das Dasein des Erzeugnisses immer in teleologischen Zusammenhängen, in denen es nicht als „um seiner selbst willen erzeugt“ gelten kann – zumindest als Implikation einer Handlung, die einen

31 Im faktischen Handlungs- und Herstellungszusammenhang ist eine exakte Grenze zwischen diesen Dienlichkeiten – mittelbarer und unmittelbarer Lebensdienlichkeit – nicht auszumachen. Sie ist also relativ und es handelt sich nicht um exklusive Dichotomien: Je nachdem, wie fein man einen teleologischen Zusammenhang analysiert und welche Stationen des Bezweckens und des Bewirkens man dementsprechend aus diesem Kontinuum herausgreift und ins Auge fasst: je nachdem wird man ein Produkt als unmittelbar oder mittelbar lebensdienlich auffassen. Die Unterscheidung selbst aber fällt dieser Relativität aber nicht zum Opfer.

Zweck erfüllt. Bereits die bisherigen Überlegungen haben gezeigt, dass es keine Erzeugnisse gibt, die um ihrer selbst willen hergestellt werden, sondern dass sie immer auf einen ihnen äußerlich bleibenden Zweck abzielen. Ein Werk steht nicht in sich selbst, ist nicht letztes Ziel, mithin um seiner selbst willen da. Es hat immer eine Funktion und einen Sinn.[32] Man könnte daher auch sagen: Es hat einen bloß relativen Wert.

Von allen Erzeugnissen des Menschen kann man ferner sagen, ihr Wert bemesse sich an einer Funktion. Denn entweder hat das Dasein des Erzeugten eine Funktion und trägt seiner Beschaffenheit wegen oder auch aufgrund von Konventionen zur Erhaltung und Gestaltung des Lebens bei (teil unmittelbar als lebensdienlich, teils mittelbar als erzeugnisdienlich). Oder aber die Erzeugung selbst hat eine Funktion im menschlichen Leben, die dem Erzeugnis indirekt Sinn und Wert gibt. Demnach können zwar die teleologischen Bezüge, durch die ein Erzeugnis menschlichen Tuns seinen Wert erhält, mehr oder weniger komplex sein. Immer aber sind sie es, die der Bewertung des Erzeugnisses zugrunde liegen. Insofern ist der Wert eines Erzeugnisses immer relativ. Denn es liegt in seiner Eigenart und Eignung, im Blick auf etwas anderes eine Funktion zu erfüllen. Tut ein Produkt dies nicht, so steht sein Wert in Frage.

3.2 Erzeugereinstellung und Instrumentalisierungsabsicht

Eine Sicht des Menschen als Selbstzweck schließt jede akzidentelle Instrumentalisierung aus. Eine solche Instrumentalisierung scheint aber mit einer „Erzeuger"-Einstellung dem Menschen gegenüber notwendig mitgegeben zu sein. Denn es gibt keinen Grund, einen Menschen außerhalb des naturalen Zeugungsgeschehens zu „erzeugen", außer der Funktion oder Brauchbarkeit,

32 Welche Produkte könnten um ihrer selbst willen erzeugt und geschätzt werden? Kunstwerke, Spiel-Produkte etc.? Wenn es solche Produkte gäbe, dann müsste sich ihre Herstellung dem Problem der Irrationalität ausgesetzt sehen, wenn kein Zweck damit verbunden ist. Sie wären mithin auch sinnlos. Aber das Spiel und das Kunstwerk und ihr Herstellen haben immer einen Sinn. So erhält das Zustandekommen des Kunstwerks indirekt einen Sinn als Implikation einer Handlung, die einen Zweck erfüllt. Letztlich ist es damit „lebensdienlich". Auch das Spiel steht in komplexeren Bezügen teleologischer Natur. Denn immer verdankt das Erzeugnis sein Dasein einer Intention, die nicht mit dem bloßen Dasein des Erzeugnisses ihre Erfüllung erreicht. Das Erzeugnis ist hier nur Mittel zu ferneren Zwecken, und seine möglichen Funktionen gehen in die Erzeugungsabsicht nicht ein. Doch ist sein Dasein kein reiner Selbstzweck. Das Erzeugen selber hat immer eine Funktion – zumindest im Leben des Erzeugers, von der die Intention, das Kunstwerk zu schaffen oder ein Spiel zu spielen, abhängt. Einen Hinweis darauf, dass nicht das Dasein des Erzeugnisses als „Selbstzweck" der eigentliche Zweck ist, liefert folgender Umstand: Es genügt bereits das Bewusstsein des Zustandekommens (eines Spiels), damit das Spiel seine Funktion im Leben erfüllt. Es sind also keine Erzeugnisse, die um ihrer selbst willen, sondern um einer Funktion willen erzeugt werden. Dabei erfüllt nicht nur ihre Erzeugung, sondern auch ihr Dasein eine Funktion. Vgl. zu dieser Überlegung genauer Müller,149-159.

die man sich vom Dasein eines einer bestimmten Produktkonzeption entsprechenden Menschen erhofft. Das Problem liegt also auf Seiten der Einstellung desjenigen, der als Produzent auftritt. Eine solche Erzeuger-Einstellung besteht in einer Haltung, die sich dem Mitmenschen gegenüber folgendermaßen charakterisieren lässt: Weil ich in Dasein des anderen keinen unbedingten Zweck und nicht die letzte Basis seiner Ansprüche an mein Tun und Lassen erblicke, ist er als Erzeugnis denkbar, das einzig deshalb existiert, weil das Dasein eines solchen Wesens meinen Zielen entspricht und für mich von Wert ist. Dies gilt sowohl für die PID, bei der der Embryo nach selbstgewählten Kriterien selektiert wird, wie auch für die Klonierung, wo ich einem Individuum die genetische Identität mit einem Ursprungsindividuum aufzwinge, wie auch für die Keimbahntherapie, wo der solchermaßen erzeugte Mensch als Resultat der Vorstellungen des Erzeugers begriffen werden muss.

Der Einwand gegen jede Art von Menschenproduktion, dass sich dahinter eine solchermaßen bestimmte Erzeugereinstellung verbirgt, ist prinzipieller Natur und wiegt mehr als das Bedenken, dass mit den Verfahren der PID, der Klonierung und der genetischen Programmierung auch handfeste Risiken verbunden sind – wie Missbildungen, überzählige Embryonen, Forschungsmissbrauch etc. – und dass man nur deshalb von diesen Verfahren Abstand nehmen sollte. Denn solche Missstände lassen sich – z. B. medizinisch-technisch – abstellen und bilden keinen prinzipiellen Einwand, weil sie hinfällig werden, sobald Verfahren zur Verfügung stehen, die weder mit schwerwiegenden Risiken für die Betroffenen noch mit der Tötung von Embryonen verbunden sind.

Mit der Erzeugungsabsicht geht eine Instrumentalisierungsabsicht immer Hand in Hand. Um den Instrumentalisierungsvorwurf zu konturieren und seine Schärfe zu zeigen, ist jedoch eine Unterscheidung zwischen einer »akzidentellen« oder »gewöhnlichen« und einer »substantiellen« oder »radikalen« Instrumentalisierung nötig. Eine akzidentelle oder „gewöhnliche“ Instrumentalisierung liegt immer dann vor, wenn etwas Vorgefundenes als Mittel dazu eingesetzt wird, dies oder jenes zu erreichen. Eine »substantielle« oder »radikale« Instrumentalisierung dagegen ist immer dann gegeben, wenn etwas allererst erzeugt wird in der Absicht, es sodann zu diesem oder jenem Zweck einzusetzen. Sie ist radikal, existenzbezogen oder substantiell deswegen, insofern nicht nur das, was mit einer Sache geschieht, sondern auch deren Existenz an die Bedingung menschlicher Zwecksetzung geknüpft wird. Dies geschieht dann, wenn die Erzeugung eines Menschen in den Dienst des Lebens oder Gedeihens von anderen Menschen gestellt wird.

Deutlich werden solche radikalen Instrumentalisierungsstrategien nicht nur an extremen Beispielen (z. B. im Fall der Züchtung von Arbeitersklaven, der verbrauchenden Embryonenforschung etwa im Kontext der Stammzellforschung zur Erzeugung embryonaler Stammzelllinien), sondern auch im Hinblick auf die drei genannten Verfahren der Generativen Medizin: Wenn

etwa der Embryo im Zuge einer Keimbahntherapie mit einer bestimmten Absicht und auf ganze bestimmte Eigenschaften hin manipuliert wird und nur unter dieser Kondition sein Dasein bewirkt wird. Deutlich – wenngleich weniger durchsichtig – ist dies auch bei der PID, wo der Embryo aussortiert und verworfen wird, weil nur einem Menschen ins Dasein geholfen werden soll, der über diese ohne jene Eigenschaften verfügt. Ansonsten wird ihm die Weiterexistenz verweigert. Noch deutlicher wird dies bei der Klonierung: Es ist die Absicht des Erzeugers, einen ganz bestimmten Menschen erneut ins Dasein zu rufen. Man wird mit Blick auf diese drei Verfahren daher uneingeschränkt sagen können: Gentechnisch gestütztes Erzeugen ist unumgänglich mit der Absicht verbunden, das Dasein eines Menschen radikal zu instrumentalisieren. Denn der Erzeuger hat immer eine ganz bestimmte Ausstattung des menschlichen Produktes im Blick, die sich genetisch realisieren lässt und ohne die das Produkt nicht zustande gekommen wäre. Das entsprechende absichtsvolle Handeln des Erzeugers ist dabei immer von einer Wahl zwischen Alternativen geleitet. Auf die Frage: Warum gerade diese und nicht eine andere Ausstattung?, muss der Erzeuger immer einen fernen Zweck nennen, den er bzw. der Auftraggeber verfolgt. Auf diesen Zweck bezogen ist das Dasein des zu erzeugenden Embryos im Normalfall nichts anderes als bloß ein Mittel.[33]

3.3 Im Interesse und zum Wohle des Erzeugten?

Menschenerzeugung ist– so das Ergebnis der bisherigen Überlegungen – ohne die Absicht einer radikalen Instrumentalisierung nicht denkbar. Aber – so mag ein Einwand lauten – könnte nicht auch das Wohlergehen des zu erzeugenden Menschen im Interesse des Erzeugers liegen? Und wäre das nicht ein höchst uneigennütziges und wohltätiges, ja altruistisches Motiv, das frei von jeder Instrumentalisierungsabsicht und jeder egoistischen Indienstnahme ist?

Ein positive Antwort auf diese Frage wäre nur dann möglich, wenn sich die Aussage, es läge im Interesse eines Menschen erzeugt zu werden, bzw. und besser: erzeugt worden zu sein, als richtig und problemlos erweisen würde. Ansonsten müsste man dem Einwand entgegnen, die Erzeugung eines Menschen könne in dessen Interesse liegen, sie sei also nicht notwendig mit radikaler Instrumentalisierung verbunden.[34]

33 Instrumentalisierung kann auch subtilere, weniger offenkundige Formen annehmen: nämlich überall dort, wo harmlose, aber dennoch egoistische Motive wie Vorlieben, Stammhalter-Wünsche, Eitelkeiten, (wissenschaftliche) Neugierde oder andere Belange eine Rolle spielen, einen Menschen zu erzeugen.

34 Vgl. dazu John Harris: „If you are interested in the ethics of creating people then, as long as existence is in the created individual's own best interests, and the individual will have the capacity for autonomy like any other, then the motive for which the individual was created

Als erstes ist darauf hinzuweisen, dass es gar nicht um die die Alternative Egoismus oder Altruismus geht. Auch völlig uneigennützige Motive wären unweigerlich instrumentalisierende Motive. Denn Severin Müller ist unbedingt zuzustimmen, wenn er schreibt: „Die Idee einer Menschenerzeugung zum Wohle des erzeugten Menschen verrät vielmehr begriffliche Verwirrung oder Selbsttäuschung. Denn nur einem Wesen, das bereits existiert, kann man nützen; man kann ihm nicht dadurch eine Wohltat erweisen, dass man es allererst hervorbringt!“ (Müller 2004, 149). Zur Begründung dieser Aussage verweist Müller auf den Unterscheid von „Bewirkung“ und „Einwirkung“: Es kann im Interesse eines Menschen liegen, auf ihn „einzuwirken“ – z. B. durch Erziehung, Medikamente etc. In diesem Sinne kann auch die Gentechnik zu seinem Wohle beitragen. Ihn aber selbst im Sinne etwa der gentechnischen Erzeugung zu „bewirken“, d. h. durch Bewirkung seines Daseins, hierdurch kann der Erzeuger allenfalls sich selbst und anderen bereits existierenden Wesen einen Gefallen tun; nicht aber einem Menschen, den es noch gar nicht gibt. Denn ob es einem zu Gefallen ist, das kann nur derjenige entscheiden, der davon betroffen ist. Also es bleibt dabei: Die Absicht, einen so oder so gearteten Menschen zu erzeugen, kann ehrlicher- und vernünftigerweise nicht von der ferneren Absicht motiviert sein, ihm etwas Gutes zu tun, seinem Gedeihen zu dienen oder dergleichen.

Ist es aber nicht denkbar, so könnte eine Nachfrage lauten, dass man mit dessen Erzeugung nichts anderes bezweckt als tatsächlich sein Dasein? Sind nicht auch Fälle vorstellbar, wo jemanden einen Menschen erzeugt einzig und allein zu dem Zweck, dass er existiert? Halten wir fest: Eine zweckfreie Menschenerzeugung gibt es nicht. Man kann einen Menschen nicht um seinetwillen oder ihm zuliebe erzeugen. Hinter der Produktkonzeption steht notwendigerweise – wie oben bereits dargelegt – immer eine Absicht, die über die Absicht hinausgeht, diese Konzeption in einem ganz bestimmten Menschen zu realisieren. Zudem gilt, dass jedes Produkt unweigerlich in einem finalisierenden Zusammenhang steht und direkt oder indirekt menschlichem Gedeihen dient, so dass im Kontext menschlicher Rationalität grundsätzlich kein Platz ist für die zweckfrei intendierte Existenz von Erzeugnissen, auch dann nicht, wenn es sich dabei um gentechnisch erzeugte Menschen handelt. Außerdem: Wenn man nichts anderes als das Dasein eines menschlichen Individuums erzeugen wollte, dann genügte ein einfacher Zeugungsvorgang und die Erzeugung im biotechnischen Sinne wäre unnötig, überflüssig, ja umständlich und allzu aufwendig. Die Idee, man könnte Menschen ohne ferneren Zweck, nur um ihres Daseins willen erzeugen, ist daher zu Recht bezweifelbar.[35]

---

are either morally irrelevant or subordinate to other moral considerations.” (Harris 1997, 353)

35 So Hans Jonas: „Keine technische Konstruktion ist ihr eigener Zweck. Das bleibt so auch in biologischer Technik, solange sie sich auf Pflanzen und Tiere bezieht: auch sie, ihrer Le-

Es gibt mithin kein interesseloses und zweckfreies Erzeugen. Die bloße Möglichkeit, von der zweckfreien Erzeugung eines Menschen zu reden, beweist noch nicht, dass es so etwas gibt. Dass es bloß ums Dasein geht, haben wir oben bereits ausgeschlossen. Alle sonstigen Motive, die jemanden leiten könnten, der die Kenntnisse und die Mittel hat, einen Menschen mit den und den Beschaffenheiten zu planen, sind notwendig interessegeleitet. Sie sind auf einen bestimmten Zweck bezogen, der nicht das Individuum selbst ist. Denn ein Produktionsvorgang geht – im Unterschied zum „naturalen" Zeugungsakt – grundsätzlich nie absichtslos, gleichsam so nebenher, mithin „ohne sich etwas dabei zu denken". Zwar ist es unfraglich, dass auch dem biotechnisch erzeugten Menschen Würde und Selbstzwecklichkeit zukommt – völlig unabhängig von seinem Zustandekommen –. Aber unser Denken lässt keinen Platz für die Vorstellung, dass der Akt der Menschenerzeugung auf einen Menschen in seiner Selbstzwecklichkeit ausgerichtet ist.

3.4 Einflussmöglichkeiten auf das Sosein des Menschen: Die Illusion des genetischen Determinismus

Alle drei Verfahren der Generativen Medizin sind von Erzeugungs- und Produktionsstrukturen bestimmt. Sie lassen sich diesbezüglich auf einen gemeinsamen Nenner bringen: Im Blick auf einen bestimmten Zweck entwerfen die Erzeuger als Produktkonzeption das Muster eines Menschen mit Beschaffenheiten, die ihn für einen bestimmten, ihm externen Zweck geeignet oder brauchbar machen. Um dieses zweckrationalen Zusammenhanges willen wird ermittelt, welche genetische Ausstattung diese Beschaffenheit so weit wie möglich sicherzustellen verspricht. Sie setzen eine Technik ein, mit deren Hilfe sie die Existenz eines Embryos mit dieser Ausstattung herbeiführen, um so ihre Produktkonzeption zu verwirklichen. Menschenerzeugung widerstreitet unseren ethischen Maßstäben vor allem deshalb, weil sie den Menschen selbst, um dessentwillen alle möglichen Dinge erzeugt werden können und dürfen, mit diesen Dinge in eine Reihe stellt. Wer Menschen zu erzeugen gedenkt, unterwirft sie den Strukturen der Produktion und den damit gegebenen Implikationen.

Wir hatten festgestellt, dass sich das produzierende Handeln der Menschenerzeugung nicht so sehr auf das Interesse am Dasein des Individuums, sondern primär auf dessen Sosein richtet. Der produzierte Mensch soll über

---

benseigenschaft ungeachtet, sind in dieser Sicht Dinge, deren Sein ihrem Nutzen untergeordnet wird, deren Nutzwert gesteigert werden kann – und darf, auch auf Kosten ihres Seins. Aber »Nützlichkeit« heißt »zum Nutzen des Menschen« und außer wenn Menschen selbst als zu menschlicher Nutzung existierend aufgefasst werden, versagt die utilitarische Sinnbestimmung aller bisherigen Technik bei einem technologischen Anschlag auf die menschlich-biologische Substanz, z. B. ihrer genetischen Rekonstruktion." (Jonas 1987, 169).

ganz bestimmte Eigenschaften verfügen, die mit Blick auf die genetische Ausstattung unter Einsatz humangenetischer Methoden herbeigeführt werden sollen. Die zu erzeugenden Eigenschaften werden an der genetischen Ausstattung des Individuums festgemacht. Das manipulative Herstellen des Bio-Ingenieur bezieht sich daher auch nur auf die genetische Ausstattung als sein Material, mit dem er seinen Zweck zu erreichen versucht. Doch was ist damit überhaupt produzierbar? Wie tief wirkt sich ein solcher Eingriff in die individuelle genetische Ausstattung auf die Entwicklung (Ontogenese) der produzierten Person aus? Um diese Fragen beantworten zu können, wäre es nötig, nach der Verschränkung von Person und Genom als Teil der naturalen Voraussetzungen des Menschseins und als Sonderfall des Person-Natur-Verhältnisses zu fragen und die Funktion der genetischen Ausstattung bei der pränatalen Entwicklung des einzelnen Menschen (Ontogenese) als auch die Bedeutung der genetischen Ausstattung im Bauplan des Menschen gemäß dem aktuellen Stand der Wissenschaft zu klären, was hier nicht im Detail, sondern nur vom Ergebnis her getan werden kann.[36]

Grundsätzlich wären zwei extreme, sich widersprechende Möglichkeiten vorstellbar, die Verschränkung von Person und Genom zu deuten:

- *Zum einen* könnte man sagen, dass das Genom im Sinne eines *genetischen Determinismus* gänzlich den Menschen, seinen Bauplan, seine Ontogenese wie sein Verhalten bestimmt. Personalität und Individualität würden dadurch reduziert auf ein rein gen-kausal monolinear erklärbares Phänomen (*genetischer Reduktionismus*); sie wären bloße Epiphänomene der genetischen Ausstattung. Deterministisch verstanden würde dann auch der Zusammenhang zwischen genetischer Disposition und phänotypischer Manifestation. Kausalität im Sinne der Wirkursächlichkeit (causa efficiens) wäre das einzig angemessene Deutungsmuster dieser Verschränkung. Der Eingriff in die genetische Ausstattung wäre direkt gleichzusetzen mit dem Eingriff in die Person. Auch würde das Wissen um die genetische Ausstattung zusammenfallen mit dem Wissen um das, was eine Person ausmacht. Für die Herstellungsabsicht des Produzenten wäre ein solch strikt deterministischer Wirkungszusammenhang, der Eingriff und Effekt eng aneinander bindet, unter Effektivitätsgesichtspunkten ein Glücksfall.
- *Zum anderen* – so das entgegengesetzte Deutungsextrem – könnte man sagen, dass die genetische Ausstattung nichts zum Bauplan, zur Ontogenese, zum Verhalten, zur Identität und zur Individualität der Person beiträgt. Individuelle genetische Ausstattung und Personalität hätten folglich entweder nichts oder – sofern die genetische Ebene bestenfalls die Anfangsbedingung der Ontogenese darstellt – bestenfalls peripher etwas miteinander zu tun. Ihre Inbeziehungsetzung wäre mehr oder weniger beliebig, so dass kaum zu rechtfertigen wäre, warum die genetische Aus-

36 Vgl. dazu genauer: Honnefelder 2001; Honnefelder 2003.

stattung unter den Schutz fallen sollte, der den naturalen Vorgaben des Personseins gilt. Für die Herstellungsabsicht des Produzenten wäre eine solche Perspektive unter Effektivitätsgesichtspunkten ein Unglücksfall.

Beide Extremdeutungen erweisen sich als nicht haltbar. Sowohl ein genetischer Determinismus bzw. ein genetischer Reduktionismus als auch die Annahme einer völligen Irrelevanz der genetischen Ausstattung bzw. der Beliebigkeit ihrer Wirksamkeit für die Person erweisen sich eindeutig als Missinterpretation der naturwissenschaftlichen Zusammenhänge, wie sie die moderne Genetik bisher bereits deutlich machen konnte. Denn wie die naturwissenschaftlichen Befunde zeigen, ist *unter ontogenetischer Betrachtung* die Wirksamkeit der individuellen genetische Ausstattung weder einfachhin deterministisch noch schlechthin beliebig. Zwar sind – wie etwa die unserem bisherigen Kenntnisstand nach wenigen ausschließlich monogen bedingten Erkrankungen zeigen – bestimmte phänotypische Ausprägungen unserer *somatischen Wirklichkeit* und ihrer Entwicklung im Blick auf die Ontogenese eindeutig allein genetisch bedingt, wie überhaupt der genetische Einfluss auf den Bauplan des individuellen Menschen nicht von der Hand zu weisen ist. Die individuelle genetische Ausstattung ist Teil unserer unverwechselbaren somatischen Individualität und Identität. Gegenüber allen Verdinglichungstendenzen ist aber bereits im somatischen Bereich zu betonen, dass das Genom nicht einfachhin kausal im Sinne eines linearen Ursache-Wirkungsverhältnisses wirkt, sondern sich seine Wirkung vielmehr im oben beschriebenen Sinne als Struktur und Information deuten lässt. Es ist Element in einem umfassenden System vielfältiger Einflüsse. Das anfanghaft von der Verschmelzung zweier Gameten und dadurch von der Zusammenführung zweier haploider Chromosomensätze ausgehende Entwicklungsgeschehen hat im somatischen Bereich primär Prozesscharakter. Es ist durch komplexe Interaktion und Wechselwirkung gekennzeichnet.

Dass die Vorstellung eines „genetischen Determinismus“ oder „genetischen Reduktionismus“ durch die molekularbiologischen Befunde nicht gedeckt wird, zeigen insbesondere die Überlegungen zur Genotyp-Phänotyp-Relation. Die hohe Komplexität der polygenen bzw. multifaktoriellen Zusammenhänge, die hohe genetische Variabilität und der genetischen Polymorphismus sowie die komplexe Wechselwirkung der beteiligten Faktoren zeigen gerade das Gegenteil eines linear-monokausalen genetischen Determinismus. Dies zeigt sich insbesondere an den individuellen Eigenschaften, Fähigkeiten und Merkmalen einer Person, die nicht am Gen und dessen Basensequenzen abzulesen sind, sondern die in der Regel polygen bzw. multifaktoriell bedingt sind. Dies gilt auch für das menschliche Verhalten und dessen Störungen. Genetische Vorgaben und Umwelteinflüsse haben gemeinsam einen – wenngleich auch in seiner Proportionalität nur schwer bestimmbaren – funktionalen Anteil an der Ausprägung von individuellen

Merkmalen. Die genetische Komponente ist für diese Ausprägung mitbedingend im Sinne einer notwendigen, aber nicht hinreichenden Voraussetzung.

Folgt man diesen Überlegungen und geht man insbesondere davon aus, dass die genetische Ausstattung und ihre Wirksamkeit immer ein Geschehen ist, das auf ein als Person zu *kennzeichnendes* Individuum bezogenes ist, dann müssen Rolle und Funktion der individuellen genetischen Ausstattung in der Individualentwicklung unter anthropologischer Perspektive weniger als „programmatisches“ als vielmehr als kontextuelles bzw. „geschichtliches“ Geschehen gedeutet werden: Das individuelle Genom bedingt zwar wesentlich die naturalen Entfaltungspotentiale des einzelnen Subjekts, doch sind nur wenige Merkmale dadurch eindeutig und unveränderbar festgelegt. Sie können wie im Fall etwa monogener Erbkrankheiten das individuelle Leben schicksalhaft bestimmen. Sie sind jedoch „Potential“ in dem Sinn, dass erst das Subjekt handelnd oder leidend herausbildet, was die unverwechselbare Identität der Person ausmacht. Gerade an der Funktion des Genoms wird deutlich, dass die organische Natur dem Menschen Grenzen zieht und so den Rahmen bestimmt, jedoch innerhalb dieses Rahmens durch eine hohe Plastizität gekennzeichnet ist, die der Ausgestaltung durch das in Auseinandersetzung mit der Umwelt geschehende Handeln bedarf.

Individualität und Identität der Person, die wesentlich durch soziale, kulturelle und geschichtliche Komponenten, mithin durch eine Lebensgeschichte geprägt sind, fallen daher nicht einfachhin mit der Individualität und Identität der genetischen Ausstattung zusammen, in der sich lediglich eine natural identifizierbare Einmaligkeit zeigt. Auch die Einmaligkeit dieser Verbindung ist noch nicht identisch mit der Einmaligkeit der Person. Sonst könnten eineige Zwillinge nicht zwei unverwechselbare Personen sein. Die individuelle genetische Ausstattung ist damit zwar notwendige Komponente, aber nicht hinreichender Erklärungsgrund der Ontogenese der Person im weitesten Sinne. Insbesondere die Einsicht in die Multifaktorialität der Ontogenese und die hohe Eigenleistung des Subjekts in der Verarbeitung eigener naturaler Vorgegebenheiten schließen einen genetischen Reduktionismus oder gar Determinismus von vorneherein aus. Weder die Eigenart des Menschen als Gattungswesen noch die Eigenart des menschlichen Individuums lassen sich auf die rein stoffliche Basis der genetischen Information reduzieren. Insgesamt kann daher die Human- und Molekularbiologie die Eigenart des Menschen, zu der eben auch seine geistigen Vollzüge, seine soziale und kulturelle Interaktion gehören, nicht erklären und wahrscheinlich auch nur sehr bedingt beeinflussen.

4. Schluss: Prinzip Menschenwürde und der Schutz der genetischen Ausstattung – Kriterien einer Reproduktionsethik

Die vorausgehenden Ausführungen haben auf die Problematik der Menschenerzeugung aufmerksam gemacht. Dabei wurde festgestellt, dass sich die damit verbundene Herstellungsabsicht der Möglichkeit der Nutzung des Wissens um und des Eingriffs in die genetische Ausstattung bedient, um ihr Ziel zu erreichen, einen Menschen zu produzieren. Die Aufgabe einer spezifischen Reproduktionsethik wäre es zu klären, ob und unter welchen Bedingungen, mit welchen Mitteln und zu welchen Zwecken Menschen auf die genetische Mitgift von Menschen Einfluss nehmen dürfen.

Diese Fragen sind nur im Ausgang von einer generellen Reflexion auf die besondere ethische Schutzwürdigkeit der Person zu beantworten, wie sie aus dem Gedanken der Menschenwürde folgt.[37] Zu bestimmen ist insbesondere die Reichweite dieser Schutzwürdigkeit, um auf diesem Hintergrund klären zu können, ob auch die Unversehrtheit des Genoms von dieser Schutzwürdigkeit der Person umgriffen wird. Hierzu wäre zuerst auf das *Person-Natur-Verhältnis* zu reflektieren und dann zu versuchen, die dabei erzielten anthropologischen und ethischen Ergebnisse, insbesondere was die Schutzwürdigkeit der naturalen Vorgaben des Personseins betrifft, auf das *Person-Genom-Verhältnis* zu übertragen. Das Person-Genom-Verhältnis müsste also gleichsam als Sonderfall des Person-Natur-Verhältnisses betrachtet werden, insofern die genetische Ausstattung unzweifelbar Teil der naturalen Ausstattung des Menschen ist. Erst wenn diese grundsätzlichen Verhältnisbestimmungen vorgenommen sind, lassen sich mit Blick auf die medizinische Anwendung der Humangenetik in Diagnostik und Therapie die neuen Handlungsmöglichkeiten der Humangenetik einer argumentativ ausweisbaren ethischen Beurteilung unterziehen mit dem Ziel, Herstellungs- und Instrumentalisierungsabsichten im Kontext reproduktiver Vorgänge zu verhindern.

Mit Blick auf das *Person-Natur-Verhältnis* müsste eine solche Reproduktionsethik davon ausgehen, dass der durch die Würde begründete Schutz zum einen der Person als sittlichem Subjekt (mit der Möglichkeit der Auslegung als Identität, Gleichheit, Selbstbestimmung, Individualität, Vernünftigkeit), zum anderen aber auch den naturalen Anfangs- und Entfaltungsbedingungen des Personseins (leibliche und naturale Vorgaben des Menschenseins) gilt. Und mit Blick auf den *Zusammenhang von Person und Genom* müsste sie ebenso davon ausgehen, dass sich die besondere Stellung, die dem individuellen Genom zukommt, nicht der einmaligen ontologischen Qualität

37 Vgl. dazu Honnefelder 1994; Baumgartner, u. a. 1998; Wildfeuer 2001; Höffe, u. a. 2002; Wildfeuer 2002.

der Bausteine verdankt, sondern der Tatsache, dass ihre einmalige Verbindung das Dispositionsfeld des handelnden Subjekts in unterschiedlicher Weise mitbedingt. Die individuelle genetische Ausstattung und ihre Wirkungen sind folglich ein Teil der naturalen Anfangs- und Entfaltungsbedingungen des Personseins. Zu untersuchen wäre also, inwieweit und in welcher Weise die individuelle genetische Ausstattung an dem besonderen Schutz partizipiert, der den naturalen Anfangs- und Entfaltungsbedingungen des Personseins generell gilt. Dabei könnte davon ausgegangen werden, dass auch für den Umgang mit dem individuellen Genom – wie auch für den Umgang mit anderen naturalen Vorgaben des Personseins – das *Prinzip der Personnähe* zu beachten ist, das sich mit Blick auf den Schutz der genetischen Ausstattung wie folgt umformulieren ließe: *Je mehr die genetische Ausstattung die naturalen Entfaltungsbedingungen des Personseins im Sinne unverzichtbarer naturaler Vorgaben ermöglicht und mitbedingt und je fundamentaler sich diese Entfaltungsbedingungen für Vollzug und Entfaltung der Person erweisen, desto mehr partizipiert sie an dem Schutz, der den naturalen Vorgaben des Personseins gilt, wie er sich aus der Würde der Person ergibt.*

Auf einer grundsätzlichen Ebene folgt aus dem *Prinzip der Personnähe*, dass im Bereich von Genomanalyse und Gentherapie kategorisch verboten ist, was die Subjektqualität des Menschen prinzipiell in Frage stellt. Auf einer weniger prinzipiellen Ebene lassen sich als Entfaltung des *Prinzips der Personnähe* aber auch vier spezifische und insbesondere mit Blick auf das Problem der Erzeugung von Menschen bedeutsame Kriterien des Umgangs mit der genetischen Ausstattung entwickeln, bei denen auch Güterabwägungs- und Folgenabschätzungsprobleme eine Rolle spielen. Die Funktion dieser Kriterien ist es, insbesondere die genetischen Anfangsbedingungen des Personseins zu schützen. Ihren normative Geltung erhalten sie – wenngleich in je unterschiedlicher Akzentuierung – aus ihrem Bezug auf einzelne oder mehrere Güter, die sich aus der Würde der Person ergeben (Selbstzwecklichkeit, Entfaltung der Persönlichkeit, Recht auf die Naturwüchsigkeit und Unverfügbarkeit des Ursprungs).

Ein erstes Kriterium ist das der *Wahrung der genetischen Anfangsbedingungen der Person*. Denn geht man von der Nähe von Subjekt und individuellem Genom aus, dann scheinen bestimmte Manipulationen des Genoms, die die genetischen Anfangsbedingungen des Personseins betreffen, die von der Würdezuschreibung gebotene Selbstzwecklichkeit der Person auszuschließen oder zumindest massiv zu gefährden. Solche Manipulationen unterwerfen die Entstehung eines Individuums ausschließlich heteronomen Zwecken. Sie sind daher kategorisch abzulehnen. Dies gilt insbesondere für den Fall der *Hybridbildung* bzw. den Fall der *Herstellung und Züchtung eines bestimmten Menschentyps* mittels genetischer Eingriffe. Dies gilt aber ebenso für jede Form der *Eugenik*, die den Eingriff in die individuelle genetische Ausstattung in den Dienst einer Verbesserung des Genpools stellt. Dies trifft aber

auch zu für den Fall des *Klonens:* Dabei ist es nicht die Tatsache, dass der entstandene Mensch das gleiche Genom hat wie ein anderer Mensch, die das Klonieren beim Menschen verbietet. Denn Individualität und personale Identität eines Menschen gehen nicht – wie gezeigt – in seiner genetischen Ausstattung auf. Problematisch an der Klonierung von Menschen ist vielmehr die Tatsache, dass ein Mensch als Mittel zu einem Zweck hergestellt wird, der nicht er selbst ist, und dass ihm zu diesem Zweck die genetische Gleichheit mit einem anderen Menschen auferlegt wird.

Aus der Nähe von Subjekt und genetischer Ausstattung ergibt sich ein zweites Kriterium, nämlich das der *Wahrung der genetischen Bedingungen der freien Entfaltung der Persönlichkeit*. Mit ihm sollen die genetischen Entfaltungsbedingungen des Personseins geschützt werden, soweit sie die in der Würde gründende Selbstbestimmung der Person und das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit betreffen. Verletzt oder zumindest massiv gefährdet wird die freie Entfaltung der Persönlichkeit u. a. etwa dann, wenn manipulativ in die Kontingenz des Entstehungs- und Ursprungsgeschehens der Person eingegriffen wird. Man könnte hier von einer Verletzung des *Prinzips der Kontingenz* sprechen, aus dem sich ein *Recht auf die Naturwüchsigkeit und Unverfügbarkeit des Ursprungs* ableiten lässt. Dabei ist die Tatsache, dass der Ursprung des individuellen Genoms in dem Sinn naturwüchsig und kontingent, d. h. zufällig ist, dass er sich keiner anderen Ursache verdankt als der mehr oder weniger zufälligen Wahl der an der Zeugung beteiligten Partner, noch nicht deshalb ein ethisches Argument gegen den Eingriff, weil dem „natürlichen Werden" (Bayertz 1991) als solchem besondere Dignität zukäme, sondern weil die Alternative zu diesem natürlichen Werden in einem von außen erfolgenden geplanten Eingriff, in einer Manipulation, d. h. fremd bestimmten Einschränkung des Dispositionsfeldes des Subjekts besteht. In diesem Sinne sichert „Zufall" die Selbstbestimmung der Person in einem höheren Maße als „Herstellen" – mit der Gefahr der Instrumentalisierung. Ein Sonderfall der Anwendung des Kriteriums der Wahrung der genetischen Bedingungen der Entfaltung der Persönlichkeit liegt dann vor, wenn sich genetische Eingriffe – wie im Fall der genetischen Programmierung (*Keimbahntherapie*) – erst in zukünftigen Generationen auswirken. Verletzt wird dabei nicht nur das Selbstbestimmungsrecht zukünftiger Individuen, sondern auch das Recht des Menschen auf die „Naturwüchsigkeit seines Ursprungs".

Ein drittes Kriterium des Umgangs mit der genetischen Ausstattung ist implizit in den drei anderen Kriterien und den von ihnen zu schützenden Gütern (Selbstzwecklichkeit, Selbstbestimmung und freie Entfaltung der Persönlichkeit, Recht auf die Naturwüchsigkeit und Unverfügbarkeit des Ursprungs) bereits enthalten. Man könnte es das Kriterium der *Wahrung der Gleichheit in Bezug auf die genetischen Bedingungen* nennen. Denn interpretiert man die Personwürde unter dem Aspekt der *Gleichheit* in der Würde,

dann verbietet sich kategorisch jede *Diskriminierung* und *Stigmatisierung* von Individuen, die Träger bestimmter genetischer Eigenschaften sind. Und da Leben die unverzichtbare Basis personaler Vollzüge und die Person in einer ursprünglichen Einheit mit dem Leib verbunden ist, verbietet sich unabhängig von der konkreten individuellen genetischen Ausstattung kategorisch jede Bewertung eines Lebens als lebenswert oder lebensunwert ebenso wie jede unter dieser Perspektive erfolgende *Selektion*, sei es in vitro, in utero oder nachgeburtlich.

Literatur

Arendt, H. 1994: *Vita activa oder Vom tätigen Leben* (orig.: *The Human Condition*, Chicago 1958), 8. Aufl. München.

Baumgartner, H. M. 1987: *Am Anfang des menschlichen Lebens steht nicht der Mensch*, in: Marquard, O. u. Staudinger, H. (Hrsg.), Anfang und Ende des menschlichen Lebens. Medizinethische Probleme, Paderborn, 40-43.

Baumgartner, H. M., Honnefelder, L., Wickler, W. u. Wildfeuer, A. G. 1998: *Menschenwürde und Lebensschutz: Philosophische Aspekte*, in: G. Rager (Hrsg.), Beginn, Personalität und Würde des Menschen, Freiburg i. Br./München, 161-242.

Brannigan, M. C. 2001: *Ethical issues in human cloning. Cross-disciplinary perspectives*, New York u. a.

Brown, T. A. 2002: *Gentechnologie für Einsteiger*, 3. Aufl. Heidelberg u. a.

Buselmaier, W. u. Tariverdian, G. 1999: *Humangenetik*. Mit 144 Übersichten, 2., völlig neu bearb. Aufl., Berlin u. a.

Chapman, A. R. u. Frankel, M. S. 2003: *Designing our descendants. The promises and perils of genetic modifications*, Baltimore.

Clausen, J. 2006: *Biotechnische Innovationen verantworten. Das Beispiel Klonen*, Darmstadt.

Collins, H. u. Pinch, T. 2000: *Der Golem der Technologie. Wie die Wissenschaft unsere Wirklichkeit konstruiert*, Berlin.

Collins, H. u. Pinch, T. 2003: *The Golem at large. What you should know about technology*, Repr. Cambridge.

Collins, H. M. u. Pinch, T. J. 2005: *Dr. Golem. How to think about medicine*, Chicago.

Dabrock, P. u. Ried, J. 2005: *Therapeutisches Klonen als Herausforderung für die Statusbestimmung des menschlichen Embryos*, Paderborn.

Daele, W. v. d. 1985: *Mensch nach Maß. Ethische Probleme der Genmanipulation und Gentherapie,* München.

Damschen, G. u. Schönecker, D. (Hrsg.) 2003: *Der moralische Status menschlicher Embryonen. Pro- und contra Spezies-, Kontinuums-, Identitäts- und Potentialitätsargument*, Berlin.

Deppner, M. R. 2001: *Der Golem. Topografie einer Denkfigur*, Oldenburg.

Dux, R. (Hrsg.) 1999: *Der Frankenstein-Komplex. Kulturgeschichtliche Aspekte des Traums vom künstlichen Menschen*, Frankfurt a. M.

Ebert, T. 1976: *Praxis und Poiesis. Zu einer handlungstheoretischen Unterscheidung des Aristoteles*, in: Zeitschrift für philosophische Forschung 30, 12-30.

Flessner, B. (Hrsg.) 2000: *Nach dem Menschen. Der Mythos einer zweiten Schöpfung und das Entstehen einer posthumanen Kultur*, Freiburg i. Br.

Freudenberg, A., Röhring, K. u. Stennes, N. 1990: *Gentechnik : Grundwissen für den politisch-ethischen Dialog*, Frankfurt a. M. u. a.

Fuchs, M., Lanzerath, D., Hillebrand, I., Runkel, T., Balcerak, M. u. Schmitz, B. (Hrsg.) 2002: *Enhancement. Die ethische Diskussion ueber biomedizinische Verbesserungen des Menschen* (DRZE-Sachstandsbericht; 1), Bonn.

Gassen, H. G. u. Appelhans, H. 1996: *Gentechnik. Einführung in Prinzipien und Methoden,* 4., neubearb. Aufl. Stuttgart u. a.

Goethe, J. W. 1988a: *Faust II*, in: Werke. Hamburger Ausgabe, Bd. 3: Dramatische Dichtungen I, München.

Goethe, J. W. 1988b: *Prometheus*, in: Werke. Hamburger Ausgabe, Bd. 1: Gedichte und Epen I, München.

Haage, B. D. 2000: *Alchemie im Mittelalter. Ideen und Bilder – von Zosimos bis Paracelsus*, Düsseldorf/Zürich.

Habermas, J. 2005: *Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?*, Frankfurt a. M.

Harris, J. 1997: *„Goodbye Dolly?" The ethics of human cloning*, in: Journal of Medical Ethics 23, 353-360.

Heinemann, T. 2005: *Klonieren beim Menschen. Analyse des Methodenspektrums und internationaler Vergleich der ethischen Bewertungskriterien*, Berlin u. a.

Hillebrand, I. u. Lanzerath, D. 2002: *Klonen. Stand der Forschung, ethische Diskussion, rechtliche Aspekte*, 2. aktualisierte Aufl. Stuttgart.

Höffe, O., Honnefelder, L., Isensee, J. u. Kirchjof, P. 2002: *Gentechnik und Menschenwürde. An den Grenzen von Ethik und Recht*, Köln.

Honnefelder, L. 1994: *Humangenetik und Menschenwürde*, in: Brose, T. u. Lutz-Bachmann, M. (Hrsg.), Umstrittene Menschenwürde. Beiträge zur ethischen Debatte der Gegenwart, Hildesheim, 157-176.

Honnefelder, L. 1997: *Medizinische Ethik und ärztliche Teleologie. Zu den ethischen Aspekten der Behandlung irreversibel bewußtloser Patienten*, in: Jahrbuch für Wissenschaft und Ethik 2, 169-180.

Honnefelder, L. 2001: *Was wissen wir, wenn wir das menschliche Genom kennen?*, Köln.

Honnefelder, L. 2003: *Das genetische Wissen und die Zukunft des Menschen*, Berlin u. a.

Huber, J. 2001: *Abschied von der Steinzeitmoral. Chancen der Biomedizin*, Graz u. a.

Irrgang, B. 2002: *Humangenetik auf dem Weg in eine neue Eugenik von unten ?*, Bad Neuenahr-Ahrweiler.

Jacoby, A. 1987 (orig. 1932): *Homunculus*, in: Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens 4, 286-289.

Jonas, H. 1987: *Technik, Medizin und Ethik: Zur Praxis des Prinzips Verantwortung*, 2. Aufl. Frankfurt a. M.

Kappeler, M. 2000: *Der schreckliche Traum vom vollkommenen Menschen. Rassenhygiene und Eugenik in der Sozialen Arbeit*, Marburg.

Kästner, E. 1973: *Aufstand der Dinge*, Frankfurt a. M.
Kleer, M. 1998: *Herausforderung: Klonen*, Paderborn.
Kluxen, W. 1990: *Fortpflanzungstechnologien. Heilung oder Manipulation*, in: Zeitschrift für medizinische Ethik 36, 147-156.
Kunik, P. 1998: *Der Hohe Rabbi Löw und sein Golem. Großmutter erzählt*, Frankfurt a. M.
Lanzerath, D. 2002: *Enhancement. Form der Vervollkommnung des Menschen durch Medikalisierung der Lebenswelt? Ein Werkstattbericht*, in: Jahrbuch für Wissenschaft und Ethik 7, 319-336.
Lem, S. a. u. Griese, F. 2003: *Also sprach GOLEM*, 7. Aufl. Frankfurt a. M.
Maio, G. 2001: *Das Klonen im öffentlichen Diskurs. Über den Beitrag der Massenmedien zur Bioethikdiskussion*, in: Zeitschrift für medizinische Ethik 47, 33-52.
Malessa, A. 1998: *Schöpfungspfuscher? Klonen – ein Vorschlag zur Versachlichung*, Moers.
Maranto, G. 1998: *Designer-Babys. Träume vom Menschen nach Maß*, Stuttgart.
Mayer, S. 1975: *Golem. Die literarische Rezeption eines Stoffes*, Bern.
McLaren, A. 2004: *Klonen – ethisch betrachtet*, Münster u. a.
Meyrink, G. 2004: *Der Golem : Roman*, München.
Müller, A. W. 2004: *„Lasst uns Menschen machen!“. Ansprüche der Gentechnik – Einspruch der Vernunft*, Stuttgart.
Obrecht, B. 2003: *Designer-Baby*, Hamburg.
Osten, M. u. Mancino-Cremer, L. 2003: *Homunculus. Der Mensch aus der Phiole* (Symposium der Goethe-Gesellschaft Heidelberg), Neckargemünd u. a.
Petiéska, E. u. Baumrucker, A. 1987: *Der Golem. Jüdische Sagen und Märchen aus dem alten Prag*, München.
Polak, J. 1928: *Die Homunculus-Figur in Goethes Faust*, in: Neophilologus 13, 16-32.
Quante, M. 1994: *Natur, Natürlichkeit und der naturalistische Fehlschluss. Zur begrenzten Brauchbarkeit eines klassischen philosophischen Arguments in der biomedizinischen Ethik*., in: Zeitschrift für medizinische Ethik 40, 289-305.
Rager, G. (Hrsg.) 1998: *Beginn, Personalität und Würde des Menschen*, Freiburg i. Br./München.
Reineke, A. 2004: *Gentechnik. Grundlagen, Methoden und Anwendungen*, Stuttgart.
Reiter, J. 2003: *„Geschaffen, nicht gezeugt“. Kinder aus dem Labor*, in: Mancino-Cremer, L. u. Borchmeyer, D. (Hrsg.), Homunculus – Der Mensch aus der Phiole. Symposium der Goethe-Gesellschaft Heidelberg, Neckargemünd – Wien, 159-179.
Römpp, H., Deckwer, W.-D. u. Ackermann, W. 1999: *Römpp-Lexikon Biotechnologie und Gentechnik*, 2., völlig überarb. Aufl., Stuttgart u. a.
Runtenberg, C. u. Ach, J. S. 1999: *Homunkulus: Erst die Tiere, dann der Mensch? Dimensionen der Kritik des Klonens von Tieren und Menschen,* in: Paslack, R. u. Stolte, H. (Hrsg.), Gene, Klone und Organe. Neue Perspektiven der Biomedizin, Frankfurt a. M. u. a., 95-108.
Sauer, L. 1983: *Marionetten, Maschinen, Automaten. Der künstliche Mensch in der deutschen und englischen Romantik*, Bonn.
Schmid, R. D. 2006: *Taschenatlas der Biotechnologie und Gentechnik*, 2. Aufl. Weinheim.

Schroeder-Kurth, T. 1996: *Selbstbestimmung und Manipulation. Zu einem menschenwürdigen Umgang mit den Möglichkeiten der Medizinischen Genetik*, Dortmund.
Selgelid, M. J. 2003: *Ethics and eugenic enhancement*, in: Poiesis & Praxis 1/4, 239-261.
Shelly, M. 1986: *Frankenstein oder der moderne Prometheus (orig.: Frankenstein: or, the modern Prometheus*, London 1818), aus dem Engl. übers. v. U. u. Ch. Grawe, Stuttgart.
Singer, I. B. 1988: *Der Golem. Eine Legende*, München.
Spaemann, R. 2001a: *Gezeugt, nicht gemacht. Die verbrauchende Embryonenforschung ist ein Anschlag auf die Menschenwürde*, in: Geyer, C. (Hrsg.), Biopolitik: Die Positionen, Frankfurt a. M., 41-50.
Spaemann, R. 2001b: *Gezeugt, nicht gemacht. Wann ist der Mensch ein Mensch? Das britische Parlament hat den Verbrauch von Embryonen erlaubt, und Kulturminister Julian Nida-Rümelin verteidigt diese Genehmigung. Sie ist aber ein Anschlag auf die Menschenwürde*, in: Die Zeit 04, 37-38.
Speck, O. 2005: *Soll der Mensch biotechnisch machbar werden?, Eugenik, Behinderung und Pädagogik*, München u. a.
Spitzer, K. 2004: *Zur Forschung an humanen Stammzellen und Klontechniken. Rechtliche und ethische Grenzbereiche*, Marburg.
Stammler, W. 1987 (orig. 1931): *Art. Golem*, in: Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens 3, 939-941.
Tariverdian, G. u. Buselmaier, W. 2004: *Humangenetik*, 3., aktualisierte. Aufl., Berlin u. a.
Völker, K. 1971: *Künstliche Menschen. Dichtungen und Dokumente über Golems, Homunculi, Androiden und liebende Statuen*, München.
Wegener, P., Steinrück, A., Salmonova, L. u. Deutsch, E. 2003a: *Der Golem, wie er in die Welt kam*, München.
Wegener, P., Steinrück, A., Salmonova, L., Deutsch, E. u. Friedrich-Wilhelm-Murnau-Stiftung 2003b: *Der Golem, wie er in die Welt kam,* München.
Weingart, P. 1985: *Eugenik – eine angewandte Wissenschaft. Utopien der Menschenzüchtung zwischen Wissenschaftsentwicklung und Politik*, Berlin.
Weingart, P., Kroll, J. u. Bayertz, K. 2003: *Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland*, 3. Aufl. Frankfurt a. M.
Weinmann, K.-H. 1963: *Paracelsus und der deutsche Wortschatz*, in: Schmitt, L. E. (Hrsg.), Deutsche Wortforschung in europäischen Bezügen, Gießen, Bd. 2, 359-408.
Wess, L. 1995: *Schöpfung nach Mass: perfekt oder pervers? Wissenschaft an der Grenze von Leben und Tod, Medizin zwischen Manipulation und Therapie, Gentechnik zwischen Markt und Moral*, Oberursel.
Wetzstein, V. 2001: *„Lasst uns Menschen machen". Über Homunculi und andere Kreaturen,* in: Zeitschrift für medizinische Ethik 47, 313-321.
Wiesel, E. 1986: *Das Geheimnis des Golem*, 2. Aufl., Freiburg i. Br./Basel/Wien.
Wildfeuer, A. G. 1997: *Chancen und Risiken der Anwendung humangenetischer Methoden in der pränatalen Diagnostik: Ein Überblick über die Diskussion in Deutschland*, in: Zeitschrift für medizinische Ethik 43, 131-145.
Wildfeuer, A. G. 1998: *Lebensbeginn, ethisch*, in: Korff, W., Beck, L. u. Mikat, P. (Hrsg.), Lexikon der Bioethik, Gütersloh, Bd. 2, 541-544.

Wildfeuer, A. G. 1999: *Medizinethik. Ethische Probleme am Beginn menschlichen Lebens*, in: Klopfer, M. u. Kolbe, A. (Hrsg.), Ethik I: Grundfragen ethischer Verantwortung, München, 67-107.

Wildfeuer, A. G. 2001: *Genetische Ausstattung und Schutz der Person* (zus. m. Chr. Woopen), in: Gethmann, C. F., Honnefelder, L., Schwemmer, O. u. Siep, L. (Hrsg.), Forschungsprojekt: Die »Natürlichkeit« der Natur und die Zumutbarkeit von Risiken (Abschlußbericht), Bonn, 118-164.

Wildfeuer, A. G. 2002: *Menschenwürde – Leerformel oder unverzichtbarer Gedanke?*, in: Nicht, M. u. Wildfeuer, A. G. (Hrsg.), Person – Menschenwürde – Menschenrechte im Disput (= Arbeitsbücher für Schule und Bildungsarbeit, Bd. 5), Münster, 19-116.

Wildfeuer, A. G. 2005: »*Person« und »Mensch«. Anmerkungen zu einer folgenreichen Unterscheidung in der aktuellen Diskussion um Leben und Tod*, in: Schockenhoff, E., Buch, A. J., Volkenandt, M. u. Wetzstein, V. (Hrsg.), Medizinische Ethik im Wandel. Grundlagen – Konkretionen – Perspektiven, Ostfildern, 86-96.

Wolbert, W. 1987: *Der Mensch als Mittel und Zweck. Die Idee der Menschenwürde in normativer Ethik und Metaethik*, Münster.

Zulicke, F. 2003: *Reproduktionsmedizin in der Diskussion*, in: Prima Philosophia 16, 3-19.

Zülicke, F. 1998: Chancen und Risiken von Gentechnik und Reproduktionsmedizin, Bochum.

Ruth Bodden-Heidrich

Pränatale Mutter-Kind-Beziehung

Beim Titel „Pränatale Mutter-Kind-Beziehung“ sind zunächst die Schwangerschaft und die intrauterine Beziehung zum Kind gemeint. Dabei erscheint es jedoch notwendig, den Blick und die Reflektion darauf auszuweiten: Auch die Beziehung zum nicht bzw. noch nicht vorhandenem vielleicht niemals gewollten oder niemals realisierten Kind entspricht einer Art „Beziehung zum Kind“. Dabei spielen die Prägungen beider Elternteile eine große Rolle: Die psychische Entwicklung, die geschlechtspezifische Identität, die Einstellung zum Leben, zu Werten und Normen sowie zu Lebensentwürfen. Aus diesen intrapsychischen und interpersonalen Indizes ergeben sich die bewussten und unbewussten Motive und Entscheidungen für oder gegen ein Kind. Auch ein Kind zu verhüten oder es intensiv zu wünschen und im Falle von Sterilitätsproblemen mit belastenden Behandlungen zu erwirken, impliziert eine Mutter bzw. besser *Eltern-Kind-Beziehung*. Bei der realen intrauterinen Mutter-Kind-Beziehung geht diese ganze „Vorgeschichte“ dann mit ein, übrigens auch mit Auswirkung auf das gemeinsame Leben nach der Geburt und vor allem auf die Entwicklung des Kindes. Wissenschaftlich ist inzwischen erwiesen, dass es eine biologische wie „emotionale“ Beziehung zwischen Mutter und Kind intrauterin gibt. Über Bewegungsmuster und Herz-Kreislauf-Parameter hat man Reaktionen des Kindes auf die Mutter hin indirekt korrelieren können. Auch gibt es psycho-somatische Reaktionen bei der Mutter, die unter Berücksichtigung von psychosozialen Faktoren beleuchtet werden sollen.

So soll ein Bogen gespannt werden von *pränataler* (unter Einschluss einer präkonzeptionellen Beziehung und Einstellung) Beziehung und Einstellung zum Kind bis hin zur Geburt eines neuen Lebens:

Beziehung zum Kind vor der Konzeption als gewollte und ungewollte Kinderlosigkeit, Beziehung zum Kind während der Schwangerschaft, Bedeutung der Bindungs-Erfahrung für die Hirnentwicklung des Kindes sowie Psychosomatische Erkrankungen in der Schwangerschaft als Ausdruck einer belasteten Mutter-Kind-Beziehung.

1. Beziehung zum Kind vor der Konzeption als gewollte und ungewollte Kinderlosigkeit

Die Entwicklung des Kinderwunsches ist ein von verschiedenen Determinanten beeinflusster Prozess der psychischen Entwicklung. Ein Weg in die Kinderlosigkeit kann über das wiederholte Hinausschieben der Geburt des ersten Kindes bis zu einem Zeitpunkt, an dem Kinder nicht mehr gewünscht sind oder Schwangerschaften nicht mehr eintreten, führen.

Jenseits des 35. Lebensjahres ist die Konzeptionswahrscheinlichkeit erheblich geringer, so dass der dann unerfüllte Kinderwunsch als Krankheit (Anselm 2003) zu medizinischer Diagnostik und Therapie führen kann.

Gemäß den Annahmen der letzten Bevölkerungsvorausberechnung bis 2050 wird die Geburtenhäufigkeit auf niedrigem Niveau bleiben, was nicht nur gesellschaftspolitisch mit notwendiger Sicherung der Sozialsysteme eine besondere Herausforderung darstellt (Habich u. Berger-Schmitt 1998, Roloff 2000). Die medizinische Versorgung, vor allem Information und Prävention muss Fragen stellen und Antworten geben im Hinblick auf die besonderen Schwierigkeiten für das generative Verhalten, für Familie, Beruf und psychosomatische Gesundheit. In diesem Sinne möge die provokante Frage „Vermehren sich die Unfruchtbaren?“ (Brähler u. Stöbel-Richter 2003) zu differenzierter Betrachtung von Kinderlosigkeit bzw. vor allem dem Leben mit Kindern Anlass geben.

1.1 Bevölkerungsentwicklung

Eigentlich hat der Geburtenrückgang bereits Ende des vorletzten Jahrhunderts nach 1871 begonnen. Der erste so genannte säkulare Geburtenrückgang war Folge umwälzender gesellschaftlicher Neuordnungen, vor allem der Wandlung einer Agrar- in eine Industriegesellschaft. Die Geburtenhäufigkeit sank von 4 bis 5 auf höchstens zwei bis drei Kinder je Frau und zwar ohne sichere Verhütungsmittel. Der zweite Geburtenrückgang begann Ende der 60iger Anfang der 70iger Jahre im letzten Jahrhundert. Dieser Geburtenrückgang endete auf einem niedrigen, seit 30 Jahren stabilen Niveau (Höhn 1997).

Die Geburtenhäufigkeit wird mit der zusammengefassten Geburtenziffer quantifiziert. Diese gibt die durchschnittliche Kinderzahl an, die eine Frau im Laufe ihres Lebens hätte, wenn die Verhältnisse des betrachteten Jahres von ihrem 15. bis 49. Lebensjahr gelten würden. Wichtig ist, dass diese Größe unabhängig ist von der jeweiligen Altersstruktur der Bevölkerung. Zusammen mit dieser Geburtenziffer ergibt die Berücksichtigung der Sterbetafeln ein Bestandserhaltungsniveau. Für die heutige Zeit mit deutlich geringerer

Säuglings- und Kindersterblichkeit ist das Bestanderhaltungsniveau von 3,5 Geburten 1871 auf 2,1 Geburten je Frau gesunken.

Derzeit und in Modellen der Bevölkerungsvorausberechnungen bis 2050 geht man von einer zusammengefassten Geburtenziffer von 1,4 Kindern pro Frau aus, so dass ein fortgesetztes Bevölkerungsdefizit zu erwarten ist. Der Geburtenrückgang und die Entwicklung einer Alterung stellen in Deutschland die sozialen Sicherungssysteme auf die Probe und erfordern Korrekturen im politischen Diskurs. Die *durchschnittliche Lebenserwartung* Neugeborener (für jedes Lebensalter geltendes Sterberisiko) beträgt in der Bundesrepublik zurzeit 74,04 Jahre für Männer und 80,27 Jahre für Frauen. Durch verbesserte Lebensbedingungen und Medizinfortschritt wird die Lebensdauer immer länger, was mit dem Begriff der *wahrscheinlichen Lebensdauer* demographisch gefasst wird: Dasjenige Alter wird angezeigt, in welchem 50 % eines Ausgangsbestandes gestorben sein werden. Die Lebensdauer nähert sich dabei der Frage, wie alt wir werden. Die wahrscheinliche Lebensdauer beträgt bei Männern zu Zeit 76,92 Jahre und bei Frauen 83,15.

Ein wesentlicher Grund für die zunehmende Kinderlosigkeit ist der Aufschub des ersten Kindes. Der Bildungsweg und die Erwerbsorientierung von Frauen werden als wesentliche Determinanten hierfür angesehen (Brähler et al. 2001). Ihr erstes Kind bekamen Frauen 1977 im Durchschnitt mit 25, 1991 mit 27 und im Jahr 2000 mit 29,6 Jahren.

Befragungen zur Beurteilung des Geburtenrückganges ergaben 1984 und 1989 noch ungünstige Wirtschaftsbedingungen, finanzielle Belastungen durch Kinder sowie Umweltzerstörung, während bei Umfragen in den Neunziger Jahren Wünsche, bequemer leben zu wollen, sowie Selbstverwirklichung an erster Stelle rangierten. Man konnte sich scheinbar zunehmend ungeniert dazu bekennen. Insgesamt sind die Ursachen für den Geburtenrückgang vielfältig. Soziologische Faktoren des sozialen Wandels, veränderte Vorstellungen von Familie, Frauenbild und -rolle, ökonomische Faktoren (Kosten des Kindes, Bildung Ausbildung) sowie psychosoziale Faktoren (Einstellung zum Kind, Lebensziele, Hoffnungen, Erwartungen und Ängste) bilden eine multifaktorielle Kausalität. Die Individualisierung der Lebensgestaltung und der Lebensverläufe erscheint als grundlegender gesellschaftlicher Trend und geht mit gestiegenem Lebensstandard, qualifizierteren Bildungsabschlüssen von Männern und Frauen und mit abnehmender Verbindlichkeit traditioneller Werte bei gleichzeitiger Differenzierung bzw. Neuorientierung von Werten einher (Habich u. Berger-Schmitt 1998).

Die zunehmende Kinderlosigkeit kann aber keineswegs nur mit dem steigenden Alter bei der Familiengründung erklärt werden. Vielmehr ist zu bedenken, dass es eine so genannte *Neue Kinderlosigkeit* gibt, bei der es sich um eine durch soziale Rahmenbedingungen geprägte aber im Wesentlichen um eine bewusste individuelle Entscheidung für Kinderlosigkeit handelt (Carl et al. 2000). Diese Entwicklung ist mit 30 % kinderlos bleibender Frau-

en beim Geburtsjahrgang 1965 im Gegensatz zu 15 % beim Jahrgang 1950 drastisch.

Man unterscheidet bei der gewollten Kinderlosigkeit die temporäre („Postponers“ Aufschieben von Erfüllung des Kinderwunsches) von der definitiven („early articulators“ Frühentscheidung gegen Kinder) und eine solche, die über die gewollt temporäre Kinderlosigkeit bei dann höherem Lebensalter und evtl. Sterilitätsproblemen endgültig wird (Carl et al. 2000). Gewollte und ungewollte Kinderlosigkeit (Brähler et al. 2001) entspricht innerhalb des Biographieverlaufes dann keiner dichotomen Einteilung, sondern stellt sich wesentlich als ein Kontinuum der Lebensentwicklung als Prozess dar.

1.2 Psychosoziale Determinanten des Kinderwunsches

Der Kinderwunsch stellt also eine Biographieentscheidung dar, die nach psychischer Entwicklung und Reife im Geflecht von Selbst, Selbstobjekt und gesellschaftlicher Realität getroffen wird. Dabei spielt die geschlechtsspezifische Sozialisation und Identifikation eine besondere Rolle. Es gibt weder einen Fortpflanzungstrieb noch ist Kinderwunsch biologisch verankert. Durch die sicheren Methoden der Kontrazeption (erste Pille 1.6.1961) konnte in anderer Weise verantwortlich und sicher über Schwangerschaft entschieden werden. Die Auswirkungen werden verkürzt als „Pillenknick“ bezeichnet.

Untersuchungen zu Kinderwunschmotiven (Schumacher et al. 2001, Schumacher et al. 2002, Stöbel-Richter et al. 2001) haben gezeigt, dass sich die gesellschaftliche Prägung auswirkt, was durch eine differenzierte Untersuchung in Ost- und Westdeutschland bestätigt werden konnte. Der individuelle Kinderwunsch basiert überwiegend auf emotionalen intrinsischen Motiven. Ein Kind dient damit vor allem den Bedürfnissen nach Wärme, Geborgenheit und Nähe. Innerhalb einer Gesellschaft hoher Individualisierung wird jedenfalls in Befragungen die Familie mehr und mehr zum emotionalen Rückhalt. Psychodynamische Zusammenhänge prägen ebenso den Kinderwunsch wie Stellung innerhalb der Geschwisterreihe, erinnertes elterliches Erziehungsverhalten und die Partnerschaftszufriedenheit. Für die Intensität des Kinderwunsches erscheint die Partnerschaftszufriedenheit bedeutsamer zu sein, als das erinnerte elterliche Erziehungsverhalten (Schumacher et al. 2001, 2002). Emotionale Stabilisierung und Sinnfindung wird im Kinderwunsch ebenso angestrebt wie das Erhoffen von sozialer Anerkennung in der Außenwirkung sowie die Selbstverwirklichung im Kind als Innenwirkung. Eine narzisstische Besetzung des Kindes kann von Bedeutung sein, was bei ungewollter Kinderlosigkeit wichtig für den Konflikt und dessen Bewältigung sein kann.

Die Zahl ungewollt kinderloser Paare in Deutschland wird mit Angaben von 15-20 % wesentlich überschätzt. Es ist schwierig einen genauen Prozentsatz hinsichtlich ungewollter Kinderlosigkeit anzugeben, da der Anteil kinderloser Frauen nicht mit amtlichen Daten berechnet werden kann. Die Statistiker dürfen in Deutschland nur nach Lebendgeborenen in der bestehenden Ehe fragen, für unverheiratete Mütter und für frühere Ehen sind Schätzungen notwendig. Gezählt werden nach der Ordnungsziffer nur eheliche Lebendgeborene aus der aktuellen Ehe. Man schätzt derzeit den Anteil dauerhaft ungewollt kinderloser Paare auf unter 3 %. Sicher ist ein Anstieg gewollter Kinderlosigkeit, die im Wesentlichen aufschiebenden Charakter hat. Insbesondere bei höherem Bildungsgrad kommt es sekundär zum Anstieg der ungewollten Kinderlosigkeit. Das Hinausschieben der Realisierung des Kinderwunsches wird zu einer vermehrten Nachfrage nach den Therapieangeboten der Reproduktionsmedizin führen (Brähler et al. 2001).

1.3 Beziehung zum Kind während der Schwangerschaft

Tritt eine Schwangerschaft ein, dann kommt es zu bedeutenden somatischen Änderungen bei der Mutter, in der Regel auch zur psychischen Entwicklung bei beiden Elternteilen (Bodden-Heidrich 1997). Die Beziehung der Mutter zum Embryo bzw. Fötus wird besonders durch ihre eigene Einstellung zur Schwangerschaft und auch durch die Reaktionen ihrer Umwelt Familie, Freundeskreis und Vorgesetzte wie Kollegen/innen am Arbeitsplatz beeinflusst (Leeners 2000, 149-155). Eine wichtige Komponente ist die soziale Situation der Mutter, z. B.: Ob sie alleine, mit dem Vater oder mit ihrer Familie lebt; sowie ihre ökonomische und emotionale, psychische Situation. Von ebenso großer Bedeutung ist das kulturelle, religiöse oder auch nicht religiöse Umfeld.

Frauen in ihrem heutigen Selbstverständnis stehen im Spannungsfeld zwischen Ehe, Familie und Beruf und müssen sich mit einem anderen Ideal-Fremd- und Selbstbild „der Guten Mutter“ auseinandersetzen. Haben sich Frauen einmal für ein Kind oder Kinder entschieden, scheint es so, als ob sie sich damit über die entstehenden Probleme nicht mehr laut beklagen dürfen. Nicht selten entstehen Situationen der physischen und psychischen Überbelastung, die mitunter auch zu psycho-somatischen Krankheitsbildern führen.

Für die psychische Auseinandersetzung und Entwicklung innerhalb der Schwangerschaft gelten verschieden Phasen mit unterschiedlicher Prägnanz (Leeners 2000, 149-155): Im ersten Trimenon müssen sich die Frau und auch der Partner zunächst einmal damit vertraut machen, dass eine Schwangerschaft eingetreten ist. Ob gewollt oder nicht gewollt, zumindest immer auch ambivalent mit „Ja aber“ Zweifel und Ängsten…all dies trifft auf die vorgegebene und geprägte Persönlichkeit der Elternteile mit deren „je eigenen Geschichten und Vorstellungen vom Familienbild“ als Traditionen der je

eigenen „Sippe“ verstanden. Dabei spielen die eigenen Kindheitsgeschichten eine große Rolle samt der Geschwisterreihung. Die neue Situation muss bedacht und die Lebensplanung darauf abgestimmt werden.

Das 2. Trimenon gilt als das Unbeschwerteste. Die Umstellung auf die Schwangerschaft und die Vorstellungen für die Zukunft sind gereift mit dem Kinde und haben ein klareres Bild bekommen. Hinzu erweisen sich als prägend für die Mutter – Kind – Beziehung die Kindsbewegungen, das Leben wird lebendig im Mutterleib gespürt. Wichtig ist dabei, auch den werdenden Vater einzubeziehen.

Das 3. Trimenon ist von zunehmenden Einschränkungen (Beweglichkeit und kardiale Belastbarkeit) geprägt. Fokussiert ist das innere Erleben zunehmend auf die Angst um das Kind: Ist es gesund „Alles dran“, ist es behindert oder nicht, wie wird die Entbindung, Angst vor dem Ablauf, Schmerzen, Schnitt (Episiotomie). Dabei fällt es oftmals schwer, sich zuzugeben, auch Angst um das eigene Leben zu haben, da sich allzu leicht in die Mutter-Kind-Beziehung schon jetzt altruistische Abtretungen einschleichen und „Alles nur noch für das Kind“ zu sein scheint. Entgleist diese zunehmende Absolutheit, kann es auch zu psycho-somatischen Reaktionen kommen. Das eigene Leben muss erhalten bleiben und muss eben nicht dem Kind geopfert werden. Das „Nur Noch Mutter Ideal“ postpartal kann hier bereits für die pränatale Mutter Kind Beziehung an Bedeutung gewinnen und die Beziehung sogar belasten.

Verschiedene Kommunikationssysteme bestehen innerhalb der Mutter-Kind-Beziehung: 1. das biologische Verbindungssystem, das aus nutritiven, endokrinen, bis hin zu toxischen Einflüssen (Rauchen Trinken) über die Nabelschnur und die Plazenta wirksam ist. Hierzu gehören ebenso die neuro-endokrinen-neuronalen Vernetzungen, die im folgenden Abschnitt dargestellt und erörtert werden. Das 2. Kommunikationssystem besteht aus den Verhaltensweisen des Kindes und der Mutter. Das Kind gibt z. B. Signale ab durch Strampeln und Treten, Bewegungen, die Mutter oder auch der Vater nehmen beruhigenden Kontakteinfluss auf das Kind im Mutterleib auf z. B. mit Streicheln des Bauches oder Tasten. Äußere Einflüsse wie verschiedene Arten von Musik können Einfluss auf das Verhalten und Empfinden des Kindes im Mutterleib nehmen, laute Rockmusik führt zu aufgeregtem Strampeln, während in Studien beruhigende Musik zu ausgeglichenen Reaktionen beim Kind führte. Das 3. Kommunikationssystem entspricht einer empathischen Beziehung zwischen Mutter und Kind, eine mehr intuitive Wahrnehmungsmöglichkeit. Gefühle über und zum Kind, Träume, innere Bilder und Vorstellungen, Liebe, Gelassenheit oder auch eine so genannte Ambivalenz zum Kind mit Akzeptanz auch schwieriger Zusammenhänge, Sorgen und Ängste im Hinblick auf das Kind (Aufgabe des Berufes, Ängste um Unterhalt etc.) spielen dabei eine Rolle.

2. Bedeutung der Bindungserfahrung für die Hirnentwicklung

Untersuchungen haben ergeben, dass Föten auf die psychische Verfassung der Mutter reagieren, z. B. ob die Schwangerschaft positiv angesehen wird oder Ängste und Stresssituationen bei der Mutter bestehen. Pränataler mütterlicher Stress, Angst und Depression haben Konsequenzen auf die frühkindliche Entwicklung und Erfahrungsgesteuerte neuronale Plastizität (Braun und Bogerts 2001).

In einer Vielzahl von zunächst tierexperimentellen Untersuchungen wurde der Einfluss frühkindlicher Erfahrungen und Lernprozesse auf die strukturelle und funktionelle Reifung des Gehirns nachgewiesen (Braun und Bogerts 2001). Auf der physiologischen Beziehungsebene werden verschiedene Informationen über den körperlichen Zustand der Mutter an den Fötus gegeben. Hormonmausschüttungen bei der Mutter gehen über die Nabelschnur auf das Kind über. Stresshormone führen in diesem Zusammenhang zu verstärkten Bewegungen beim Kind, veränderten Herzschlag sowie Veränderungen des Geschmackes vom Fötus (ab 24 SSW). Auch die taktilen und auditiven Wahrnehmungsmöglichkeiten des Feten sind so früh ausgebildet, dass sie beim Informationsaustausch zwischen Mutter und Kind zur Beziehungsgestaltung und –empfindung beitragen. Es besteht ein Zusammenhang zwischen fetalem Stress (Antenatal stress) und niedrigem Geburtsgewicht, was wiederum korreliert mit der Inzidenz einer kardiopulmonalen Morbidität in späteren Lebensjahren (Wadhwa et al. 2001). Schließlich konnte gezeigt werden, dass je höher der Stress der Mutter in der Schwangerschaft, desto höher das Risiko für eine Frühgeburt ist. Der Pathomechanismus liegt in der endokrinen Wechselwirkung zwischen mütterlichem Cortisolspiegel und plazentarem CRF als positivem Feedback Mechanismus. Stressbelastungen chronischer Art bei der Mutter führen über neuroendokrine Mechanismen zu Komplikationen in der Schwangerschaft (drohende Frühgeburt: Arck 2004), und nehmen Einfluss auf die Entwicklung des zentralen Nervensystems beim Kind mit Korrelaten zu Erkennen, Gedächtnisfunktion und Verhalten. Beim so genannten ADHD (= attention-deficit/hyperactivity disorder) des Kindes diskutiert man neben erblicher Disposition neurobiologische Störungen und Prägungen, die in der Schwangerschaft entstehen können (Spencer et al. 2002).

Die Stressreaktivität eines Menschen ist nicht wie bis dato angenommen genetisch determiniert, sondern eher der Mutter-Kind-Bindung zuzuordnen. Im Tierversuch zeigten Rattenbabys, denen eine vermehrte „Maternal care“ zukam, eine lebenslang geringere Stressreaktivität, geringere Vulnerabilität und eine bessere Gedächtnisfunktion (Liu et al. 1997). Ferner waren diejenigen Ratten mit intensiverer Maternal care später ihrerseits die Mütter mit

größerer Bindung. Es zeigte sich bei Ratten ein direkter Effekt des mütterlichen Betreuungsverhaltens auf die spätere Stressreaktivität und das räumliche Gedächtnis (Francis et al 1999). Auch bei Kindern konnte eine höhere Stressreaktivität in Assoziation mit unsicherer Bindung beobachtet werden.

Emotionale Erregung ist also mit der Aktivierung limbischer und stressempfindlicher neuroendokrinologischer Kreisläufe verbunden. Transmitter und Hormone wirken dann als Auslöser für die Modifikationen neuronaler Strukturen und Funktionen im sich entwickelnden Gehirn.

Tierstudien haben gezeigt, dass mütterlicher Stress während der Schwangerschaft den sich entwickelnden Fötus beeinflusst und dabei die motorische und kognitive Entwicklung und Verhaltensänderung verzögert. Zugrunde liegt wahrscheinlich die Hypothalamus-Hypophysen-Adrenalin (HPA) Achse (Smith et al. 2004, Liu et al. 1997), die bei Stress aktiviert wird. Besondere Aufmerksamkeit gilt den Effekten, die von Stress auf Strukturen, die dem Gedächtnis, dem Immunsystem, der sexuellen Identität und der Fähigkeit, mit zukünftigen Stressoren umzugehen, zugrunde liegen. Die neuere Gehirnforschung zeigt, dass psychologischer Stress während der Schwangerschaft bleibende unerwünschte Veränderungen sowohl bei den Müttern als auch den Kindern produziert. Dabei wird auch in Erwägung gezogen, dass pränataler Stress ebenso Folgen hat für die Wahrscheinlichkeit, im späteren Leben psychopathologische Symptome oder Erkrankungen zu entwickeln. Tierstudien haben bei den „Kindern“ Überaktivität, Nervosität und gestörte negative Feedback Regulationen innerhalb der Hypothalamus-Nebennieren Axe gezeigt (Huizink et al. 2004).

Forschungsergebnisse zur Neuroplastizität zeigen, dass frühe sensorische Aktivierung und Einflüsse des psychosozialen Umfeldes nachhaltige Auswirkungen auf Hirnstruktur und Funktion haben können.

Die Ergebnisse der Prägungs- (Prägungskonzept von Lorenz), Deprivations- (neuroendokrine Veränderung bei der Separation vom Muttertier im Tierexperiment) und Plastizitätsforschung (Entwicklung von Synapsendichten) belegen überzeugend, dass auch neurobiologische Prinzipien bei frühen sozioemotionalen Erfahrungsprozessen wie z. B. die Mutter Kind Beziehung eine zentrale Rolle spielen (Braun und Bogerts 2001).

Die Mechanismen, die zwischen Stressbedingtem Hypercortisolismus und einer unsicheren Bindungsqualität bzw. reduzierten Kohäsion vermitteln, sind nicht geklärt. Durch Einbeziehung persönlichkeits-, entwicklungs- und sozialpsychologischer Variabeln ergeben sich interessante Forschungsthemen an der Schnittstelle zwischen den neurobiologischen Grundlagen der Cortisolaktivität und den somatischen und psychischen Folgen.

3. Psychosomatische Erkrankungen in der Schwangerschaft als Ausdruck einer belasteten intrauterinen Mutter-Kind-Beziehung

Folgende Schwangerschaftserkrankungen implizieren in ihrer Genese psychosoziale, psychosomatische Bedingungen: Hyperemesis Gravidarum, Hypertensive Schwangerschaftserkrankungen, intrauterine Wachstumsretardierung sowie vorzeitige Wehen und Frühgeburtlichkeit.

Die *Hyperemesis Gravidarum* (HG) ist durch anhaltendes, nicht stillbares Erbrechen unabhängig von der Nahrungsaufnahme gekennzeichnet. Einfache Störungen des Appetits, Übelkeit und Erbrechen treten in 80 % aller Frühschwangerschaften auf. Die Inzidenz der HG wird mit 0,1-2 % angegeben. Zeitlich besteht das Phänomen zwischen der 6.-8. SSW bis zur 12.-14 SSW. Gesichert ist, dass ein Zusammenhang Schwangerschaftsbedingter endokrinologischer und neurovegetativer Veränderungen mit psychischen Einflussfaktoren die HG bedingt. Folgende Risikofaktoren bestehen für das Auftreten einer HG: Jüngeres Alter der Schwangeren, kurze Ehedauer, geringe eigene Schulbildung, keine Verhütungsmittel vor der Schwangerschaft, nach der Schwangerschaft soll die Berufstätigkeit aufgegeben werden, geringe Kommunikation mit dem Frauenarzt, Stress, Zweifel und inadäquate Information über Schwangerschaft, Geburt und Gesundheit des Neugeborenen. Ferner ist ein unbewusster und verdrängter nicht zugelassener Ambivalenzkonflikt zwischen Mutter und intrauterinem Kind von Bedeutung (Leeners 2000, 191-194).

Die *Hypertensive Schwangerschaftserkrankung* ist Bestandteil eines komplexen Krankheitsbildes und deren Pathophysiologie. Isolierte Blutdruckerhöhung kommt unter Umständen mit zusätzlich bestehender Proteinurie und Ödembildung vor, was dann einer Präeklampsie entspricht. Die Sonderform des HELLP Syndroms (erhöhte Leberwerte, Thrombozytopenie, Hämolyse) hat eine hohe Mortalität. Die Häufigkeit beträgt 4-5 % aller Schwangeren, meist im letzten Trimenon. Plazentare Durchblutungsstörungen, überschießende maternale Abwehrreaktion entsprechen pathogenetischen Faktoren. Auch bei diesem schweren Krankheitsbild werden idealtypische Persönlichkeitsfaktoren diskutiert: Patientinnen haben oft eine in sich widersprüchliche Mutter-Kind-Beziehung mit einerseits grenzenlos anmutendem Mutterideal und andererseits Gefühl von ständiger Überforderung (Leeners 2000, 195-198).

Bei der *Intrauterinen Wachstumsretardierung* (IUGR) liegt das kindliche Geburtsgewicht unterhalb der 10. Perzentile der Standardgewichtskurve. Bei 1-3 % aller Entbindungen ist das Kind in diesem Sinne unterentwickelt. Aus somatischer Sicht gibt es vielerlei Ursachen: Plazentarinsuffizienz, Infektio-

nen, Chromosomenaberrationen, Fehlbildungen, mütterliche Erkrankungen, mütterliche Mangelernährung, Drogenabusus, Rauchen.

Stress und schwierige psychosoziale Bedingungen in der Schwangerschaft sind mit einem sehr hohen Risiko für eine IUGR assoziiert. Dagegen scheinen Angstzustände und Depressionen keine derartigen Auswirkungen auf das kindliche Geburtsgewicht zu haben. Auch physische Belastungen bei der Mutter sind kein Risiko für vermindertes Geburtsgewicht (Leeners 2000, 199-201).

Bei *vorzeitigen Wehen* und damit drohender Frühgeburt bestehen Wehen vor der 37. SSW., eine Frühgeburt gilt laut WHO bei Kindern, die vor der 37. SSW mit einem Geburtsgewicht unter 2500 gr geboren werden. Am häufigsten kommen vorzeitige Wehen zwischen der 26. und 33. SSW vor, ausgerechnet in der Zeit, in der die Schwangerschaft am leichtesten und schönsten empfunden wird.

Vorzeitige Wehen sind Alarmsignale des Körpers auf eine wie auch immer geartete Überlastung, d. h. eine „gesunde Reaktion" von Frauen auf krankmachende Bedingungen. Als Auslösesituationen gelten: Ärger am Arbeitsplatz, Kummer in der Partnerschaft, Heirat und Umzug. Die individuelle Disposition entscheidet darüber, inwieweit äußere Stressoren vorzeitige Wehen auslösen oder nicht. Disponierende Persönlichkeitsmerkmale sind: Leistungsstrebige und ehrgeizige Einstellung bezüglich des Berufes, Verleugnung von Stress und Konflikten, übersteigerte Erwartungen von Seiten der Schwangeren an die Umgebung (Bauer 2000).

Als eine Kasuistik sei folgende *Fallvignette* (Bodden-Heidrich et al. 2004) angefügt, die eine „schwierige" intrauterine Mutter-Kind-Beziehung einer leistungsorientierten Managerin aufzeigt mit entsprechenden Komplikationen während der Schwangerschaft, Geburtsverlauf sowie postpartaler Depression. Psychoneuroendokrine Studienergebnisse lassen ebenso vermuten, dass intrauterine Stressexposition und belastete Mutter-Kind-Beziehung mit neuroendokrinen und psychodynamischen Mechanismen wesentliche Faktoren für das Auftreten einer postpartalen Depression sind (Smith et al. 2004).

Postpartale Depression – Ihre rechtzeitige Diagnose und Behandlung am Beispiel einer Kasuistik (Bodden-Heidrich et al. 2004):

Postpartale Depression: Von so genannten „Baby blues" – bei etwa 8 von 10 Frauen am 3.-4.Tag postpartal ist die Wochenbettdepression zu unterscheiden, die nach 1 von 10 Geburten vorkommt. Von der Wochenbettdepression ist die Wochenbettpsychose zu unterscheiden, die selten 1-2 von 1000 Frauen im Wochenbett betrifft. Sie beginnt in den ersten zwei Wochen postpartal.

Klinische Symptomatik: Häufig körperliche Symptome, Müdigkeit, Appetitlosigkeit, Schlafstörungen Konzentrationsstörungen, Gefühle von Wert-

losigkeit, Insuffizienz und Sinnlosigkeit, Schuldgefühle und allergrößte nicht zu beruhigende mitunter fast wahnhaft anmutende Ängste um das Kind.

Patientin
34 jährige 1 Gravida 0 Para
Schwangerschaftsanamnese: Vorzeitige Wehen ab 25. SSW; stationäre Behandlung
Geburt: In der 39.SSW primäre Sectio caesarea in Spinalanästhesie
Indikation: Belastete Familienanamnese: Bei der Schwester und Mutter: Plazenta accreta mit lebensbedrohlichen Komplikationen
Besondere Ängste der Patientin

Biographie
Jüngstes von drei Kindern
Abitur, als Werbekauffrau in leitender Stellung
In zweiter Ehe verheiratet, Ehemann im Außendienst tätig, häufig abwesend
Trennung der Eltern, als Patientin 5 Jahre alt war; Aufteilung der Geschwister

Symptomatik
Bereits während der stationären Behandlung postpartal tiefstes Gefühl der Überforderung. Emotionale Deutung des Kaiserschnittes: „Eigentlich wäre der Kaiserschnitt nicht nötig gewesen, es war meine Entscheidung, ich hatte große Angst". Entlassung erfolgte am 6. postoperativen Tag mit Faden in situ: Patientin empfand sich als „zu schnell hoch gescheucht". Zunächst körperliche Schwäche, dann psychische Schwäche und Labilität. Zuhause dann zunehmende Depression mit Schlafstörung, Schwäche, Labilität, Überforderung, Antriebsminderung.
Keine psychotische Symptomatik.
„Beruflich empfinde ich mich als besonders stark, privat nunmehr sehr schwach"

Differentialdiagnostik Psychodynamik Verlauf
Die Patientin hat im Rahmen ihrer Umstellung und Adaptation eine mittelgradige bis schwere depressive Episode ohne psychotische aber mit somatischen Symptomen (Endogenitätskriterium) entwickelt. Bereits in einer ähnlichen Lebensneuorientierung hatte die Patientin eine depr. Episode. Differentialdiagnostisch ist eine Wochenbettdepression ICD 10 F 53, eine rezid. depr. Episode F 32/33 oder Bipolare Störung F 31 abzugrenzen. Psychodynamisch belastend erscheint die Beziehung zum Vater (Angst) und von der Mutter: „Man muss immer stark sein" als Lebensmotto. Die Patientin hat sich bei psychotherapeutischen Gesprächen beim Frauenarzt im Rahmen der psychosomatischen Grundversorgung mit frühzeitiger Überweisung in eine psychiatrische Behandlung im weiteren Verlauf gut stabilisiert. Vorübergehend wurde ein SSRI eingesetzt (Sertralin 50 mg).

Es kann kein Zweifel darüber bestehen, dass eine schwangere Frau und in modifizierter Form auch der werdende Vater in einer tiefen Beziehung zum Kind stehen. Das Kontinuum erstreckt sich von der präkonzeptionellen Einstellung zum Kind samt der gesellschaftlichen Bedingungen, Kontrazeptionsverhalten, späte Schwangerschaft mit den Problemen dann auch ungewollter Kinderlosigkeit bis hin zur neurobiologischen, psychosomatischen und psychosozialen *Bindung* zum intrauterinen Kind. Die neuen Erkenntnisse der neurobiologischen psychobiologischen Forschung zunächst im Tiermodell sprengen in fast unvorstellbarer Weise die Vorstellungen vom Inhalt und den Auswirkung einer Mutter-Kind-Beziehung auf das ganze spätere Leben.

Bleibt zu hoffen, dass diese Forschung in ethisch verantwortbarer Weise intensiviert wird und unsere Reflexion darauf samt der gesellschaftlichen Verantwortung Schritt hält.

Literatur

Anselm, R. 2003: *Kinderlosigkeit als Krankheit*, in: Reproduktionsmedizin 19, 15-21.

Arck, P. 2004: *Stress and embryo implantation,* in: J Gynecol Obstet Biol Reprod 33, 40-42.

Bauer, Edith 2000: *Vorzeitige Wehen- Frühgeburt,* in: Neises M., Ditz S. (Hrsg), Psychosomatische Grundversorgung in der Frauenheilkunde, Stuttgart, New York, 202-204.

Bodden-Heidrich, R: 1997: *Psychosomatische Aspekte der Mutter-Kind-Beziehung,* in: Rager, G. (Hrsg), Beginn, Personalität und Würde des Menschen, Freiburg/München, 110-118.

Bodden-Heidrich, R., Küppers, V., Spittler, T. 2004: *Postpartale Depression: Ihre rechtzeitige Diagnose und Behandlung am Beispiel einer Kasuistik*, in: Zentralbl Gynäkol 126, 51.

Brähler, E., Stöbel-Richter, Y., Huinink, J., Glander, H. J. 2001: *Zur Epidemiologie gewollter und ungewollter Kinderlosigkeit in Ost- und Westdeutschland,* in: Reproduktionsmedizin 17, 157-162.

Brähler, E., Stöbel-Richter, Y. 2003: *Vermehren sich die Unfruchtbaren? Eine Epidemiologie gewollter und ungewollter Kinderlosigkeit in Deutschland,* in: Neises, M. et al. (Hrsg), Psychosomatische Gynäkologie und Geburtshilfe. Beiträge der Jahrestagung 2002 der DGPFG, Gießen, 482-489.

Braun, K., Bogerts, B. 2001: *Erfahrungsgesteuerte neuronale Plastizität,* in: Nervenarzt 72, 3-10.

Carl, C., Bengel, J. 2000: *Gewollte Kinderlosigkeit aus psychologischer Perspektive,* in: Reproduktionsmedizin 16, 28-36.

Francis, D., Diorio, J., Liu, D., Meaney, M. J. 1999: *Nongenomic transmission across generations of maternal behavior and stress responses in the rat*, in: Science 286 (5442), 1155-1158.

Habich, R., Berger-Schmitt, R. 1998: *Familienbildung und Kinderwunsch in Deutschland,* in: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB), Materialien zur Bevölkerungswissenschaft, Heft 82, Wiesbaden.

Höhn, C. 1997: *Geburtenentwicklung in Deutschland,* in: Zentralbl Gynäkol 119, 523-537.

Huizink, A. C., Mulder, E. J., Buitelaar, J. K. 2004: *Prenatal stress and risk for psychopathology: specific effects or induction of general susceptibility?*, in: Psychol Bull 130 (1), 115-142.

Leeners, B. 2000: *Psychosomatik der normalen Schwangerschaft,* in: Neises, M., Ditz, S. (Hrsg), Psychosomatische Grundversorgung in der Frauenheilkunde, Stuttgart-New York, 149-155.

Leeners, B. 2000: *Psychosomatische Aspekte der Hyperemesis gravidarum,* in: Neises, M., Ditz, S. (Hrsg), Psychosomatische Grundversorgung in der Frauenheilkunde, Stuttgart-New York, 191-194.

Leeners, B. 2000: *Hypertensive Schwangerschaftserkrankungen,* in: Neises, M., Ditz, S. (Hrsg), Psychosomatische Grundversorgung in der Frauenheilkunde, Stuttgart-New York, 195-198.

Leeners, B. 2000: *Psychosomatische Aspekte der intrauterinen Wachstumsretardierung,* in: Neises, M., Ditz, S. (Hrsg), Psychosomatische Grundversorgung in der Frauenheilkunde, Stuttgart-New York, 199-201.

Liu, D., Diorio, J., Tannenbaum, B., Caldji, C., Francis, D., Freedman, A., Sharma, S., Pearson, D., Plotsky, P. M., Meaney, M. J. 1997: *Maternal care, hippocampal glucocorticoid receptors, and hypothalamic-pituitary-adrenal responses to stress,* in: Science 277 (5332), 1659-1662.

Roloff, J., 2000: *Die demographische Entwicklung in den Bundesländern Deutschlands,* in: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) beim statistischen Bundesamt (Hrsg), Materialien zur Bevölkerungswissenschaft, Heft 100, Wiesbaden.

Schumacher, J., Stöbel-Richter, Y., Brähler, E. 2001: *Der Kinderwunsch aus psychologischer Sicht. Zum Einfluss des erinnerten elterlichen Erziehungsverhaltens und der Partnerschaftszufriedenheit*, in: Reproduktionsmedizin 17, 357-363.

Schumacher, J., Stöbel-Richter, Y., Brähler, E. 2002: *Erinnertes Erziehungsverhalten der Eltern und eigener Kinderwunsch – Gibt es hier Zusammenhänge*, in: Psychother Psych Med 52, 314-322.

Smith, J. W., Seckl, J. R., Evans, A. T., Costall, B., Smythe, J. W. 2004: *Gestational stress induces post-partum depression-like behaviour and alters maternal care in rats*, in: Psychoneuroendocrinology 29 (2), 227-244.

Spencer, T. J., Biederman, J., Wilens, T. E., Faraone, S. V. 2002: *Overview and neurobiology of attention-deficit/hyperactivity disorder*, in: J Clin Psychiatry. 63 Suppl 12, 3-9.

Stöbel-Richter, Y., Brähler, E., Schumacher, J. 2001: *Pro und Contra eigenes Kind. Kinderwunschmotive in Ost- und Westdeutschland 1996-1999 im Vergleich*, in: Reproduktionsmedizin 17, 103-107.

Wadhwa, P. D., Sandman, C. A., Garite, T. J. 2001: The neurobiology of stress in human pregnancy: implications for prematurity and development of the fetal central nervous system, in: Prog Brain Res. 133, 131-142.

Friedhelm Eller

Bindungsbeziehungen bei Kindern

1. Elternverhalten in der frühen Bindungsbeziehung

Bereits in den ersten Lebensmonaten eines Kindes findet ein intensiver sozialer Austausch, eine durch das Baby aktiv mitgestaltete soziale Interaktion mit seinen primären Bezugspersonen (in der Regel den Eltern) statt. Auf der Basis dieser Erfahrungen kann in kurzer Zeit eine spezifische Eltern-Kind-Beziehung entstehen. In den Prozess der Beziehungsentwicklung bringen beide Seiten, Kinder wie Eltern, angeborene Kompetenzen und Verhaltensbereitschaften, die dem Aufbau einer sozialen Beziehung dienen, mit ein.

Neuere Forschungsergebnisse auf dem Gebiet der emotionalen und sozialen Entwicklung begründen die Vorstellung vom „kompetenten Säugling" (Kasten 2004; Keller 2003; Rauh 2002; Dornes 1993). Sie zeigen, dass Säuglinge bereits über ein ganz erstaunliches Verhaltenrepertoire für soziale Interaktionen verfügen. Säuglinge sind ausgestattet mit einer Wahrnehmung, die soziale Reize klar bevorzugt; ihre Aufmerksamkeit gilt insbesondere dem Gesicht und der Stimme der Mutter. Zugleich haben sie vielerlei Ausdrucksmöglichkeiten für Stimmungen, Gefühle und Bedürfnisse. Sie können mit ihrem Blickverhalten, ihrer Mimik und Gestik, ihrer Vokalisation und Motorik kontaktsteuernd agieren.

Die Eltern als Bezugspersonen verstehen in der Regel die Signale und Botschaften des Babys und sie antworten darauf mit Verhaltensweisen, die sehr genau und sensibel auf die kindlichen Äußerungen abgestimmt sind. Sie können sich im Umgang mit dem Säugling auf ihre „intuitive elterliche Kompetenz" (Papoušek & Papoušek 1987, 1995) stützen.

1.1 Intuitive elterliche Kompetenzen

Vor etwa 30 Jahren haben Hanus und Mechthild Papoušek damit begonnen, durch video-gestützte Mikroanalysen Einblicke in die Feinstruktur der Eltern-Kind-Interaktion zu gewinnen (Papoušek & Papoušek 1977). Der auf die vorsprachliche Kommunikation zwischen Eltern und ihrem Säugling zentrierte Forschungsansatz hat sich als außergewöhnlich fruchtbar erwiesen (Papoušek & Papoušek 1987). Es konnten differenzierte, die Situation des Säuglings exakt berücksichtigende Anpassungsmuster im Kommunikations-

verhalten der Eltern identifiziert werden. Das Elternverhalten wird, bei einer Latenzzeit im Bereich von Millisekunden, gesteuert durch Schlüsselreize, die vom Säugling ausgehen und dessen Befindlichkeit (Interaktions- und Integrationsbereitschaft) anzeigen. Die noch eingeschränkten Kompetenzen des Säuglings (Selbstregulations-, Integrations- und Kommunikationsfähigkeiten) erfahren durch das kontingente und angemessen dosierte Elternverhalten eine optimale kompensatorische Unterstützung, die den weiteren Entwicklungsverlauf stimuliert. Im Zusammenspiel elterlicher und kindlicher Kompetenzen kann der Säugling Erfahrungen machen, die den Anfangspunkt einer Entwicklung von primärer Fremd- zur Selbstregulation darstellen (Emde & Sameroff 1989).

Das adaptive, auf die kindlichen Entwicklungsbedürfnisse zugeschnittene Elternverhalten gilt als (zumindest in den Grundmustern) psychobiologisch verankert; es ist Kultur übergreifend nachweisbar und wird in Gegenwart des Säuglings spontan, ohne bewusste Kontrolle gezeigt. Insofern kann von „intuitiven" elterlichen Kompetenzen (intuitive parenting) gesprochen werden.

Die Vielfältigkeit des Repertoires intuitiver Kompetenzen, die Eltern in die vorsprachliche Kommunikation einbringen, kann hier nur angedeutet werden (näher dazu: Papoušek 1994; Papoušek & Papoušek 1995, 1987):

a) Zur Kommunikation wird ein „face-to-face"-Kontakt hergestellt, das Gesicht ins zentrale Blickfeld des Kindes gebracht und ein Dialogabstand eingehalten, der der Sehfähigkeit des Säuglings optimal entspricht (ca. 25 cm in den ersten Lebenswochen). Blickzuwendungen des Kindes werden mit Grußreaktionen (z. B. durch weites Öffnen der Augen, Nicken) kontingent beantwortet.
b) Die sprachlichen Äußerungen, kombiniert mit visuellen und taktilen Stimulationen, nehmen direkt auf das Kind und die aktuellen Gegebenheiten Bezug. Kennzeichnend sind eine erhöhte Stimmlage, Gebrauch einer melodischen Ammensprache mit kontextspezifischen Variationen, verlangsamtes Tempo und häufige Wiederholungen. Gestik und Mimik werden vereinfacht und durch „Übertreibung" in der dem kindlichen Fassungsvermögen entsprechenden Deutlichkeit gezeigt.
c) Äußerungen des Kindes werden gespiegelt, stimmlich und mimisch nachgeahmt, woraus sich ein vergnügliches interaktives Spiel mit vielen Wiederholungen und neuen Imitationsanreizen ergibt. Jedes Anzeichen von Nachahmungsverhalten des Säuglings wird belohnt, auf sinkende Aufmerksamkeit mit einer Abwandlung der Verhaltenssequenz reagiert. Die emotionale Befindlichkeit des Säuglings wird durchgehend aufmerksam beachtet und durch elterliche Äußerungen kontrolliert, die die kindlichen Emotionen aufgreifen, verstärken oder vermindern.

Ein Beispiel soll den intuitiv gesteuerten, wechselseitig als belohnend empfundenen kommunikativen Austausch veranschaulichen:

„Das Baby signalisiert durch seine Blickzuwendung zur Mutter Interesse und Interaktionsbereitschaft. Die Mutter lockt es zum Zwiegespräch mit melodisch modulierten Vokalen, den ersten Lautmerkmalen, die das Baby zu artikulieren lernt; sie gibt wiederholt und in langsamem Tempo stimmliche und mimische Modelle, pausiert, animiert das Baby zum Antworten und ahmt die kindlichen Artikulationsversuche und Laute nach. Während sich das Baby durch kurzes Wegschauen erholt, pausiert die Mutter und nimmt ihre Anregungen erst wieder auf, wenn das Baby erneut Aufnahmebereitschaft signalisiert. Sie bietet dem Baby damit einen Rahmen, in dem es seine noch rudimentären Dialog- und Nachahmungsfähigkeiten in unzähligen Wiederholungen im Austausch mit der Mutter erproben und einüben kann." (Papoušek 2001, 4)

Dyadische „face-to-face"-Interaktionen, wie sie das Beispiel beschreibt, ergeben sich in vielen täglich wiederkehrenden Situationen: Füttern, Wickeln, Schlafenlegen, Spielen usw. Diese Situationen sind eng verknüpft mit den psychobiologisch fundierten Entwicklungsaufgaben des Säuglingsalters. Die sich in diesem Kontext stellenden Aufgaben betreffen u. a. die Nahrungsaufnahme, den Schlaf-Wach-Rhythmus, die Aufmerksamkeitsregulation sowie das Vertrautwerden mit der Bezugsperson zur Entwicklung einer Bindungsbeziehung. Am besten können die Entwicklungsaufgaben durch ein abgestimmtes Miteinander im Sinne des intuitive parenting gelöst werden.

Indem die Mutter aufmerksam und feinfühlig die kindlichen Äußerungen registriert und sich von ihnen leiten lässt, werden dem Kind wichtige Kontingenzerfahrungen ermöglicht. Das Kind entdeckt in der Interaktion etwas über die Konsequenzen, die seine stimmlichen und mimischen Aktivitäten bei der Mutter hervorrufen. Es bildet daraus ein Konzept über das Verhalten der Mutter, das dann immer wieder erprobt wird. Das Kind lernt, dass es selbst etwas bewirken kann und ihm das Verhalten der Mutter vertraut und vorhersagbar ist. Die Erfüllung seiner „Erwartungen" bereitet dem Säugling Vergnügen, das er auch deutlich mitteilt. In solchen frühen Erfahrungen von Selbstwirksamkeit können die Wurzeln des späteren Selbstkonzepts vermutet werden.

Die „face-to-face"-Kontakte sind ganz besonders geeignet, dem Säugling Wirkungen seines eigenen Verhaltens erfahrbar zu machen, da sie sehr gut die Voraussetzungen erfüllen, auf die das Lernverhalten von Säuglingen angewiesen ist. Das Gesicht der Mutter hat die volle Aufmerksamkeit des Kindes; Aktivitäten des Kindes führen *unverzüglich* zu deutlichen, vom Kind wahrnehmbaren Veränderungen in der Mimik, Gestik und stimmlichen Äußerungen der Mutter. Aus Experimenten ist bekannt, dass bereits bei einer geringen Verzögerung des Effekts um eine Sekunde es dem Säugling nicht mehr möglich ist, Zusammenhänge zu erkennen (Stang 1989). Insofern stellt

intuitiv gesteuertes Elternverhalten, für das nach den Mikroanalysen von Papoušek und Papoušek (1987) äußerst geringe Latenzen zwischen kindlicher Aktion und elterlicher Reaktion kennzeichnend sind, eine optimale Anpassung an die kognitiven Lernvoraussetzungen von Säuglingen und deren Integrationsfähigkeit dar. Wenn die vertraute Kontingenz ausbleibt, reagieren die Kinder meistens empfindlich (verringerte Interaktionsbereitschaft); ihre „Erwartung" wurde enttäuscht. Kontingenzerfahrungen werden zunächst im Umgang mit der primären Bezugsperson gewonnen. Mit der Greifentwicklung (4. Monat) steigt das Interesse an Gegenständen, die nun vermehrt manipuliert und erkundet werden.

Zu den Voraussetzungen des Gelingens der vorsprachlichen Kommunikation ist zu sagen: Ein durch positive Affektivität gekennzeichnetes Klima erleichtert es der Mutter, unbefangen von ihren intuitiven Kompetenzen Gebrauch zu machen und wirkt sich zugleich auf die Interaktionsbereitschaft des Säuglings fördernd aus. Umgekehrt hemmt eine wenig positive Affektivität die kindlichen Kontaktbemühungen, da durch die Bezugsperson eine geringe Bestätigungsbereitschaft signalisiert wird. Die empirisch gefundenen Zusammenhänge zwischen dem Ausdruck positiver Stimmung dem Säugling gegenüber und verschiedenen Indikatoren der Verfügbarkeit intuitiver Kompetenzen sind sehr hoch (Isabella 1993). Dass sich eine negative Stimmung störend auf die feinfühlige Anpassungsfähigkeit auswirkt, ist ebenfalls gut belegt (Field 1987). Mit anderen Worten: Muße für eine ungeteilte Aufmerksamkeit dem Kind gegenüber ist die Grundvoraussetzung für einen Kommunikations- und Interaktionsprozess, in dem sich beide Seiten in einer als belohnend empfundenen Weise beeinflussen.

1.2 Bindungsperson als Sicherheitsbasis

Ab dem 7./8. Lebensmonat entsteht eine Bindung des Kindes an seine Mutter bzw. Hauptbezugsperson. Zu diesem Zeitpunkt hat ein Kind das kognitive Schema der Objekt- bzw. Personpermanenz (Piaget 1975) entwickelt. Es kann Gegenstände oder Personen vermissen, da es jetzt weiß, dass diese auch dann noch existieren, wenn es sie nicht sieht. Deutliche Indizien dafür, dass eine personspezifische Bindung entstanden ist, sind Fremdeln und Trennungsängste (vgl. Spangler &Zimmermann 1995).

1.2.1 Bindungstheoretische Kernannahmen

Unter „Bindung" wird in der von dem englischen Psychiater John Bowlby und der kanadischen Psychologin Mary Ainsworth geprägten Bindungstheo-

rie eine enge emotionale Beziehung zu einer bestimmten Person verstanden, der wichtige Funktionen für die weitere Entwicklung zukommen.[1]

Das Bindungsbedürfnis des lange Zeit unreifen und damit verletzbaren Säuglings bzw. Kleinkindes ist nach Bowlby (1969, 1973, 1980) biologisch-evolutionär verankert. Er beschreibt Bindung (attachment) als ein artspezifisches Verhaltenssystem, das sich auf Grund seines Überlebenswertes in der Phylogenese herausgebildet hat. Bindung hat zum Ziel, bei Unwohlsein, Bedrohung oder Verunsicherung den nötigen Schutz durch Nähe zu einem Stärkeren zu erlangen.

Die enge Bindung eines Kindes an seine Eltern bzw. an eine andere Hauptpflegeperson gilt in der Bindungstheorie als überlebensnotwendig. Ursprünglich nahm Bowlby (1958) an, dass nur die Mutter als Bindungsperson in Betracht kommen könne (Monotropie) bzw. Bindungen an andere Personen der Mutter-Kind-Bindung hierarchisch nachgeordnet seien. Heute wird überwiegend die Auffassung vertreten, dass zwar in der Regel, aber nicht notwendigerweise die Mutter als primäre Bindungsperson fungiert. Es kommt auch vor, dass der Vater oder Nicht-Familienangehörige als primäre Bindungsperson ausgewählt werden. Zu verschiedenen Personen gleichzeitig Bindungen aufzubauen, ist einem Kleinkind ebenfalls möglich. Allerdings kann wegen der begrenzten Anpassungskapazitäten des Kindes die Zahl der personbezogenen Bindungen nur sehr gering sein. In jedem Fall ist die Art der Bindungsbeziehung sehr individuell geprägt und die Bindungsperson nicht ohne weiteres auswechselbar.

Säuglinge verfügen über ein angeborenes Verhaltens- und Signalsystem, mit dem ein aktuelles Bindungsbedürfnis ausgedrückt werden kann. Alle konkreten Verhaltensweisen, die gewöhnlich zu größerer Nähe zwischen Kind und Bezugsperson führen (z. B. weinen, schreien, anklammern, nachfolgen) werden als Bindungsverhalten bezeichnet. Konkretes Bindungsverhalten wird vom Kind in allen „Alarmsituationen“ eingesetzt, also immer dann, wenn durch körperliches und/oder psychisches Unwohlsein das Bindungssystem aktiviert ist.

Die Kinder sind darauf angewiesen, dass Äußerungen ihres Bindungsbedürfnisses von der erwachsenen Bindungsperson richtig erkannt werden und sie die angestrebte, Sicherheit gebende Nähe der Bindungsperson erhalten. Aus Sicht der Bindungstheorie entspricht dem Bindungssystem des Kindes ein Fürsorgesystem der Eltern bzw. Bindungspersonen. Eltern sind prädisponiert, die kindlichen Signale zu verstehen (vgl. Papoušek & Papoušek 1987: „intutive parenting) und sie sind naturgegeben motiviert, die Bedürfnisse ihres Kindes zu befriedigen.

1 Die Bindungstheorie ist zwar ursprünglich als eine klinische Theorie konzipiert, hat aber sehr stark die Entwicklungspsychologie beeinflusst. In Deutschland wurde der bindungstheoretische Ansatz bereits vor 30 Jahren von Klaus und Karin Grossmann aufgegriffen und zur Grundlage eines umfangreichen Forschungsprogramms gemacht.

Neben dem auf Schutz und Sicherheit gerichteten Bindungsbedürfnis steht nach Bowlby (1969) das ebenfalls biologisch angelegte Explorationsbedürfnis des Kindes, das Bestreben, sich mit der Umwelt vertraut zu machen. Auch das Interesse an Neuem gilt als biologisches Grundbedürfnis.

Die Bindungstheorie betrachtet Bindung und Exploration (Erkundung) als zwei komplementäre Systeme, die sich gegenseitig regulieren. Wenn sie unsicher sind oder sich unwohl fühlen, also das Bindungssystem aktiviert ist, suchen Kinder die Nähe zur Bindungsperson und zeigen wenig Neugierverhalten. Andererseits gehen sie ihrem Bedürfnis nach Autonomie, nach Erkundung und Exploration verstärkt nach, wenn sie sich wohl fühlen. Dann ist das Explorationssystem aktiviert und das Bindungssystem gedämpft. Die beiden Bestrebungen stehen in ständigem Wechsel (vgl. Abb. 1).

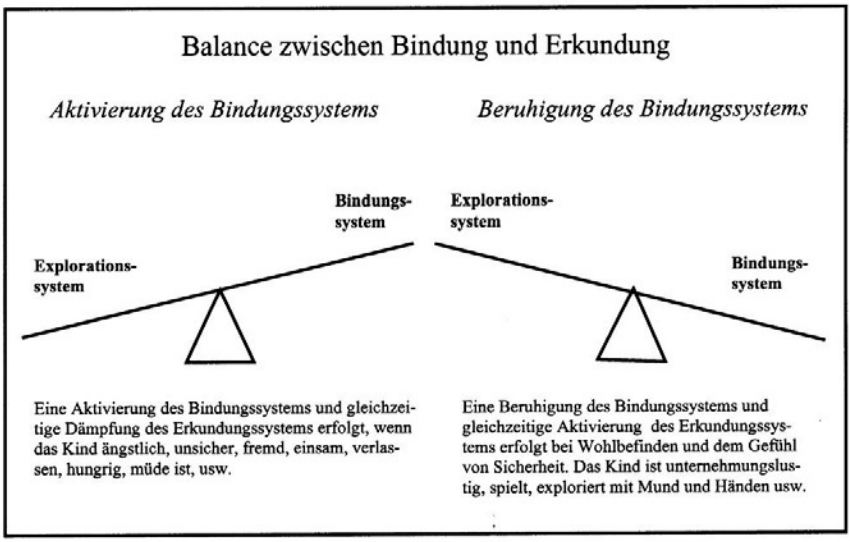

Abb.1: Balance zwischen Bindung und Erkundung
(vgl. Grossmann & Grossmann 1994)

Für das vorsprachliche, aber schon mobile Kind ist die Erkundung seiner Umgebung einerseits faszinierend, andererseits kann die dabei stattfindende Begegnung mit Unvertrautem auch leicht Ängste aufkommen lassen und das Kind in einen emotionalen Konflikt zwischen Faszination und Ängstlichkeit bringen. Um die Balance halten zu können zwischen seinem Bedürfnis nach Sicherheit und dem Drang, seine Umwelt zu erkunden, benötigt das Kind seine Bindungsperson, die in diesem Zusammenhang als „sichere Basis“ (Ainsworth et al. 1978) fungiert. Aktuelle Rückkopplungen zu seiner siche-

ren Basis steuern sein Verhalten. Für ein Kind, das sich krabbelnd fortbewegen kann, ist die Bindungsperson „Ausgangspunkt und Informationsquelle für die Exploration …, als auch Fluchtpunkt in Momenten der Angst und des Unwohlseins“ (Grossmann und Grossmann, 1998, 72). Vermutlich wird das Bindungssystem nie komplett deaktiviert. Wenn man an den phylogentischen Ursprung denkt, an die Funktion, Überleben zu gewährleisten, dann ist es nahe liegend, sich dieses System als ununterbrochen aktiviert vorzustellen. Das lässt sich auch bei Kindern deutlich beobachten. Wenn sie zu einem bestimmten Zeitpunkt auch kein Bindungsverhalten zeigen und die Exploration überwiegt, so achten sie doch kontinuierlich (z. B. durch rückversichernde Blicke zur Mutter) auf eventuelle Hinweise, die einen Verlust an Sicherheit oder Gefahr signalisieren könnten. Auch die räumliche Entfernung wird vom Kind so bemessen, dass die Bindungsperson schnell erreichbar ist.

1.2.2 Bindungsqualität in der „Fremden Situation“

Zur empirischen Überprüfung der von Bowlby postulierten Zusammenhänge hat Mary Ainsworth mit der „Fremden Situation“ die entscheidenden methodischen Voraussetzungen geschaffen (Ainswort & Wittig 1969; Ainsworth 1973; Ainsworth et al. 1978). Die „Fremde Situation“ ist eine experimentell hergestellte, standardisierte Belastungssituation, in der beim Kind das Zusammenspiel von Bindung und Exploration beobachtet werden kann. Interindividuelle Unterschiede im Umgang mit den Belastungen (emotionale Regulation) geben Aufschluss über die Qualität der Bindung. Das Verfahren ist bis heute in der Bindungsforschung unersetzlich und soll darum hier etwas eingehender beschrieben werden.

Die „Fremde Situation“ ist für Kinder im Alter von ca. 12 Monaten konzipiert. Die Untersuchung wird in einem freundlichen Raum durchgeführt. Sie besteht aus einer kurzen Einführungsepisode, der sieben weitere dreiminütige Episoden folgen. Der Ablauf ist durch eine zunehmende psychische Belastung für das Kind (unbekannte Situation, fremde Person, kurzfristige Trennung von der Mutter) gekennzeichnet.

Während der Einführungsepisode werden (1) Mutter und Kind in den Raum geführt und (2) für drei Minuten allein gelassen. Das gibt dem Baby die Möglichkeit, die Spielsachen kennen zu lernen. (3) Dann betritt eine Fremde den Raum, spricht nach einiger Zeit mit der Mutter und versucht dann mit dem Baby zu spielen. (4) Die Mutter lässt das Kind mit der Fremden allein und (5) kehrt dann zurück, wobei sie das Kind von der Tür aus begrüßt (die Fremde verlässt unauffällig den Raum). Nach drei Minuten (6) verlässt die Mutter wieder den Raum und lässt das Kind völlig alleine bis (7) die Fremde zurückkehrt. Dann kommt die Mutter zurück (8), begrüßt das Kind von der Tür aus und nimmt es hoch. Dies ist die endgültige Wiedervereinigungsepisode.

Für die Beurteilung der Bindungsqualität ist maßgeblich, mit welcher Strategie das Kind auf das Hinausgehen und die Rückkehr der Mutter reagiert. Außerdem ist von Bedeutung, ob das Kind Trost von der fremden Person annimmt.

Die Auswertung der Beobachtungsdaten unterscheidet zwischen drei Bindungsmustern (Ainsworth & Wittig 1969; Ainsworth et al. 1978):

- *Bindungsstil A: „unsicher-vermeidend" gebunden*

Kind gibt beim Hinausgehen der Bindungsperson kaum seine emotionale Betroffenheit bzw. Trennungsleid zu erkennen, bleibt insbesondere bei der Rückkehr räumlich und emotional auf Distanz. Scheint nicht die Nähe und den Kontakt zur Bindungsperson zu suchen, sondern wendet sich weiter dem Spielzeug zu. In der Bindungs-Explorations-Balance dominiert das Explorationsverhalten.

- *Bindungsstil B: „sicher" gebunden*

Kind spielen in Gegenwart der Mutter zufrieden, reagiert positiv auf die Fremde. Es zeigt offen seinen Kummer über die Trennung und sucht aktiv die Nähe zur Bindungsperson wenn diese zurückkehrt. Beruhigt sich schnell und nimmt das trennungsbedingt unterbrochene Spiel wieder auf. Bindungs- und Explorationsverhalten sind in Gegenwart der Bindungsperson ausgewogen.

- *Bindungsstil C: „unsicher- ambivalent" gebunden*

Kind lehnt Spielzeug ab und zeigt wenig Explorationsverhalten, ist vor allem damit beschäftigt, den Kontakt und die Nähe zur Bindungsperson aufrecht zu erhalten. Reagiert schon auf den Eintritt oder die Annäherung der Fremden empfindlich. Zeigt sehr massive emotionale Rektionen, wenn es von der Bindungsperson allein gelassen wird, verhält sich bei der Rückkehr ambivalent: sucht sofort die Nähe, sperrt sich aber gegen Kontakt und Zärtlichkeit, sondern drückt deutlichen Ärger aus. Bindung und Exploration sind nicht ausgewogen, das Bindungsverhalten dominiert.

Gloger-Tippelt, Vetter & Rauh (2000) informieren über die Verteilung der Bindungsklassifikationen. In amerikanischen Studien zeige sich als Standardverteilung: 20 % A („unsicher-vermeidend"), 70 % B („sicher"), 10 % C („unsicher-ambivalent"). Eine Übersicht der Ergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum ergibt: 29 % A, 59 % B, 8 % C, 4 % nicht klassifizierbar. Die meisten Untersuchungen mit dem Fremde-Situations-Test haben die Mutter-Kind-Beziehung erfasst. In geringerem Umfang sind jedoch auch Bindungsbeziehungen zu anderen wichtigen Personen im Leben eines Kindes, insbesondere zu den Vätern, klassifiziert worden. Die Qualität der Vater-Kind Bindung muss nicht der zur Mutter entsprechen. Sofern eine sichere

Bindung vorliegt, bezieht sie sich jedoch zumeist auf beide Elternteile. Väterliches Engagement zeigt sich nach Grossmann (2005, 60) speziell in einer „Spielfeinfühligkeit" (vgl. auch: Kindler, Grossmann & Zimmermann 1998).

Dem Problem, dass bei einigen Kindern keine durchgängige Verhaltensorganisation in der „Fremden Situation" zu beobachten ist, die eine eindeutige Zuordnung zu einer der Bindungsstile ermöglichen würde, ist Main (Main & Solomon 1990) nachgegangen. Die nicht klassifizierbaren Kinder zeigen Verhaltensweisen, die keine klaren Ziele oder Intentionen erkennen lassen, sondern in sich widersprüchlich sind. Im Unterschied zu den vermeidend, ambivalent oder sicher gebundenen Kindern, die nach einer durchgängig erkennbaren Strategie die Trennung und Wiedervereinigung mit der Mutter in einer fremden Umgebung zu bewältigen versuchen, ist bei den unklassifizierbaren Kindern ein Zusammenbruch der Strategien beobachtbar. Main & Solomon (1990) empfehlen daher die Einführung einer zusätzlichen Kategorie: C: „desorganisiert/desorientiert" gebunden.

Wie können die in der „Fremden Situation" feststellbaren Unterschiede in der Bindungsqualität erklärt werden? Aus bindungstheoretischer Sicht besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Bindungsqualität und der Qualität des elterlichen Fürsorgeverhaltens. Unterschiede in der „Feinfühligkeit" (Ainsworth, Bell & Stayton 1974) mit der Eltern im ersten Lebensjahr auf die kindlichen Bedürfnisse des Kindes nach Schutz und Nähe bzw. Exploration eingehen, führen zu den in der „Fremden Situation" beobachtbaren Unterschieden in der Balanceregulierung (Bowlby 1969; Ainsworth et al. 1978; Grossmann et al. 1997; Grossmann et al. 1985). „Feinfühligkeit" ist in der Ratingskala von Ainsworth, Bell & Stayton (1974) in vier Dimensionen operationalisiert: „Wahrnehmen der Signale des Kindes", „Angemessenes Interpretieren dieser Signale", „Angemessenes Reagieren" und „Promptes reagieren".[2] Dass neben der elterlichen Feinfühligkeit auch konstitutionelle Faktoren auf der Seite des Kindes eine Rolle spielen können, wird nicht ausgeschlossen (Spangler 1995).

Die bindungstheoretische Interpretation der Auswirkungen elterlicher Fürsorge nimmt Bezug auf das Konzept eines „internalen Arbeitsmodells" (Bowlby 1969; vgl auch: Bretherton 2000). Es wird angenommen, dass bereits im ersten Lebensjahr des Kindes ein internales Arbeitsmodell entsteht, in das die Erfahrungen des Kindes mit elterlicher Feinfühligkeit bei der Äußerung von Bindungs- und Explorationsbedürfnissen einfließen. Die Erfahrungen werden als Erwartungen hinsichtlich der Verfügbarkeit und Vorhersagbarkeit feinfühliger elterlicher Fürsorge verinnerlicht. Insofern wird internalen Arbeitsmodellen eine wichtige Steuerungsfunktion beigemessen und

2 Die von Papoušek und Papoušek (1987) identifizierten „intuitiven Kompetenzen" in der frühen Kommunikation können als eine weitere Dimension von „Feinfühligkeit" betrachtet werden.

angenommen, dass diese bereits mit 12 Monaten in der „Fremden Situation“ zum Tragen kommt.

Säuglinge, deren Bindungsstil in der „Fremden Situation“ als „sicher“ klassifiziert wird, haben ihre Eltern als feinfühlig, kooperativ, geduldig und zuverlässig erlebt. Sie haben gelernt, dass sie in allen kritischen Situationen Beruhigung und Trost finden, andererseits aber auch ihre Explorationsbedürfnisse respektiert und mit Ermutigungen begleitet werden. Sie vertrauen darauf, ihre Bindungsperson uneingeschränkt als „sichere Basis“ nutzen zu können.

„Unsicher-vermeidend“ gebundene Kinder haben erfahren, dass ihr Bedürfnis nach Nähe und Kontakt häufig unerwünscht ist. Ihr Bindungsverhalten wird ignoriert oder nur ungeduldig, unzureichend und mit wenig emotionaler Wärme beantwortet. Abweisende Reaktionen der Bindungsperson versperren den Kindern ihren Zugang zur sicheren Basis. Diese Kinder lernen, ihre auf Nähe und Körperkontakt zielenden Bindungsverhaltensweisen (z. B. weinen) einzuschränken. Sie passen sich an, indem sie sich vermehrt allein spielen und dabei Zuwendung erfahren.

„Unsicher-ambivalent“ gebundene Kinder haben ihre Bezugsperson als nicht zuverlässig verfügbar erfahren. Deren Fürsorgeverhalten ist stärker von eigenen Bedürfnissen und weniger von den vom Kind ausgehenden Signalen geleitet. Feinfühlige Zuwendung und Ignorieren bzw. Zurückweisung stehen in einer für das Kind unvorhersehbaren Weise nebeneinander. Auf diesem Hintergrund entwickeln die Kinder die Strategie, mit allen Mittel zu versuchen, Beachtung zu finden. Ihr Bindungssystem ist fast durchgängig aktiviert, für Explorationen bleibt kaum Raum.

Die Ursachen einer „desorganisiert/desorientierten“ Bindung sind noch nicht voll geklärt. Wie Main (vgl. Main 2001) nachweisen konnte, sind misshandelte Kinder zu einem hohen Prozentsatz dieser Kategorie zuzuordnen. Sie argumentiert: Wenn ein Kind mit entwickelter Bindung Angst verspürt, müsste es sofort die Nähe der Bindungsperson suchen. Dieser Weg ist ihm jedoch versperrt, wenn die Angst von der Bindungsperson ausgelöst ist. Das Kind befindet sich dann in einem Konflikt zwischen Annäherung und Vermeidung, der in einer in sich widersprüchlichen Verhaltensstrategie zum Ausdruck kommt. Eine schlüssige Erklärung für „desorganisiert/desorientierte“ Bindungen in unbelasteten Familien fehlt noch. Auch die Frage, warum dieser Bindungsstil bei Kindern mit Down-Syndrom überproportional oft auftritt, ist noch offen (Rauh & Calvet 2005). Hinsichtlich der drei „klassischen“ Bindungsmuster erlaubt jedoch das Ausmaß elterlicher Feinfühligkeit im ersten Lebensjahr valide Vorhersagen.

Längsschnittuntersuchungen können Aufschluss geben über die Stabilität früher Bindungsorganisationen und ihre Auswirkungen auf die weitere Entwicklung. In der Bielefelder und Regensburger Längsschnittstudie von Klaus und Karin Grossmann (vgl. Zimmermann, Suess, Scheurer-Englisch &

Grossmann 1999) wurde die Entwicklung der Bindung bis ins Jugendalter[3] untersucht. Die Längsschnittstudien belegen eine hohe Kontinuität der mit 12 Monaten festgestellten Bindungsorganisation bis zum Alter von 10 Jahren. Es konnte eine „längsschnittliche Konstanz in der grundsätzlichen Orientierung von Nähe und Vermeidung in belastenden Situationen …“ nachgewiesen werden (Zimmermann, Suess, Scheurer-Englisch & Grossmann 1999, 39). Die Konstanz wird nicht als Resultat einer frühen Prägung interpretiert, sondern auf den Aufbau und die Stabilisierung internaler Arbeitsmodelle als Steuerungsinstanz zurückgeführt. Auswirkungen der frühen Bindungsorganisation auf verschiedene Entwicklungsbereiche (soziale Kompetenz, Umgang mit Anforderungen, Selbstkonzept) sind empirisch gut belegt. So fielen z. B. Kinder mit einer im ersten Lebensjahr festgestellten sicheren Bindung an die Mutter im Kindergarten dadurch auf, dass sie im Vergleich zu unsicher gebundenen Kindern kompetenter mit Konflikten umgehen konnten, weniger aggressives bzw. feindseliges Verhalten zeigten und bei der Bearbeitung von Problemlöseaufgaben mehr Anstrengung und Ausdauer aufbrachten, aber auch Unterstützung suchen und annehmen konnten. Kinder mit unsicherer Bindung zeigten eine eingeschränkte soziale Wahrnehmung im Umgang mit den Gleichaltrigen und tendierten dazu, feindselige Absichten zu attribuieren. Die bindungstheoretische Annahme, dass eine sichere Bindungsorganisation eine günstige Voraussetzung für die allgemeine Kompetenzentwicklung darstellt, wird von den empirischen Befunden bestätigt. Zugleich kann eine sichere Bindung als Schutzfaktor bzw. Risikopuffer interpretiert werden, der die Wahrscheinlichkeit von Fehlanpassungen / Störungen vermindert (Zimmermann, Suess, Scheurer-Englisch & Grossmann, 1999).

2. *Entwicklung unter Risikobedingungen*

Aus bindungstheoretischer Sicht vollzieht sich die frühkindliche Entwicklung maßgeblich im Kontext der Beziehungserfahrungen, die das Kind in der alltäglichen Interaktion mit seiner erwachsenen Bezugsperson (Elternperson) macht. Die reziproken Prozesse werden in subtiler Weise vom Kind selbst und seiner engen Bezugsperson gestaltet. Im günstigen, für die kindliche Entwicklung förderlichen Fall gelingt ein fein abgestimmtes Ineinandergreifen von Kind- und Elternverhalten. Risiken für die kindliche Entwicklung müssen dagegen befürchtet werden, wenn sich in der Interaktion gravierende Passungsprobleme zeigen, d. h., die aktualisierten kindlichen Kompetenzen und Bedürfnisse nicht in Einklang stehen mit den elterlichen Verhaltensbe-

3 Die Erfassung der Bindungsorganisation im Jugend- und Erwachsenenalter erfolgt nicht wie bei Kleinkindern auf der Verhaltensebene, sondern auf der Ebene der Bindungsrepräsentation. Hierzu dient das Adult Attachment Interview (George, Kaplan & Main 1985; Gloger-Tippelt 2001).

reitschaften (Ziegenhain & Fegert 2005). Bei fehlender Passung bieten die von den Eltern eingesetzten intuitiven Verhaltenskompetenzen (Papoušek & Papoušek 1987) keine situationsadäquate externe Regulationshilfe und können das Kind nicht in seinen jeweiligen selbstregulatorischen Fähigkeiten wirksam unterstützen. Das Kind kann im interaktiven Austausch mit den Eltern nicht die regulatorischen Erfahrungen sammeln, die es benötigt, um zu fortgeschritteneren Niveaus adaptiver Organisation zu gelangen.

Die elterlichen Kompetenzen sind zwar biologisch angelegt, gegenüber Störungen verschiedener Art jedoch keineswegs immun. Drei potenzielle Störungsbedingungen für die Synchronisation mütterlichen und kindlichen Verhaltens sollen im Folgenden exemplarisch erörtert werden: (a) schwieriges Temperament des Kindes, (b) Risikobelastung der Mutter und (c) Behinderung des Kindes.

2.1 Schwieriges Temperament des Kindes

Das Risiko einer Fehlanpassung des intuitiven Verhaltensprogramms der Eltern kann durch besondere Temperaments- und Verhaltensmerkmale des Kindes, die sich in Regulationsschwierigkeiten äußern, stark erhöht werden. Sarimski und Papoušek (2000) veranschaulichen dies am Beispiel von Säuglingen, die durch ihr exzessives, über mehrere Stunden am Tag anhaltendes und scheinbar grundloses Schreien auffallen (vgl. auch Ziegler, Wollwerth de Chuquisengo; Papoušek 2004)

Exzessiv schreiende Babys werden als irritabel bzw. hyperreagibel beschrieben; es fällt ihnen schwer, Trost anzunehmen, sich selbst zu beruhigen und einen regelmäßigen Schlaf-Wach-Rhythmus zu finden. Organische Gründe für die Auffälligkeiten gibt es nur sehr selten. „Schreikinder" stellen die intuitiven elterlichen Kompetenzen auf eine harte Bewährungsprobe. Das Vertrauen in die elterlichen Fähigkeiten kann völlig verloren gehen, wenn Eltern ihr Kind über einen längeren Zeitraum als extrem unzugänglich erleben und immer wieder feststellen müssen, dass es sich gegen alle Versuche zur Kontaktaufnahme heftig sträubt und sich trotz verzweifelter Bemühungen kaum trösten oder beruhigen lässt. Es kann zu Symptomen der erlernten Hilflosigkeit kommen, wie sie Seligman (1979) als Folge wiederholter Erfahrungen beschreibt, eine missliche Situation nicht ändern zu können, keine Kontrolle darüber zu haben. Die Eltern-Kind-Beziehung droht dann zu entgleisen. Es besteht die Gefahr, dass ein dysfunktionaler Teufelskreis entsteht und die Schwierigkeiten auf beiden Seiten eskalieren. Die negative Reziprozität eines solchen Prozesses führt dazu, dass einerseits das Baby immer dringender die elterliche Unterstützung benötigt, andererseits das intuitive Elternverhalten durch die zunehmende Dysregulation des Kindes immer stärker gehemmt wird.

Zur Durchbrechung solcher Teufelskreise hat sich das systemisch orientierte Konzept einer kommunikationszentrierten Beratung von Eltern mit Säuglingen bewährt, das als Grundlage für die diagnostische und therapeutische Arbeit der „Münchner Sprechstunde für Schreibabies“ dient (Wollwerth de Chuquisengo, Papoušek 2004; Sarimski und Papoušek 2000). Das Modell sieht u. a. videogestützte Interaktionsberatungen vor, die den Eltern helfen, Interaktionssequenzen aus der Perspektive des Kindes zu betrachten, um die kindlichen Reaktionsmöglichkeiten und Signale differenzierter erkennen und dementsprechend die eigenen Reaktionen besser einschätzen zu können. Die Behandlung hat zum Ziel, die beiderseitigen Ressourcen aufzudecken und damit Bedingungen zu schaffen, unter denen sich das kommunikative Zusammenspiel der Eltern mit ihrem Baby im Sinne einer positiven Gegenseitigkeit entwickeln kann.

2.2 Hochbelastete Mutter

Die Situation von drogenabhängigen Müttern und von extrem jungen, alleinerziehenden Müttern, die im Folgenden näher betrachtet werden soll, ist durch eine Kumulation von miteinander in Wechselwirkung stehenden Risikofaktoren gekennzeichnet. Die Drogenabhängigkeit wie die Elternschaft „out of time“ ist oftmals assoziiert mit einem Spektrum psychosozialer Probleme, mit Partnerschaftsproblemen, Konflikten mit der Herkunftsfamilie, Gewalterfahrung, fehlender sozialer Unterstützung, geringem Bildungsniveau u. a. m. Die Entwicklung einer positiven Eltern-Kind-Beziehung und sicheren Bindung ist unter diesen Lebensbedingungen massiv gefährdet. Die Vielzahl der Probleme nimmt die Mütter voll in Anspruch, so dass kaum elterliche Ressourcen verbleiben, die eine für das Kind verlässliche Betreuung gewährleisten können. Nicht selten erfährt die Situation noch eine besondere Zuspitzung durch ein schwieriges Temperament der Kinder.

Eine Häufung von Risikofaktoren bei Eltern führt nach Erkenntnissen der Entwicklungspsychopathologie zu einer erhöhten Wahrscheinlichkeit psychischer Störungen oder abweichenden Verhaltens der Kindern (Werner & Smith 1992; Garmezy 1993). Eine stabile Beziehung der Kinder im ersten Lebensjahr kann ein die Resilienz verbessernder Schutzfaktor sein. Maßnahmen zur Stärkung der elterlichen Kompetenz sind auf dem Hintergrund dieser Zusammenhänge sehr indiziert.

2.2.1 Suchtkranke Mütter

Trost (2003) hat aus bindungstheoretischer Perspektive die Kommunikation und Interaktion suchtkranker Mütter mit ihren Babys untersucht. Um Aufschluss über die intuitiven elterlichen Kompetenzen der drogenabhängigen

Mütter zu gewinnen, wurde eine frei zu gestaltende fünfminütige Spielsituation der Mutter-Kind Dyaden gefilmt und nach den Kriterien der von Papoušek (2000) entwickelten Kommunikationsdiagnostik ausgewertet. Die Stichprobe umfasste 18 Mütter mit illegalem Dogenmissbrauch (zumeist Heroin); die Kinder waren etwa 6 Monate alt. Zusätzlich wurde eine Kontrollgruppe mit 24 Mutter-Kind-Paaren untersucht.

Die Befunde verdeutlichen, dass die Abstimmung der Interaktion zwischen Mutter und Kind in den Dyaden der Kontrollgruppe wesentlich besser gelingt. Bei den drogenbelasteten Müttern sind die intuitiven Elternkompetenzen erheblich schwächer ausgeprägt. Ihre Versuche zur Stimulation der Kinder wirken vielfach nach Menge und Intensität unangemessen, nicht dem Fassungsvermögen und den Reaktionen der Kinder angepasst. Protestverhalten der Kinder wird ignoriert. Die Mütter zeigen in der Untersuchungssituation eine starke Tendenz zur Überregulierung in den Formen „überregulierend-zudringlich“ sowie „überregulierend-alleinunterhaltend“. Die Kinder seien von ihnen zeitweilig „wie Puppen“ bespielt worden.

Die Studie unterstreicht, dass die massierte Problembelastung von Drogenkonsumentinnen Einfluss auf deren Verhalten als Mütter hat. Das Verstehen der emotionalen Bedürfnisse des Kindes, die Sensibilität für die in Interaktionssituationen vom Kind ausgehenden Signale ist deutlich beeinträchtigt. Responsives, von der Aufnahmebereitschaft des Kindes geleitetes Elternverhalten gelingt unter diesen Umständen nur begrenzt. Eine zudringliche Überstimulation, die beobachtet wurde, orientiert sich nicht an Bedürfnissen des Kindes, sondern ist eher als der Versuch zu interpretieren, dem Kind ein Zeichen der Zuneigung zu entlocken (Tendenz zur Rollenumkehr).

Als Hilfsangebot für die Gruppe drogenabhängiger Mütter und ihre stark entwicklungsgefährdeten Kinder empfiehlt Trost (2003) eine integrative suchttherapeutische Betreuung, die eine bindungstheoretisch orientierte Entwicklungsförderung der Mutter-Kind-Dyade ausdrücklich einschließt. Zugleich sieht er einen erheblichen Fort- und Weiterbildungsbedarf bei den Fachkräften in diesem Arbeitsfeld hinsichtlich bindungstheoretischer Erkenntnisse und darauf bezogener Praxiskonzepte.

2.2.2 Jugendliche Mütter

Über eine Präventionsstudie (Frühförderprojekt) mit sehr jungen Müttern und ihren Säuglingen (N = 29) berichten Ziegenhain, Derksen und Dreisörner (2004). Wie sich aus der Stichprobenbeschreibung der Autorinnen ergibt, handelt es sich um eine Hochrisikogruppe, für die eine Kumulation von Risikofaktoren bei gleichzeitigem Fehlen von Schutzfaktoren bezeichnend ist. Die biographischen und aktuellen psychosozialen Belastungen sind ganz erheblich. Im Umgang mit ihrem Kind verhalten sich diese Mütter wenig feinfühlig und responsiv, eher zurückgenommen, unbeteiligt. Sie sprechen

auffällig wenig mit ihrem Kind. Die sprachliche Stimulation, der im Konzept der intuitiven Kompetenzen eine zentrale Bedeutung beigemessen wird, ist stark reduziert (Unterstimulation). Sporadisch kommt es jedoch zu zudringlichem und überstimulierenden Verhalten. Wenn die Mütter Kontaktbereitschaft signalisieren, dann geschieht dies oft in einer dem Entwicklungsstand nicht angemessenen Weise und zudem in solchen Momenten, in denen das Kind gerade wenig Kontaktinteresse zeigt (Überstimulation). Lässt sich das Kind schließlich darauf ein, wendet sich die Mutter nicht selten wieder ab. Insofern besteht eine Inkontingenz zwischen Äußerungen des Kindes und dem Interaktionsverhalten der Mutter.

Die Anwendung eines speziellen entwicklungspsychologischen Beratungsansatzes (vgl. Ziegenhain et al. 2004; Downing & Ziegenhain 2001) erwies sich als wirksam und führte zu einer Verbesserung des feinfühligen Verhaltens der Mütter. Als differentieller Effekt zeigte sich: Die Offenheit gegenüber dem Beratungsangebot und das Ausmaß, in dem die Mütter davon profitieren konnten, waren abhängig von den mentalen Bindungsmodellen der jungen Frauen. Die Qualität des mütterlichen Umgangs mit dem Säugling steht demnach auch unter dem Einfluss der eigenen Bindungsgeschichte, die in der Beratung zu thematisieren ist. Unterschiede Jugendlicher im Umgang mit Belastungen sind nach bindungstheoretischer Auffassung durch Unterschiede in der Bindungsrepräsentation zu erklären. Jugendliche mit einer unsicheren Bindungsrepräsentation tendieren zu einer wenig realistischen, rigiden oder widersprüchlichen Bewertung von Anforderungssituationen; ihre emotionale Verfassung und die Aktiviertheit unterliegen starken Schwankungen. Eine sichere Bindungsrepräsentation begünstigt demgegenüber eine situationsadäquate Anpassung (Zimmermann 1999).

2.3 Behinderung des Kindes

Mit der Situation behinderter Kinder und ihrer Eltern hat sich die Bindungsforschung ebenfalls eingehend befasst und die Fruchtbarkeit der Bindungstheorie auch in diesem Kontext belegen können (vgl. van Ijzendoorn et al., 1992; Rauh, 2004).

2.3.1 Kinder mit Down-Syndrom

So wurde etwa die zentrale bindungstheoretische Annahme, dass mütterliche Feinfühligkeit in dem von Ainsworth (u. a. Ainsworth, Bell & Stayton 1974) definierten Sinn richtungsbestimmend für die Qualität der Bindungsbeziehung ist, für Kinder mit Down-Syndrom überzeugend bestätigt. Kinder mit Down-Syndrom, die nach der „Fremden Situation" als sicher gebunden gelten, haben Mütter, die mehr Feinfühligkeit zeigen als die Mütter von Down-

Syndrom Kindern mit einem unsicheren Bindungsstatus (Rauh & Calvet 2004). In der Berliner-Studie von Rauh und ihren Mitarbeitern/innen wurden krasse Unterschiede im Verhalten der Mütter beobachtet: sie waren „entweder ganz besonders feinfühlig oder sie waren besonders kontrollierend bzw. nicht responsiv und wenig feinfühlend“ (Rauh und Calvet 2005, 68). Bei den stark kontrollierenden, von ihren Kindern nur schwer zufrieden zu stellenden Müttern mag eine noch nicht abgeschlossene Verarbeitung der Diagnose eine wichtige Rolle spielen. Daneben ist aber auch an spezifische Verhaltensmerkmale von Kindern mit Down-Syndrom zu denken, die ein intuitives, feinfühliges Elternverhalten erschweren und insofern einen Risikofaktor für eine dysfunktionale Bindungsentwicklung darstellen (vgl. Papoušek 1996).

Typischerweise sind die Verhaltensäußerungen von Kindern mit Down-Syndrom im Vergleich mit den Aktionen und Reaktionen nicht behinderter Kinder verlangsamt und verzögert. Vor allem aber ist bei Kindern mit dieser Behinderung in den ersten Lebensjahren der Emotionsausdruck deutlich reduziert. Freude, Ärger, Kummer, Angst usw. werden zwar gezeigt, aber in einer etwas zurückgenommeneren und für Außenstehende ungewohnten Form. Dies kann dazu führen, dass es manchen Müttern nicht gelingt, die von dem behinderten Kind ausgehenden Signale im Sinne des intuitive parenting in selbstverständlicher, spontaner Weise zu registrieren, richtig zu deuten und prompt zu beantworten. Solche Dekodierungsschwierigkeiten müssen allerdings nicht von Dauer sein. Sehr anschaulich wird dies von Rauh und Calvet (2005) in einer Fallvignette am Beispiel eines Jungen mit Down-Syndrom und seiner Eltern gezeigt. In diesem Fall hat eine allein auf die Stärkung der natürlichen Elternkompetenz gerichtete externe Intervention zu einem sehr positiven Miteinander von Eltern und Kind und einer ebenso positiven Gesamtentwicklung des Jungen geführt. Aus den mehrere Jahre umfassenden Längsschnittbeobachtungen der Berliner Gruppe (16 Dyaden) kann generell gefolgert werden, dass auch bei Kindern mit Down-Syndrom die in der Fremden Situation ermittelte Bindungsqualität und die Verhaltensentwicklung in einem mit den Hypothesen der Bindungstheorie konformen Zusammenhang stehen (Rauh und Calvet, 2004). Auswirkungen der Bindungsqualität ließen sich auch noch am Ende des Vorschulalters nachweisen. Kinder mit sicherer Bindung entwickelten sich in diesem Alter sprachlich und sozial-kognitiv besser als Kinder mit unsicherer Bindungsbeziehung (Rauh und Calvet 2004).

2.3.2 Hörgeschädigte Kinder

Intuitives Elternverhalten ist auf Rückkoppelungssignale seitens des Kindes angewiesen und wird mehr oder weniger stark gehemmt, wenn dieser Steuerungsmechanismus nicht in normaler Weise funktioniert. Mit dem Problem, dass auf den (laut)sprachlichen Teil ihres Kommunikationsverhaltens keine

kontingenten Rückmeldungen folgen, haben es Eltern hörgeschädigter Kinder zu tun. Auf Risken der Beziehungs- und Bindungsentwicklung, die sich aus einer Hörschädigung bei Kindern ergeben, hat Bölling-Bechinger (1998) aufmerksam gemacht.

Ein hörgeschädigtes Kind zeigt durch sein Verhalten nicht eindeutig, dass es nicht hört. Es sendet für seine Bezugspersonen schwer entschlüsselbare Signale aus, die als solche irritierend wirken und Eltern daran zweifeln lassen, die Bedürfnisse ihres Kindes richtig erkennen und befriedigen zu können. Sie glauben, sich auf ihre Intuition nicht verlassen zu können. Die von den Eltern erlebte Verunsicherung betrifft ihre Sensitivität und Responsivität, jene Variablen also, denen theoriegemäß eine zentrale Bedeutung für die Bindungsentwicklung zukommt.

Der Annahme, für hörgeschädigte Kinder bestehe ein vergleichsweise erhöhtes Bindungsrisiko hält Hintermair (2005) entgegen, dass nach den vorliegenden Untersuchungen die Verteilung der Bindungsqualitäten bei hörgeschädigten Kindern sich nicht bedeutsam von der bei hörenden Kindern gefundenen Verteilung unterscheidet. Er folgert daraus: „Eine Hörschädigung als solche prädisponiert also Kinder nicht automatisch für eine beeinträchtigte Bindungsentwicklung“ (Hintermair 2005, 90). Zur Erklärung wird angeführt, dass in den bisher untersuchten Stichproben von Familien mit einem hörgeschädigten Kind offensichtlich überdurchschnittlich günstige Randbedingungen (gelungene Verarbeitung der Diagnose, externe Unterstützung durch Frühförderung o. ä.) vorgelegen und zur Stärkung der Eltern beigetragen hätten. Solche günstigen Bedingungen seien in der Lage, das intuitive Verhaltensprogramm zu aktivieren und ein der speziellen Beziehung angepasstes parenting zu fördern.

Passungsprobleme in der frühen Eltern-Kind-Interaktion, wie sie in diesem Kapitel an mehreren Beispielen erörtert wurden, erhöhen das Risiko einer unsicheren Bindungsentwicklung. Zur frühen Prävention können bindungsorientierte Interventionsprogramme zur Anwendung kommen. Sie haben zum Ziel, durch eine Förderung der Eltern-Kind-Beziehung die Entstehung von Verhaltensproblemen beim Kind zu verhindern. Als besonders wirksam können nach der Metaanalyse von Bakermans-Kranenburg, van Ijzendoorn & Juffer (2003), die 70 Programme einbezogen hat, solche Ansätze gelten, die sehr spezifisch zugeschnitten sind auf die Optimierung des elterlichen Verhaltens im Umgang mit dem Kind.

3. Krippenbetreuung und kindliche Bindungsbedürfnisse

Die Frage der außerfamiliären Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren in Krippen hat häufig Anlass zu kontrovers geführten sozialpolitischen und

wissenschaftlichen Diskussionen geboten (vgl. Ahnert 1998). Ist diese Form der Betreuung mit gravierenden Entwicklungsrisiken verbunden und allenfalls als Notlösung zu akzeptieren oder kann sie als positiv zu bewertende Erweiterung des kindlichen Erfahrungsraums gesehen werden?

Im Westen Deutschlands hat die ablehnende Haltung gegenüber institutioneller Frühbetreuung klar dominiert und sich in einer bis heute noch sehr geringen Versorgungsquote mit Krippenplätzen niedergeschlagen.[4] Man sieht durch die Inanspruchnahme von Krippenbetreuung die Familienerziehung gefährdet und befürchtet eine Schwächung der Mutter-Kind-Beziehung, die zu großen Nachteilen für die gesamte sozial-emotionale Entwicklung der Kinder führen könne (Pechstein 1990). Die Bedenken stützen sich auf bindungstheoretische Annahmen zu negativen Folgen einer frühen Trennungserfahrung und Mutterentbehrung. Die von der Bindungstheorie ursprünglich vertretenen Annahmen, dass Kleinkinder nur zur Mutter eine emotionale Bindungsbeziehung eingehen könnten (Monotropie) sowie für die Bindungsentwicklung ein Höchstmaß an Kontinuität der mütterlichen Betreuung erforderlich sei (Bowlby 1969), spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle (kritisch dazu: Ernst & von Luckner 1985).

Einige Befunde der älteren Krippenforschung scheinen negative Effekte einer Fremdbetreuung zu bestätigen (vgl. Bensel 1994; Lamb und Ahnert 2003). Allerdings waren die verfügbaren Methoden noch relativ grob. Neuere Untersuchungsmethoden erlauben heute eine verbindlichere wissenschaftliche Beantwortung der Frage, ob Fremdbetreuung die Mutter-Kind-Beziehung und die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes gefährden kann.

Vor allem die durch ihre forschungsmethodische Differenziertheit herausragende US-amerikanische Langzeitstudie des National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)[5] hat wesentlich zur Klärung der o. g. Fragen beigetragen.

---

4 In den alten Ländern der Bundesrepublik Deutschland ist bei einer Versorgungsquote von 2,7 % (mit einer Konzentration auf großstädtische Bereiche) die Krippenbetreuung bis heute eher eine Ausnahme. Anders in den neuen Bundesländern, die hinsichtlich der frühen außerfamilialen Tagesbetreuung in einer völlig anderen Tradition stehen und mit 37 % nach wie vor einen hohen Versorgungsgrad aufweisen. Der 2004 vorgelegte OECD Länderbericht zur Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik plädiert nachhaltig für eine Ausweitung des Platzangebots in den alten Ländern und verweist auf die EU-Empfehlung, die eine Versorgung zu 33 % vorsieht. Das am 1.Januar 2005 in Kraft getretene Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG), mit dem die §§ 22-24 und § 74 des Sozialgesetzbuches VIII novelliert wurden, sieht bis 2010 die Schaffung von bundesweit 230.000 zusätzlichen Plätzen für die Tagesbetreuung von Kindern unter 3 Jahren vor. Die Kindertagespflege durch Tagesmütter und -väter gilt im Sinne des Gesetzes als gleichrangige Alternative zur institutionellen Krippenbetreuung.

5 Unter der Bezeichnung *Study of Early Child Care* wird in den USA seit 1991 ein Großprojekt (Längsschnittuntersuchung) des National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) durchgeführt, das die Identifizierung von Zusammenhängen zwischen

(a) Es wurde in dieser Studie kein Beleg dafür gefunden, dass eine durch die Berufstätigkeit der Mutter bedingte, zusätzliche Fremdbetreuung die Qualität der Mutter-Kind-Bindung negativ beeinflusst (vgl. NICHD 1997). Selbst eine extensive, früh einsetzende Fremdbetreuung von geringer Qualität bleibt ohne Einfluss, sofern das Kind in der familiären Interaktion eine feinfühlige Zuwendung der Mutter erfährt. Ein sicherer Bindungsstatus ist somit vor allem abhängig von einer ausgeprägten Feinfühligkeit der Mutter und gegenüber Einflüssen der Fremdbetreuung relativ immun.

(b) Ein wenig feinfühliges Elternverhalten (reserviert/zurückweisend bzw. inkonsistent) ist nach bindungstheoretischer Auffassung die Grundlage für die Entwicklung einer unsicher-vermeidenden bzw. unsicher-ambivalenten Mutter-Kind-Bindung. Die Wahrscheinlichkeit einer unsicheren Bindung wird weiter erhöht, wenn eine unsensible Familienbetreuung und eine schlechte Fremdbetreuungsqualität zusammentreffen. Umgekehrt kann von einer guten Fremdbetreuung auf dem Weg des Modelllernens ein kompensatorischer Effekt ausgehen, wenn eine verunsicherte, in ihren intuitiven Kompetenzen beeinträchtigte Mutter sich am Modell einer feinfühlig agierenden Erzieherin orientiert und sich deren Erziehungsstil zu eigen macht (NICHD 1998).

Auch in Deutschland haben in den letzten Jahren Fragen der Fremdbetreuung von Kleinkindern zu einer verstärkten Forschungsaktivität geführt (vgl. Ahnert 2004). Besondere Aufmerksamkeit haben die Variablen „Gestaltung der Eingewöhnungphase“ und „Bindungsqualität zur Mutter“ gefunden.

Die psychische Situation von Kindern, die bereits eine Mutterbindung entwickelt haben, ist beim Eintritt in die Krippenbetreuung dadurch gekennzeichnet, dass „beide Seiten der Bindungs-Explorations-Balance in höchstem Maße verunsichert (sind): Die Bindungssicherheit und die Explorationssicherheit“ (Grossmann 2000, 230). Durch die Konfrontation mit einer unbekannten Umgebung in Abwesenheit der Mutter als sicherer Basis sind die Bewältigungskompetenzen des Kindes zunächst stark überfordert; das Kind fühlt sich äußerst unwohl, wird von Verlassenheitsängsten gequält und ist zu explorativem Spielverhalten überhaupt nicht in der Lage.

Heute gilt es deshalb als zwingend erforderlich, dass einem Kind gleich zu Beginn in der Krippe die Möglichkeit gegeben wird, zu einer Erzieherin eine neue Bindungsbeziehung einzugehen, die ihm die benötigte Sicherheit

---

frühkindlichen Erfahrungen in der Familie und im Rahmen von Fremdpflege zum Ziel hat. In der ersten Projektphase wurde eine repräsentative Stichprobe (N = 1364) amerikanischer Familien mit ihren Kindern zu fünf Messzeitpunkten untersucht (1., 6., 15., 24., 36. Lebensmonat des Kindes). Man hat u. a. die elterliche Feinfühligkeit und die Qualität der Eltern-Kind-Bindung erfasst sowie auch deren Entsprechungen im Rahmen einer Fremdbetreuung. In der Studie wurden die Form und Qualität der Fremdpflege, der zeitliche Umfang der Fremdpflege und das Alter des Kindes beim Beginn der Fremdpflege als Variablen berücksichtigt. Das Projekt ist noch nicht abgeschlossen und befasst sich jetzt mit der Entwicklung, die die Kinder der Stichprobe im Jugendalter vollziehen.

gibt. Der Aufbau einer solchen Erzieherin-Kind-Beziehung soll durch eine auf dieses Ziel hin gestaltete Eingewöhnung des Kindes begünstigt werden. Man geht also davon aus, dass Kleinkinder die Fähigkeit besitzen, nicht nur zur Mutter, sondern zu mehreren vertrauten Personen, auch außerhalb des familiären Rahmens, eine Bindungsbeziehung entwickeln zu können.

Ein Modell zur Eingewöhnung in der Kinderkrippe, das vom Berliner Infans-Institut konzipiert wurde, hat eine größere Verbreitung gefunden (Andres und Laewen 1995). Diesem Modell entsprechend soll das Kind zunächst im Beisein der Mutter seine neue Erzieherin in Situationen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades (Spiel, Streitigkeiten, Hunger, Müdigkeit) als feinfühlig erleben können. Abhängig von der Befindlichkeit des Kindes soll es nach etwa vier Tagen zu ersten Mutter-Kind-Trennungen mit ansteigender Dauer kommen. Die Eingewöhnung hat ihr Ziel erreicht und gilt als abgeschlossen, wenn das Kind seine Erzieherin als sichere Basis akzeptiert, sie als Ausgangspunkt seiner Erkundungen und als Trostspenderin bei Kummer benutzt.

Sehr erhellende Befunde zur Startphase der Krippenbetreuung hat die empirische Studie von Ziegenhain und Wolff (2000) erbracht (vgl. auch: Ziegenhain, Rauh & Müller 1998). Mit der „Fremden Situation" wurde jeweils unmittelbar vor dem Krippeneintritt sowie nach sechs Monaten Krippenerfahrung der Status der Mutter-Kind-Bindung erfasst, einen Monat später auch die Qualität der Erzieherin-Kind-Bindung. Beim Krippeneintritt waren die 35 untersuchten Kinder 12 Monate alt. Aus der Dauer der Anwesenheit des Kindes und der Mutter in der Krippe wurde ein vierstufiger Eingewöhnungsindex gebildet. Als „sanfte Eingewöhnung" (Stufe 1) gilt, wenn in der ersten Woche sich das Kind höchstens vier Stunden pro Tag in der Krippe aufhält und die Mutter fast durchgängig anwesend ist.

Hauptergebnisse der Studie von Ziegenhain und Wolff (2000) sind:

(a) *Die Bindung zur Mutter nimmt durch die zusätzliche Krippenbetreuung keinen Schaden.* Die vor dem Krippeneintritt bestehende Bindungsqualität erwies sich über sechs Monate als stabil. Vor dem Krippenstart hatten 46 % eine sichere Bindung an die Mutter, nach sechs Monaten außerfamiliärer Betreuung waren es 48 %. Dieser Befund steht in Einklang mit der NICHD-Studie (NICHD 1997). Eine „sanfte" Eingewöhnung (= Begleitung durch die Mutter in der ersten Woche) wirkt sich förderlich auf die Bindungsbeziehung aus. Bei sanft eingewöhnten Kindern blieb die sichere Bindung besonders oft erhalten.

(b) *Im Verlauf des Krippenbesuchs entwickeln Kinder auch eine Bindungsbeziehung zu ihrer Erzieherin.* Die Klassifikation ergab: 32 % sicher gebunden, 68 % unsicher. Der hohe Anteil unsicherer Bindungen mag durch den relativ frühen Zeitpunkt (7 Monate nach Krippeneintritt) der Bindungsfeststellung beeinflusst sein. Es spricht manches dafür, dass Kinder zur Entwicklung einer sicheren Bindung an nicht zur Familie gehörende Personen noch etwas mehr Zeit benötigen.

(c) *Die Qualität der Mutter Kind-Bindung beeinflusst die Anpassung an die Krippenbetreuung.* In der Anfangzeit der außerfamiliären Betreuung verhielten sich die unsicher-vermeidend an die Mutter gebundene Kinder fröhlicher, aktiver, stärker an den anderen Kindern und der Erzieherin interessiert als die sicher gebundenen Kinder, die im Vergleich ängstlicher, irritierbarer, verschlossener waren und mehr weinten. Nach vier Wochen in der Krippe erschienen jedoch die unsicher gebundenen Kinder zunehmend verschlossener und erschöpfter, während bei den sicher gebundenen Kindern exploratives Verhalten und Aufgeschlossenheit wuchsen. Die Autorinnen erklären den Befund damit, dass sicher gebundene Kinder nach Abschluss der elternbegleiteten Eingewöhnungsphase ihr Unwohlsein nicht verbergen, dadurch mehr Zuwendung erhalten, die ihre Anpassung an die neue Situation begünstigt. Unsicher-vermeidend gebundene Kinder verhalten sich anfangs recht selbständig und geben ihre emotionale Belastung kaum zu erkennen. Diese Anpassungsstrategie kann jedoch von ihnen nicht beibehalten werden und scheint bereits nach einigen Wochen „höhere emotionale Kosten zu verursachen“ (Ziegenhain und Wolff 2000, 186).

Die von Ziegenhain und Wolff (2000) vorgeschlagene Interpretation geht von der bindungstheoretischen Annahme aus, dass frühe Trennungserlebnisse, wie sie beim Krippenbesuch auftreten, für *alle* Kleinkinder belastend sind und Unterschiede lediglich die Art und Weise betreffen, in der Kinder ihre Belastung im Verhalten zu erkennen geben. Befunde von Ahnert und Rickert (2000) stützen diese Annahme. In deren Arbeit wurden physiologische Belastungsparameter aus der Herzaktivität der Kinder abgeleitet. Folgt man den physiologischen Indikatoren, dann ist die Belastung unsicher gebundener Kinder keineswegs geringer als die der sicher gebundenen.

Sicher gebundene Kinder haben einen wichtigen Vorteil bei ihrem Start in der Krippe und der Auseinandersetzung mit der neuen Betreuungssituation. Ihr internales Arbeitsmodell lässt sie auf die Zuwendungsbereitschaft von Erwachsenen vertrauen. Kinder mit sicherer Bindung können auf die in der Familie gewonnene Erfahrung zurückgreifen, in ihren Bedürfnissen und positiven wie negativen Gefühlsäußerungen stets angenommen worden zu sein. Auf dem Hintergrund dieser Erfahrungen äußern sie auch in der Krippe ihr Unwohlsein sehr direkt und haben damit ein effektives Mittel, Fürsorgeverhalten der Erzieherin einzufordern. Sie erleichtern es der Erzieherin, ihre emotionale Verfassung schnell und zuverlässig zu erkennen und erhöhen damit die Wahrscheinlichkeit, emotionale Zuwendung (Nähe, Trost) zu bekommen. Solche Interaktionen und Kontingenzerfahrungen sind es, die die Anbahnung einer Bindung zwischen dem Kind und seiner Erzieherin begründen. Bei positivem Ausgang hat das Kind in der Erzieherin eine neue Vertraute gefunden. Mit der Erzieherin als sicherer Basis ist das Bindungsverhaltenssystem gedämpft und das komplementäre Explorationssystem aktiviert. Das Kind kann sich, ohne übermäßig mit der Regulation seiner

Emotionen befasst zu sein, verstärkt der Erkundung seiner neuen Umgebung in der Kindergruppe mit ihren Spiel- und Interaktionsmöglichkeiten zuwenden.

Durch das typische, Souveränität vorgebende Verhalten unsicher gebundener Kinder wird das Fürsorgesystem erwachsener Bezugspersonen nicht automatisch angesprochen und aktiviert. Ohne bindungspsychologisches Hintergrundwissen läuft eine Erzieherin Gefahr, das Verhalten von Kindern mit unsicherer Elterbindung durch Überschätzung der kindlichen Bewältigungskompetenz bei gleichzeitiger Unterschätzung der vom Kind erlebten Belastung inadäquat zu deuten und zu beantworten. So würde es z. B. auf einer krassen Fehlinterpretation der Befindlichkeit dieser Kinder beruhen, wenn man meinte, ihre von der Mutter begleitete Eingewöhnungszeit problemlos verkürzen zu können. Den Kindern würde damit eine doppelte Benachteiligung zugemutet: „(a) keiner versteht ihre subtilen Signale ihres Trennungsleids und (b) sie verlieren früher als andere ihre Sicherheitsbasis“ (Grossmann und Grossmann 1998, S. 77).

Die hier angesprochenen Erkenntnisse der neueren Bindungs- und Krippenforschung können als Beitrag zur Versachlichung der Diskussion über das Für und Wider früher Fremdbetreuung dienen. Nach dem gegenwärtigen Forschungsstand ist nicht davon auszugehen, dass nur eine ausschließliche und nicht durch Trennungen unterbrochene Betreuung durch die Mutter die kindlichen Sicherheits- und Explorationsbedürfnisse befriedigen kann. Eine sichere Bindung, die auf einer entwicklungsangemessenen, sensiblen Betreuung des Kindes in der Familie beruht, wird durch die Inanspruchnahme von Fremdbetreuung nicht beschädigt. Sie kann aber als Voraussetzung betrachtet werden, die es dem Kind erleichtert, seine Angst/Belastung zu überwinden und sich auf die neue Betreuungssituation mit explorativem Intreresse einzulassen.

Ein wichtiges Qualitätsmerkmal von Krippenbetreuung, mit dem sich die deutsche Bindungsforschung vorrangig befasst hat, betrifft die Eingewöhnung des Kindes, die sorgfältig geplant, mit den Eltern abgestimmt und in Form eines sanften Übergangs gestaltet werden sollte. Eine sichere Bindung an die Mutter begünstigt den Anpassungsprozess, aber auch unsicher gebundenen Kindern kann die Anpassung gelingen, wenn die von ihnen ausgehenden Signale in ihrem bindungspsychologischen Bedeutungsgehalt durch die Erzieherin registriert und angemessen aufgegriffen werden. An die Erzieherin werden in diesem Prozess sehr komplexe, anspruchsvolle Anforderungen gestellt, die ein hohes Ausbildungsniveau erfordern.

Entgegen älteren, maternalistisch geprägten Vorstellungen sind Kleinkinder durchaus fähig, auch in einem institutionellen Kontext Bindungsbeziehungen aufzubauen. Sie können im Verlauf der Eingewöhnungszeit in ihrer Erzieherin eine neue Bindungsperson gewinnen, die sie im Kontext der Tageseinrichtung als sichere Basis nutzen. Vorausgesetzt ist dabei, dass sie

auf eine Erzieherin treffen, die eine entsprechende Motivation und Bindungsbereitschaft sowie die Kompetenz (Feinfühligkeit, Responsivität) einer guten Bindungsperson besitzt. Obendrein muss eine hinreichende Kontinuität gewährleistet sein, also eine stabile Betreuungssituation ohne größere Personalfluktuation. Die tägliche Anwesenheit des Kindes in der Krippe sollte auch im Fall einer gut gelungenen Eingewöhnung möglichst so begrenzt sein, dass noch hinreichend Zeit verbleibt für bindungsrelevante Interaktionen mit den primären Bezugspersonen in der Familie. Deren Einfluss ist auch bei einer kombinierten Betreuung dominierend.

Aus bindungspsychologischer Sicht stoßen die institutionellen Betreuungsmöglichkeiten in den Einzelfällen an ihre Grenze, in denen ein Kind trotz guter Rahmenbedingungen keine Sicherheitsbasis in der Einrichtung finden kann. Durch die Fortsetzung des Krippenbesuchs wäre dieses Kind einer anhaltend hohen Stressbelastung ausgesetzt, würde sich sehr unwohl fühlen und hätte keine Vertrauensperson, die ihm in dieser Situation beruhigenden Trost geben könnte. Auch das Bildungsangebot der Einrichtung wäre ihm verschlossen. Um exploratives Verhalten zeigen, seine Lernbereitschaft und Selbstbildungskompetenzen entfalten zu können, ist ein Kind auf soziale Beziehungen angewiesen, in denen es sich emotional sicher fühlt.

Literatur

Ahnert, L. & Rickert, H. 2000: *Belastungsreaktion bei beginnender Tagesbetreuung aus der Sicht früher Mutter-Kind-Bindung*, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 47, 189-202.

Ahnert, L. 1998: *Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren.* Theorien und Tatsachen, Bern.

Ahnert, L. 2004: *Bindungsbeziehung außerhalb der Familie.* Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung, in: Ahnert, L. (Hrsg.), Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung, München, 256-277.

Ainsworth, M. & Wittig, B. 1969: *Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation*, in: B. Foss (Ed.), Determinants of infant behaviour, vol. 4, London, 111-136.

Ainsworth, M. 1973: *The development of infant-mother attachment*, in: Caldwell, B. & Ricciutti, H. (Eds.), Review of Child Development Research, vol. 3, Chicago, 1-94.

Ainsworth, M., Bell, S. & Stayton, D. 1974: *Infant-mother attachment and social development: „Socialization" as a product of reciprocal responsiveness to signals*, in: Richards, P. (Ed.), The integration of a child into a social world, Cambridge, 99-135

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. 1978: *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*, Hillsdale.

Andres, B. & Laewen, H.-J. 1995: *Eingewöhnung von Kleinkindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen*, in: Fuchs, D. (Hrsg.), Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion, Freiburg, 79-101.

Bakermans-Kranenburg, M., Ijzendoorn, M. van & Juffer, F. 2003: *Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood*, in: Psychological Bulletin 129, 195-215.

Bensel, J. 1994: *Ist Tagesbetreuung in Krippen ein Risiko? Eine kritische Beurteilung der internationalen Krippenforschung*, in: Zeitschrift für Pädagogik 40, 303-326.

BMFSFJ/DJI 2004: *OECD. Early Childhood Policy Review 2002-2004. Hintergrundbericht Deutschland.*

Bölling-Bechinger; H. 1998: *Frühförderung und Autonomieentwicklung. Diagnostik und Interventionen auf personenzentrierter und bindungstheoretischer Grundlage*, Heidelberg.

Bowlby, J. 1958: *The nature of a child´s tie to his mother*, in: Int. J. Psychoanal. Psychother. 30, 350-373.

Bowlby, J. 1969: *Attachment and loss. Vol. 1. Attachment*, London (deutsch: Bindung, München 1975.

Bowlby, J. 1973: *Attachment and loss. Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*, New York (deutsch: Trennung, München 1976).

Bowlby, J. 1980: *Attachment and loss. Vol. 3. Loss: Sadness and depression*, New York (dt.: Verlust, Frankfurt a. M. 1983).

Bretherton, I.: *Zur Konzeption innerer Arbeitsmodelle*, in: Gloger-Tippelt, G. (Hrsg.), Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis, Göttingen, 52-74.

Dornes, M. 1993: *Der kompetente Säugling*, Frankfurt a. M.

Downing, G., Ziegenhain, U. 2001: *Besonderheiten der Beratung und Therapie bei jugendlichen Müttern und ihren Säuglingen. Die Bedeutung von Bindungstheorie und videogestützter Intervention*, in: Suess, G. J., Scheuerer-Englisch, H. (Hrsg.), Bindungstheorie und Familiendynamik. Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie, Giessen, 271-295.

Emde, R. N. & Sameroff, A. J. 1989: *Relationship disturbances in early childhood*, New York.

Ernst, C. & von Luckner, N. 1985: *Stellt die frühe Kindheit die Weichen? Eine Kritik an der Lehre von der schicksalhaften Bedeutung erster Erlebnisse*, Stuttgart.

Field, T. M. 1987: *Affective and interactive disturbances in infants*, in: Osofsky, J. D. (ed.), Handbook of infant development. 2nd Edition New York.

Garmezy, N. 1993: *Developmental psychopathology. Some historical and current perspectives*, in: Magnusson, D. & P. Casaer (Eds.), Longitudinal research on individual development, Cambridge, 95-126.

George, C., Kaplan, N. & Main, M. 1985: *The attachment interview for adults*, University of California, Berkeley (unpublished manuscript).

Gloger-Tippelt, G. 2001: *Das Adult Attachment Interview. Durchführung und Auswertung*, in: Gloger-Tippelt, G. (Hrsg.), Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis, Göttingen, 102-120.

Gloger-Tippelt, G., Vetter, J. & Rauh, H. 2000: *Untersuchungen mit der „Fremden Situation" in deutschsprachigen Ländern. Ein Überblick*, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 47, 87-98.

Grossmann, K. 2005: *Frühe Bindungen und psychische Sicherheit bis ins junge Erwachsenenalter*, in: Frühförderung interdisziplinär 24/2, 55-64.

Grossmann, K. E. & Grossmann, K. 1994: *Bindungstheoretische Grundlagen psychologisch sicherer und unsicherer Entwicklung*, in: GwG-Zeitschrift 96, 26-41.

Grossmann, K. E. 2000: *Bindungsforschung im deutschsprachigen Raum und der Stand bindungstheoretischen Denkens*, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht. Themenheft „Bindung" (2), 47, 221-237.

Grossmann, K. und Grossmann, K. E. 1998: *Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung*, in: Ahnert, L. (Hrsg.), Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen, Bern, 69-81.

Grossmann, K., Grossmann, K. E., Spangler, G., Suess, G. & Unzner, L. 1985: *Maternal sensitivity and newborns' orientation responses as related to quality of attachment in northern Germany*, in: Bretherton, I. & Waters, E. (Eds.), Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development 50, 233-256.

Grossmann, K. E., Becker-Stoll, F., Grossmann, K., Kindler, H., Schieche, M., Spangler, G., Wensauer, M. & Zimmermann, P. 1997: *Die Bindungstheorie. Modell, entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse*, in: Keller, H. (Hrsg.), Handbuch der Kleinkindforschung, Göttingen, 51-95.

Hintermair, M. 2005: *Frühe Hörschädigung – ein Bindungsrisiko?*, in: Frühförderung interdisziplinär 24/2, 88-93.

Ijzendoorn, M. van, Goldberg, S., Kroonenberg, P. & Frenkel, O. 1992: *The relative effects of maternal and child problemson the quality of attachment. A meta-analysis of attachment in clinical samples*, in: Child development 63, 840-858.

Isabella, R. A. 1993: *Origins of attachment: Maternal interactive behavior across the first year*, in: Child Development 64, 605–621.

Kasten, H. 2004: *0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*, Weinheim.

Keller, H. 2003: *Handbuch der Kleinkindforschung*, Bern.

Kindler, H., Grossmann, K. & Zimmermann, P. 1998: *Kind-Vater-Bindungsbeziehungen und Väter als Bindungspersonen*, in: Walter, H. (Hrsg.), Männer als Väter, Konstanz.

Lamb, M. E. und Ahnert, L. 2003: *Institutionelle Betreuungskonzepte und ihre entwicklungspsychologische Relevanz für Kleinkinder*, in: Keller, H. (Hrsg.), Handbuch der Kleinkindforschung, Bern, 529-568.

Main, M. & Solomon, J. 1990: *Procedures for identifying infants as disorganized/disorientated during the Ainsworth Strange Situation*, in: Greenberg, T., Cicchetti, D. & Cummings, E. (Eds.), Attachment in the preschool years, Chicago, 121-160.

Main, M. 2001: *Aktuelle Studien zur Bindung*, in: Gloger-Tippelt, G. (Hrsg.), Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis, Göttingen, 1-51.

NICHD Early Child Care Research 1997: *The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of early child care*, in: Child Development 68, 860-979.

NICHD Early Child Care Research Network 1998: *Relations between family predictors and child outcomes: Are they weaker for children in child care?*, in: Developmental Psychology 34/5, 1119-1128.

OECD 2004: *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland.* Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD).

Papoušek, H. & Papoušek, M. 1977: *Mothering and the cognitive headstart: Psychobiological considerations*, in: Schaffer, H. R. (ed.), Studies in mother-infant-interaction, London-New York, 63-85.

Papoušek, H. & Papoušek, M. 1987: *Intuitive parenting: A dialectic counterpart in the infant´s integrative competence*, in: J. D. Osofsky (ed.), Handbook of infant development, 2nd Edition New York, 669-720.

Papoušek, H. & Papoušek, M. 1995: *Intuitive parenting*, in: Bornstein, H. M. (Ed.), Handbook of parenting, Vol. 2: Biology and Ecology of parenting, Mahwah NJ, 117-136.

Papoušek, M. 1994: *Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*, Bern.

Papoušek, M. 1996: *Frühe Eltern-Kind-Beziehungen. Gefährdungen und Chancen in der Frühentwicklung von Kindern mit genetisch bedingten Anlagestörungen*, in: Kindheit und Entwicklung 5/1, 45-52.

Papoušek, M. 1998: *Das Münchner Modell einer interaktionszentrierten Säuglings-Eltern-Beratung und -Psychotherapie*, in: v. Klitzing, K. (Hrsg.), Psychotherapie in der frühen Kindheit, Göttingen, 88-119.

Papoušek, M. 2000: *Einsatz von Video in der Eltern-Säuglings-Beratung und –Psychotherapie*, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 49, 611-627.

Papoušek, M. 2001: *Intuitive elterliche Kompetenzen. Ressource in der präventiven Eltern-Säuglings-Beratung und -Psychotherapie*, in: Zeitschrift der deutschen Liga für das Kind 4. http://www.liga-kind.de.

Pechstein, J. 1990: *Elternnähe oder Krippe?*, Neuwied.

Piaget, J. 1975: *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*, Stuttgart (Original 1932).

Rauh, H. & Calvet, C. 2004: *Ist Bindungssicherheit entwicklungsfördernd für Kinder mit Down-Syndrom?*, in: Kindheit und Entwicklung 13/4, 217-225.

Rauh, H. & Calvet, C. 2005: *Besonderheiten der Bindungsentwicklung bei Kindern mit Down-Syndrom*, in: Frühförderung interdisziplinär 24/2, 65-73.

Rauh, H. 2002: *Vorgeburtliche Entwicklung und Frühe Kindheit*, in: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), Entwicklungspsychologie, 5. vollst. überarb. Aufl. Weinheim, 131-208.

Rauh, H. 2004: *Kindliche Behinderung und Bindungsentwicklung*, in: Ahnert, L. (Hrsg.), Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung, München, 313-331.

Sarimski, K.& Papoušek, M.2000: *Eltern-Kind-Beziehung und die Entwicklung von Regulationsstörungen*, in: Petermann, F., Niebank, K.& Scheithauer, H. (Hrsg.), Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre, Göttingen, 199-222.

Seligman, M. 1979: *Erlernte Hilflosigkeit*, München (Original: 1975).

Spangler, G. & Zimmermann, P. 1995 (Hrsg.): *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung*, Stuttgart.

Spangler, G. 1995: *Die Rolle kindlicher Verhaltensdispositionen für die Bindungsentwicklung*, in: Spangler, G. & Zimmermann, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung, Stuttgart, 178-190.

Stang, A. 1989: *Lernen visueller Kontingenzen bei dreimonatigen Säuglingen*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Institut für Psychologie, Freie Universität Berlin.

Trost, A. 2003: *Interaktion und Regulation bei suchtkranken Müttern und ihren Säuglingen*, in: Landschaftsverband Rheinland (Hrsg.), Suchtfalle Familie. Forschung und Praxis zu Lebenswelten zwischen Kindheit und Erwachsenenalter. Dokumentation einer Fachtagung der KFH NW (Forschungsschwerpunkt Sucht) und des Landschaftsverbands Rheinland, Köln, 50-84.

Werner, E. & Smith, R.S. 1992: *Overcoming the odds. High risk children from birth to adulthood*, Ithaca NY.

Wollwerth de Chuquisengo, R. & Papoušek, M. 2004: *Das Münchner Konzept einer kommunikationszentrierten Eltern-Säuglings-/Kleinkind-Beratung und -Psychotherapie*, in: Papoušek , M., Schieche, M. & Wurmser, H. (Hrsg.), Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen, Bern, 281-309.

Ziegenhain, U. & Fegert, J. 2005: *Bindungsrisiken in der frühen Kindheit*, in: Frühförderung interdisziplinär 24/2, 49-54.

Ziegenhain, U. und Wolff, U. 2000: *Der Umgang mit Unvertrautem. Bindungsbeziehung und Krippeneintritt*, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 47, 176-188.

Ziegenhain, U., Derksen, B. & Dreisörner, R. 2004: *Frühe Förderung von Resilienz bei jungen Müttern und ihren Säuglingen*, in: Kindheit und Entwicklung 13/4, 226-234.

Ziegenhain, U., Fries, M., Bütow, B. & Derksen, B. 2004: *Entwicklungspsychologische Beratung für junge Eltern. Grundlagen und Handlungskonzepte der Jugendhilfe*, Weinheim.

Ziegenhain, U., Rauh, H. & Müller, B. 1998: *Emotionale Anpassung von Kleinkindern an die Krippenbetreuung*, in: Ahnert, L. (Hrsg.), Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen, Bern, 82-98.

Ziegler, M., Wollwerth de Chuquisengo, R., Papoušek, M. 2004: *Exzessives Schreien im fruhen Säuglingsalter*, in: Papousek, M., Schieche, M. & Wurmser, H. (Hrsg.), Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen, Bern, 111-143.

Zimmermann, P. 1999: *Emotionsregulation im Jugendalter*, in: Friedlmeier, W. & Holodynski, M. (Hrsg.): Emotionale Entwicklung, Heidelberg, 219-240.

Zimmermann, P., Suess, G. J., Scheurer-Englisch, H., Grossmann, K. E. 1999: *Bindung und Anpassung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter. Ergebnisse der Bielefelder und Regensburger Längsschnittstudie*, in: Kindheit und Entwicklung 8/1, 36-48.

Albert Lenz

Wenn Mütter nach der Geburt psychisch erkranken

Die Vorstellung von Traurigkeit, Schwermut, Verzweiflung, Hilflosigkeit und Hoffnungslosigkeit erscheint auf den ersten Blick kaum vereinbar mit der Ankunft eines Kindes. Die Geburt eines Kindes wird im Allgemeinen als ein glückliches Ereignis betrachtet. Man erwartet, dass die junge Mutter nach dem sie die Belastungen der Schwangerschaft und Geburt überstanden hat und ihr Kind in den Armen hält, glücklich und ihre Stimmung blühend, heiter und zufrieden ist. In der Realität erweist sich diese Erwartung, die auch die Mütter an sich selbst haben, aber häufig als falsch.

Christiane ist zum Zeitpunkt der Geburt ihrer Tochter Clara 24 Jahre alt. Sie lebt mit ihrem Partner Matthias, der 28 Jahre alt ist, seit drei Jahren zusammen. Christiane befindet sich in der Abschlussphase ihres Studiums, ihr Partner ist bereits berufstätig. Christiane ist in einem kleinen Ort auf dem Lande mit beiden Eltern aufgewachsen und hat eine jüngere Schwester. Als sie 10 Jahre alt war, erkrankte ihre Mutter an einer Depression, die immer wieder stationär behandelt werden musste.

Die Schwangerschaft war nicht geplant und löste bei ihr und ihrem Partner zunächst Sprachlosigkeit aus. Beide haben sich erst zu einem späteren Zeitpunkt Kinder gewünscht. Sehr ambivalent waren die Gefühle bei Christiane, weil ihr klar wurde, dass sie einige ihrer Zukunftspläne aufgeben muss wie etwa den Gedanken, ihre Diplomarbeit im Ausland zu schreiben. Als sehr erleichternd empfand sie, dass ihr Partner die Schwangerschaft gut aufgenommen hat. Große Unterstützung hatte sie auch durch ihre Eltern erfahren, was sie sehr beruhigte, da sie finanzielle Sorgen und *„so was Existenzangst“* verspürt hatte. Trotz allem war die Schwangerschaft auch eine Zeit der Vorfreude gewesen, die jedoch in der Hektik unterzugehen drohte:

„Ich denke, es hat insgesamt gefehlt, die Zeit für mich, mich richtig darauf vorzubereiten ... ich hatte so nicht die Zeit, mich wirklich innerlich darauf vorzubereiten, dass sich da was verändert und dass ich dann in Ruhe auch mit meinem Kind umgehen kann, irgendwie, ja mich ruhig darauf zu freuen und so mit mir da in eins zu kommen … die Freude war schon immer irgendwie da, aber es war immer so eine hektische vorübergehende Freude.“

Zusätzliche Belastungsfaktoren stellten etwas langwierigere Erkrankungen im ersten und letzten Schwangerschaftsdrittel dar. Zudem wollte sie noch möglichst viele Vorbereitungen für den Abschluss ihres Studiums vor der Geburt treffen. Die Ängste vor der Geburt spielte sie ziemlich herunter:

„ … Klar ein bisschen Angst hat auch ´ne Rolle gespielt, ich denk, die hat ja wohl jede Frau, grad vorm ersten Kind."

Im Kreissaal hat Christiane eine panische Angst erfasst, die sie als Todesangst beschreibt:

„Ich hab das erste Mal so wirklich in meinem Leben gedacht: das schaff ich nicht! Da war das erste Mal diese Angst … ich wusste nicht mehr wie's weitergehen soll. … ich dachte, die Angst hört nie mehr auf."

Weitere Schwierigkeiten seien für sie die Atmung und das Loslassen gewesen:

„Ich konnte nicht mehr schreien, ich hab alles nach innen gedrückt … ich konnte nicht irgendwie lockerlassen oder freilassen".

Die Ängste, das Gefühl der Verlorenheit und der Kontrollverlust lassen die Geburt für Christiane zu einer Grenzerfahrung und zu einem traumatischen Ereignis werden.

Als ihre Tochter geboren war, empfand sie ein intensives Glückgefühl – sie spricht von einem totalen Glückgefühl – das für alles so ein bisschen entschädigt habe. Dieses intensive Glücksgefühl dauerte allerdings nur einige Tage an. Nach dem schmerzhaften Milcheinschuss am dritten Tag nach Claras Geburt setzen wieder die quälenden Ängste ein, die sie im Kreißsaal zum ersten Mal gespürt hatte. Das Stillen überforderte sie völlig. Sie musste das Baby alle zwei Stunden anlegen und da sie, einmal wach geworden, lange Zeit brauchte, um wieder einzuschlafen, fand sie in den ersten Wochen nach der Geburt quasi keinen Schlaf. In dieser Zeit merkte sie, dass seelisch mit ihr etwas nicht Ordnung ist.

Auch die Unterstützung von ihrem Partner als auch vor allem von ihrer Mutter änderte nichts an der Situation. Die Ängste wurden im Gegenteil immer quälender, durch die völlige Erschöpfung lief alles vor ihr nur noch wie ein Film ab, zugleich nahmen ihre Schuldgefühle dem Kind gegenüber immer mehr zu. In ihrer Verzweiflung wollte sie am liebsten ihr Kind weg geben:

„ … ich habe immer nur gesagt: Nee, nehmt es weg von mir … also ich kann ihr nichts Gutes mehr tun".

Immer häufiger kamen ihr in dieser Zeit auch Suizidgedanken, die sie sehr beunruhigten. Ihre Mutter habe die Situation als einzige realistisch eingeschätzt und ihr dringend geraten, professionelle Hilfe aufzusuchen. Sie wurde schließlich gemeinsam mit ihrer Tochter in eine psychiatrische Klinik aufgenommen, die eine integrierte Mutter-Kind-Behandlung anbietet. Dort wurde sie insgesamt drei Monate lang stationär behandelt.

Viele junge Mütter entwickeln nach der Geburt mehr oder weniger stark ausgeprägte psychische Probleme:

- Ein Viertel bis etwa die Hälfte der Mütter reagiert in der ersten Woche nach der Entbindung mit einer kurzfristigen Verstimmung, dem so genannten postpartalen Blues (vgl. O'Hara et al. 1990).
- Ungefähr 10 bis 15 % aller Mütter leiden in den ersten Monaten nach Geburt an einer länger anhaltenden, behandlungsbedürftigen Depression (O'Hara 1987).
- Bei einer bis zwei von 1000 jungen Müttern entwickelt sich in dieser Zeit sogar eine Psychose (Harding 1989).

Wie kommt es zu diesen Störungen? Wie ernst sind sie zunehmen und wie sind sie zu behandeln? Um auf diese Fragen angemessen eingehen zu können, sollen im Folgenden die psychischen, psychosozialen und körperlichen Belastungen, mit denen Mütter in der Schwangerschaft, Geburt und in ersten Lebensmonaten des Kindes konfrontiert sind, dargestellt werden.

1. Schwangerschaft, Geburt und das neue Leben mit dem Kind – ein belastendes Lebensereignis

Gloger-Tippelt (1988) beschreibt die Schwangerschaft als eine Folge idealtypischer psychologischer Phasen. Sie unterscheidet die Verunsicherungsphase (bis zur 12. Schwangerschaftswoche), die Anpassungsphase (bis zur 20. Schwangerschaftswoche), die Konkretisierungsphase (bis zur 32. Schwangerschaftswoche) und Antizipations- und Vorbereitungsphase (ca. 32. bis 40. Schwangerschaftswoche).

Verunsicherungsphase
Unabhängig von der Erwünschtheit des Ereignisses ist die erste Phase gekennzeichnet durch starke ambivalente Gefühle und Verunsicherung. Es beginnt eine Auseinandersetzung mit den unaufhaltsamen Veränderungen im Leben der werdenden Eltern, die das Alltagsleben, die Partnerschaft, die beruflichen Pläne, aber auch das Selbstkonzept beider Partner betreffen. Überwiegend ambivalent oder negativ werden von den Frauen die körperlichen Veränderungen und Beschwerden der Frühschwangerschaft bewertet. Wesentlich ist in dieser Phase auch die Angst vor einer Fehlgeburt, die nicht wenige Frauen bis zur 12. Schwangerschaftswoche belastet, insbesondere bei entsprechenden Vorerfahrungen.

Anpassungsphase
Die Anpassungsphase zeichnet sich durch ein wachsendes Wohlbefinden nach stattgefundener Auseinandersetzung mit den anstehenden Veränderungen und einer positiven Bewertung der Schwangerschaft aus. In diesem Zeit-

raum fällt meist auch die Mitteilung über die Schwangerschaft an die Familien, Freunde und den Arbeitgeber. Die körperlichen Beschwerden lassen meist nach und die Frau hat Erfahrungen mit ihrem veränderten Körpergefühl gemacht. Durch veränderte Schlaf- und Essgewohnheiten wächst auch die interne Kontrollüberzeugung.

Konkretisierungsphase
Mit dem Erleben der Kindsbewegungen ist die Konkretisierungsphase verknüpft. Diese sind als sicherer Beweis für das Leben des Kindes zu werten und spielen eine große Rolle bei der „Entstehung der Vorstellung vom Kind als eigenem Wesen" (Gloger-Tippelt 1988, 85). Daneben entwickelt die Frau Fantasien über sich als Mutter und über ihren Partner als Vater, was zu Veränderungen des Selbstbildes führt, die durch das veränderte Körperbild und soziale Erfahrungen zusätzlich unterstützt werden.

Antizipations- und Vorbereitungsphase
Während dieser Phase nehmen die körperlichen Beschwerden wieder zu. Begleitet werden die körperlichen Veränderungen von steigenden Ängsten und emotionalen Konflikten, wobei sich ein großer Teil der Ängste auf die unausweichlich herannahende Geburt bezieht, die immer stärker an Bedeutung gewinnt. Auch Todesängste, die Angst um die Gesundheit des Kindes, Angst vor dem Verlust der Selbstkontrolle während der Geburt, Angst allein gelassen zu werden und ausgeliefert zu sein und Ängste vor ärztlichen Maßnahmen werden geschildert. Ein Fehlen jeglicher Angst in dieser Phase kann als ein pathologischer Hinweis gewertet werden. Reizbarkeit, Gefühle der Hilflosigkeit und Depressivität sowie ein Gefühl der Schutzbedürftigkeit nehmen im Verlauf der letzten Schwangerschaftswochen ebenfalls zu. Schließlich etabliert sich in der letzten präpartalen Phase die „konkrete Antizipation des Kindes als Neugeborenes" (Gloger-Tippelt 1988, 90).

Geburt
Deutsch (1954) hat in ihrer Psychologie der Schwangerschaft und Geburt die Qualität des Geburtserlebens ausführlich beschrieben. Danach erfolgt mit dem herannahenden Entbindungstermin eine beachtliche Zunahme an Ängsten vor der Geburt einerseits und ein Anwachsen der Neugier auf das Kind andererseits. Die mütterliche Ungeduld wird weiterhin durch eine Zunahme an körperlichen Beschwerden forciert. Die Angst während der Geburt hat für Deutsch den Charakter der Todesangst, was sich auch durch die verbesserten medizinischen Möglichkeiten nicht verändert hat. Sie habe zwar nun weniger den Charakter der Realangst, sondern werde aus anderen Quellen gespeist. So nennt Deutsch die durch den drohenden Verlust der Einheit mit dem Kind provozierte Trennungsangst und eine Art „Restangst" bezüglich der eigenen Unversehrtheit und derjenigen des Kindes. Eine weitere Angstquelle sieht sie

in einer Art Angst vor der Angst, von der Frauen während der Geburt ergriffen werden.

Der bekannte Säuglingsforscher Stern sieht in der Geburt eine „Geschichte, die nie wirklich erzählt wird“ (Stern & Bruschweiler-Stern 2000, 64), eine Erfahrung, die kaum vollständig in das Selbst integriert werden kann. Er vergleicht diese Erfahrung mit einem Orkan, eine Metapher, die häufiger bei der Beschreibung des Geburtserlebens verwendet wird. Den Gefühlszustand einer Frau unmittelbar nach der Geburt vergleicht Stern mit zerbrechlichem Porzellan. Die Mütter zeichnet eine große Sensibilität aus, für alles was mit dem Kind zusammenhängt: der erste Schrei, der Körperkontakt, der erste Blickkontakt. In dieser Phase sind die Mütter emotional labil und in ihrer Stimmung stark schwankend.

Betrachtet man das psychologische Geschehen während Schwangerschaft und Geburt, das gerade in den letzten Monaten vor der Geburt geprägt ist von einer Zunahme an Ängsten und Unsicherheiten, wird deutlich, warum dieses Ereignis als ein kritisches Lebensereignis bezeichnet wird. Darunter sind raumzeitlich relativ umgrenzte Erfahrungen und Geschehen im Alltag zu verstehen, die das aufgebaute Passungsgefüge zwischen der Person und ihrer Umwelt erschüttern und ihr bisheriges Leben in irgendeiner Weise verändern. Die Entwicklungsaufgabe besteht darin, ein neues Gleichgewicht in der Person-Umwelt-Beziehung herzustellen. Überschreiten die daraus resultierenden Belastungen in einem Zeitraum einen kritischen Wert, so steigt das Risiko für psychische wie für somatische Störungen sprunghaft an. Das Risiko wird noch größer, wenn zu den psychischen noch psychosoziale Belastungen hinzukommen, wie finanzielle Probleme, Arbeitslosigkeit, Partnerschaftskonflikte oder Konflikte mit dem sozialen Umfeld.

Das neue Leben mit dem Kind

Nach Schwangerschaft und Geburt verschwinden keineswegs die Belastungen, sondern es erwachsen neue Herausforderungen. Gloger-Tippelt (1988) bezeichnet die ersten vier bis acht Wochen nach der Geburt als Phase der Überwältigung und Erschöpfung. Während dieser Phase müssen insbesondere nach der Geburt des ersten Kindes zahlreiche neue Informationen verarbeitet werden, da sich die Situation der Frau körperlich, psychisch und sozial vollkommen verändert. Die hormonelle Umstellung, die Rückbildungsvorgänge und der beginnende Milchfluss, der nicht selten schmerzhafte Spannungszustände verursacht, beanspruchen die junge Mutter körperlich und psychisch (vgl. Gröhe 2003). Die durch die Geburt verursachte Erschöpfung nimmt durch Schlafstörungen im Wochenbett häufig noch zu. Dabei spielen Sorgen und Ängste um die Gesundheit und die Versorgung des Babys eine bedeutende Rolle. Vor allem die Mutter stellt sich vollkommen auf die Bedürfnisse des Neugeborenen ein, was mit einer emotionalen und kognitiven Neuorientierung verbunden ist. Der Alltag wird gewissermaßen rund ums

Kind gestaltet und ist nicht mehr wie früher. Vor allem beim ersten Kind fühlen sich viele Eltern bei der Versorgung und Pflege des Kindes unsicher. Allein das Schreien des Babys sorgt meist für ein nicht geringes Maß an Nervosität, da die Eltern erst allmählich lernen, seine Signale zu verstehen.

Die enge Mutter-Kind-Bindung, die nicht zuletzt durch das Stillen entsteht, stellt unter Umständen ein Problem für den Partner dar. Das Kind drängt sich sozusagen vor und beansprucht seine Mutter rund um die Uhr, was ein hohes Maß an Unterstützung durch den Partner notwendig macht. Die Partnerschaft muss zugunsten der Elternschaft zurückstehen, was zur Abnahme der ehelichen Zufriedenheit führen kann. Durch das nächtliche Schreien des Babys und das regelmäßige Stillen kommt zudem der Tag-Nacht-Rhythmus vollkommen durcheinander, so dass beide Eltern reizbar und leicht verletzlich werden.

Die Zeit zwischen dem 2. und dem 6. Monat nach der Geburt wird von Gloger-Tippelt (1988) als Phase der Herausforderung und Umstellung bezeichnet. In dieser Zeit nehmen körperliche und psychische Erholung zu. Mit der Weiterentwicklung des Kindes kommt es zu einem regelmäßigeren Tagesablauf und zu Pflege- und Versorgungsgewohnheiten, so dass die elterliche Kontrollüberzeugung ansteigt. In dieser Zeit sind auch die Vorläufer einer spezifischen Bindung des Kindes an die Bezugsperson zu beobachten: das Unterscheiden und Bevorzugen von bekannten gegenüber unbekannten Personen, soziales Lächeln, Ausstrecken der Arme zur Begrüßung vertrauter Personen und emotionale Reaktionen auf Trennungen von ihnen. Der Säugling wird zunehmend sozial aktiv. Papousek (1999) hat festgestellt, dass Eltern sich durch typische Stimmführung und Mimik, die in allen Kulturen aufzufinden ist, auf das Kind einstellen und es bei der Interaktion unterstützen. Um die kindlichen Signale registrieren, interpretieren und zeitlich angemessen darauf reagieren zu können, bedarf es einer besonderen Feinfühligkeit der Eltern. Die elterliche Feinfühligkeit ist ein zentraler Aspekt bei der Entwicklung der Eltern-Kind-Bindung. Voraussetzungen für ein feinfühliges Verhalten sind ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und an differenzierter Informationsverarbeitung.

Mit der Einkehr einer gewissen Alltagsroutine glätten sich die in den ersten Wochen wechselnden depressiven und euphorischen Stimmungen. Die Frauen passen sich an die neue Mutterrolle an, was mit einer Umstellung des Selbstbildes einhergeht. Beide Eltern entwickeln mit zunehmender Erfahrung mehr Selbstvertrauen im Umgang mit dem Kind. Dieser Prozess ist jedoch störanfällig. So entsteht eine Hilflosigkeit, wenn Mütter und Väter die Erfahrung machen, ihr Baby nicht trösten und beruhigen zu können. Die Eltern erleben sich dann schnell als inkompetent und resignieren. Die Gefahr für eine solche Entwicklung ist bei unruhigen, häufig schreienden Säuglingen besonders groß.

Mit der Phase der Gewöhnung beschreibt Gloger-Tippelt (1988) die Zeit zwischen dem 6. und 12. Monat. Die Eltern haben sich in ihren Verhaltensweisen dem Kind gegenüber erprobt und die Partnerschaft an die Elternrolle angepasst. Das Kind hat eine deutliche Hierarchie von bevorzugten Personen und die Eltern kennen das Kind ihrerseits mit seinen individuellen Gewohnheiten und typischen Verhaltensweisen. Es hat sich eine emotionale Vertrautheit und eine Zunahme an Sicherheit im Umgang mit dem Kind entwickelt, die auch in schwierigen Situationen wie Krankheit oder Wiederaufnahme der Arbeit trägt. Gloger-Tippelt (1988) betont die Bedeutung der mütterlichen Anpassung an das individuelle Temperament. Gegen Ende dieser Phase werden für die Frauen durch das Nachlassen des Stresserlebens und der Unsicherheit andere Lebensziele wieder greifbarer. Die Mutterrolle ist ein Jahr nach der Geburt des Kindes zumeist in das Selbstbild integriert und das Ideal einer guten Mutter wird weniger stereotyp beschrieben. Die Qualität der Partnerbeziehung erweist sich besonders für Erstgebärende als wesentliche Einflussgröße auf die Stimmung und Zufriedenheit der Frau.

Stern (1998) geht davon aus, dass sich postpartal – insbesondere nach der Geburt des ersten Kindes – die psychische Organisation einer Frau ändert. Die neue psychische Organisation bezeichnet er als „Mutterschaftskonstellation“ (Stern 1998, 209). Die Änderungen in der psychischen Organisation betreffen Handlungstendenzen, Sensibilitäten, Fantasien, Ängste und Wünsche der Mütter. Dabei stehen drei Themen im Vordergrund:

- der Diskurs der Mutter mit der eigenen Mutter (insbesondere mit der Mutter der eigenen Kindheit),
- ihr Diskurs mit sich selbst (insbesondere mit sich selbst als Mutter) und
- ihr Diskurs mit dem Baby.

Folgende Fragestellungen prägen nach Stern (1998, 211) die psychische Organisation der zur Mutter gewordenen Frau:

- Kann sie das Überleben und Gedeihen des Babys gewährleisten? Dies kann als *Thema des Lebens und Wachstums* bezeichnet werden.
- Kann sie eine für sie selbst authentische emotionale Beziehung zu dem Baby aufnehmen und wird diese Beziehung sicherstellen, dass sich das Baby psychisch zu dem Baby entwickelt, das sie es sich wünscht? Dies ist das *Thema der primären Bezogenheit*.
- Wird sie das Unterstützungssystem schaffen und tolerieren können, das zur Erfüllung dieser Funktion nötig ist? Dies ist das *Thema der unterstützenden Matrix.*
- Wird sie in der Lage sein, ihre Selbstidentität so zu transformieren, dass sie diese Funktionen unterstützt und fördert? Dies ist das *Thema der Reorganisation der Identität*.

Die Entwicklung der Mutterschaftskonstellation betrachtet Stern als kulturell und historisch bedingt.

Die Beschreibung dieser idealtypischen psychologischen Phasen bzw. Entwicklungen macht deutlich, dass Schwangerschaft, Geburt und das neue Leben mit dem Kind für die jungen Mütter bedeutsame Stressfaktoren darstellen. Die Geburt ist dabei psychisch und physisch als besonderer Stressor zu betrachten. Antonovsky definiert Stressoren als „eine von innen oder außen kommende Anforderung an den Organismus, die sein Gleichgewicht stört und die zur Wiederherstellung des Gleichgewichtes eine nichtautomatische und nicht unmittelbar verfügbare, energieverbrauchende Handlung erfordert“ (Antonovsky 1981, 72). Im Hinblick auf die gesundheitlichen Folgen lautet die entscheidende Frage, wie der durch die Stressoren ausgelöste Spannungszustand wieder gelöst wird, das heißt wie die Person mit der belastenden Situation und der damit verbundenen Anspannung umgeht und wie sie diese bewältigt. Gelingt es der Person, die Stressoren und Spannungen erfolgreich zu bewältigen, so bewegt sie sich eher in Richtung des gesunden Pols; andernfalls reagiert sie mit einem Stresszustand, der eine Bewegung in Richtung des kranken Pols bewirkt. Der Erfolg der Bewältigungsversuche wird wesentlich von den zur Verfügung stehenden Ressourcen abhängen. Antonovsky geht dabei von einem engen, komplexen Zusammenwirken von einzelnen spezifischen und allgemeinen Ressourcen aus. Antonovsky unterscheidet zwischen physikalischen und biochemischen Widerstandsressourcen, materiellen Widerstandsressourcen, kognitiv-emotionalen Widerstandsressourcen, effektiven Bewältigungsstilen als Widerstandsressourcen sowie interpersonalen und makro-soziokulturellen Widerstandsressourcen und dem Kohärenzgefühl als generalisierte Ressource.

Mütter, die nach der Entbindung mehr oder weniger tief greifende psychische Probleme bekommen, verfügen offensichtlich nicht über ausreichende Ressourcen bzw. können diese nicht entsprechend mobilisieren, um mit den von innen oder außen kommenden Anforderungen fertig zu werden.

2. Postpartale psychische Erkrankungen

In der Psychopathologie hat sich trotz einiger methodischer und differentialdiagnostischer Probleme eine grobe Einteilung postpartaler Störungen in drei Kategorien – „postpartaler Blues“, „postpartale Depression“ und „postpartale Psychose“ – durchgesetzt. Die Probleme beruhen darauf, dass es sich bei diesen drei diagnostischen Kategorien nicht um klar abzugrenzende Krankheitsbilder handelt. So wird von einigen Autoren als Blues bereits eine einmalige Episode von Weinen bezeichnet, andere hingegen stellen diese Diagnose nur, wenn die Mutter neben häufigem Weinen auch an einer depressi-

ven Verstimmung leidet. Ähnlich unterschiedlich werden die Grenzen zwischen der postpartalen Depression und der postpartalen Psychose gezogen. Einige Autoren rechnen alle schweren Depressionen mit zu den Psychosen und andere subsumieren dagegen hierunter nur schwere Depression mit Wahn und/oder Halluzinationen. Auch der postpartale Zeitraum wird unterschiedlich definiert. So sprechen einige Autoren von postpartalen Erkrankungen nur, wenn sie innerhalb von 6 Wochen nach der Entbindung auftreten. Für andere Autoren sind es dagegen auch noch diejenigen, die innerhalb von 5 Monaten oder eines Jahres nach der Geburt auftreten (vgl. Riecher-Rössler 1997).

2.1 Der postpartale Blues

Der postpartale Blues stellt die mildeste Form dieser drei Störungsbilder dar. Es handelt sich hierbei um einen leichteren Verstimmungszustand, der in den ersten Wochen, meist zwischen dem dritten und fünften Tag nach der Entbindung auftritt und in der Regel innerhalb von Stunden bis Tagen von selbst wieder abklingt. Charakteristisch ist eine ausgesprochene Stimmungslabilität, häufiges Weinen, allgemeine leichte Irritierbarkeit, Ängstlichkeit, übermäßige Sorgen um die eigene Gesundheit oder die des Kindes, Konzentrationsstörungen, Schlaf- und Appetitstörungen. Immerhin ein Viertel bis fast die Hälfte aller jungen Mütter erlebt also nach der Entbindung eine kurze Phase depressiv-labiler Verstimmung.

Sowohl psychosoziale als auch biologische Faktoren dürften bei der Entstehung dieses leichteren Verstimmungszustandes eine Rolle spielen. Was die psychosozialen Faktoren betrifft, so scheinen Alter der Mutter, ihr sozioökonomischer Status oder die Zahl der bisherigen Geburten keinen Einfluss auf das Risiko eines postpartalen Blues zu haben. Auch geburtshilfliche Komplikationen oder Dauer des Klinikaufenthaltes scheinen unerheblich. Häufiger beobachtet wurde aber, dass Frauen, die schon während der Schwangerschaft an seelischen Problemen litten, eher einen postpartalen Blues entwickelten als Frauen, die zuvor psychisch gesund und stabil waren.

Auf der biologischen Seite gilt das Interesse immer schon den ausgeprägten Veränderungen, die in den Tagen nach der Entbindung im Körper der Frau vor sich gehen. Bekanntermaßen erfolgen im Laufe der Schwangerschaft stetig zunehmende zirkulatorische und hormonelle Umstellungen, die sich nach der Entbindung innerhalb von wenigen Tagen wieder in dramatischer Weise normalisieren, wobei gleichzeitig andere körperliche Adaptationsprozesse eintreten, etwa im Zusammenhang mit dem Stillen. Bei nahezu allen diesen körperlichen Umstellungen wurde versucht, sie mit den psychischen Auffälligkeiten in Zusammenhang zu bringen. Das besondere Interesse gilt dabei den hormonellen Umstellungen, da von diesen inzwischen auch theoretisch vorstellbar ist, wie sie das psychische Befinden beeinflussen

können. Die Studien erbrachten aber keine konsistenten Befunde, das heißt Frauen mit postpartalen Blues scheinen sich von gesunden Frauen bezüglich hormoneller Parameter nicht wesentlich zu unterscheiden (O'Hara et al. 1990).

Die therapeutische Intervention sollte sich weitgehend auf aufklärende, supportive Gespräche beschränken. Die junge Mutter und ihre Familie sollen durch Aufklärung über die Harmlosigkeit und zeitliche Begrenztheit der Störung beruhigt werden. Vor allem gilt es aber die Mutter von Schuldgefühlen zu entlasten, die sich meist schnell entwickeln, weil sie dem Bild der überglücklichen Mutter und damit sowohl ihren eigenen Erwartungen als auch den Erwartung ihrer Umgebung nicht entsprechen kann.

2.2 Die postpartale Depression

Als postpartale Depression werden alle schweren, längerfristigen und behandlungsbedürftigen depressiven Erkrankungen bezeichnet, die in den Monaten nach der Entbindung auftreten. Gekennzeichnet ist diese Störungsgruppe durch mehr oder weniger ausgeprägte depressive Verstimmung mit Antriebsmangel, Energielosigkeit, Freudlosigkeit, Interessenverlust, Müdigkeit, Schlaf- und Appetitstörungen, Konzentrationsstörungen, Ängsten, Sorgen, Schuldgefühlen und teilweise auch Suizidgedanken (O'Hara 1987). Auch schwerste Depressionen mit ausgeprägter Suizidalität kommen vor. Auffällig ist, dass depressive Erkrankungen in der Postpartalzeit oft mit einer ausgeprägten emotionalen Labilität einhergehen, die ähnlich wie beim postpartalen Blues beschrieben wird.

Besonders häufig scheinen depressive Erkrankungen in den ersten drei Monaten nach der Entbindung zu sein (Kumar & Robson 1984). In dieser Zeit ist das Depressionsrisiko zumindest deutlich höher als in den letzten beiden Trimestern der Schwangerschaft. Genauere Aussagen über die Risikoerhöhung im Vergleich zu gleichaltrigen Frauen ohne Entbindung lassen sich aufgrund fehlender Vergleichsstudien nicht machen. Es gibt jedoch erste Hinweise, dass die Depressionsrate nach der Entbindung nicht signifikant ist und die Rate von 10 bis 15 % weitgehend die übliche Häufigkeit depressiver Erkrankungen bei Frauen dieser Altersgruppe widerspiegelt (O'Hara et al. 1990).

Unklar bleibt also bislang, ob sich die Rate krankheitswertiger Depressionen in den Monaten nach der Entbindung tatsächlich erhöht. Unumstritten ist dagegen, dass in der Spätschwangerschaft und vor allem in den ersten zwei Monaten der Postpartalzeit eine Verschlechterung im psychischen Befinden der Frauen und mehr depressive Symptomatik als bei Kontrollgruppen beobachtet werden kann (O'Hara et al. 1990). Dies wird häufig als Ausdruck von „Distress" und nicht von Depression mit Krankheitswert interpretiert. Distress steht vor allem im Zusammenhang mit den von den Frauen beklag-

ten körperlichen Veränderungen und Beschwerden sowie einer Einschränkung der sexuellen Genussfähigkeit und Verschlechterung der Partnerbeziehung.

Der Verlauf der postpartalen Depression scheint günstiger zu sein als der Verlauf anderer bzw. zu anderen Zeiten auftretender depressiver Erkrankungen. Die Krankheitsepisoden sind kürzer und die Rückfallgefahr ist geringer. Trotzdem beträgt die Dauer einer postpartalen Depression meist viele Monate, in der Hälfte der Fälle über 6 Monate und nicht selten mehr als ein Jahr (Kumar & Robson 1984).

Bei der postpartalen Depression handelt es sich um eine sehr ernstzunehmende Erkrankung mit potentiell schweren Folgen für die Mutter, das Kind und oft für die ganze Familie. Abgesehen von dem Leid für die Frau und den spezifischen Belastungen, die jede Depression mit sich bringt, hat die Erkrankung oft auch gravierende Folgen für das Kind, da dadurch die für die Entwicklung des Kindes so wichtige frühe Mutter-Kind-Beziehung beeinträchtigt sein kann. Durch den depressiven Rückzug ist die Mutter oftmals nicht in der Lage, sich dem Kind angemessen zuzuwenden. Die Mutter verarbeitet ihr Unvermögen nicht selten mit Schuldgefühlen, wodurch sich die Depression verstärkt und ein fataler Kreislauf in Gang kommen kann. Bei den Kindern besteht die Gefahr, dass sie Verhaltensauffälligkeiten entwickeln, insbesondere dann, wenn die Depression länger anhält.

Die Symptomatik beginnt häufig erst dann, wenn die Mutter nach der Entbindung wieder nach Hause entlassen ist. Aus Scham- und Schuldgefühlen bzw. aus Angst, wieder stationär behandelt werden zu müssen und vom Kind getrennt zu sein und es erst recht nicht versorgen zu können, verheimlichen die Mütter häufig die Symptomatik. Als Auslöser werden, ähnlich wie beim postpartalen Blues, zum einen die biologischen, insbesondere hormonellen Umstellungen in dieser Zeit, zum anderen verschiedene psychosoziale Faktoren diskutiert.

Aber auch bezüglich der Depression gibt es wenig konsistente Befunde:

So erbrachten Studien zu den hormonellen Einflüssen wie beim postpartalen Blues wenig eindeutige Ergebnisse. Auch geburtshilfliche Komplikationen erhöhen das Risiko für eine krankheitswertige Depression offensichtlich nicht (vgl. O'Hara 1987).

Was psychosoziale Faktoren betrifft, so fanden einige Autoren unter den depressiven Müttern im Vergleich zu den gesunden mehr jüngere und unverheiratete. Andere Autoren stellten einen Zusammenhang mit belastenden Lebensereignissen, einer ambivalenten Einstellung zur Schwangerschaft und einer schlechten Beziehung zur eigenen Mutter her (Cutrona & Troutman 1986; Kumar & Robson 1984). Auch diese Befunde erweisen sich aber nicht als konsistent. Als gesichert kann dagegen angesehen werden, dass Mütter, die eine postpartale Depression entwickeln, oft nicht genügend soziale Unterstützung aus ihrem Umfeld erhalten und unter einer schlechten Partnerbe-

ziehung leiden, die in der Regel schon vor der Erkrankung bestanden hat (Kumar & Robson 1984; O'Hara 1986).

Der wohl wichtigste Risikofaktor für eine postpartale Depression ist aber eine offensichtlich bereits bestehende Vulnerabilität der betroffenen Frauen (Harding 1989). So hat etwa ein Drittel aller Frauen mit postpartaler Depression schon vor der Schwangerschaft mindestens einmal an einer psychiatrischen Erkrankung gelitten (Kendell 1985). Es gibt auch einige empirische Hinweise, dass Frauen mit postpartaler Depression bereits in der Schwangerschaft ängstlicher und depressiver waren als gesunde Mütter (Watson et al. 1984). Die erhöhte Vulnerabilität dürfte zum Teil genetisch mit bedingt sein, wobei wohl aber keine spezifische Prädisposition für postpartale Depression, sondern die Prädisposition für Depressionen generell vererbt wird. Es konnte gezeigt werden, dass bei Verwandten ersten Grades von Frauen mit postpartalen Depressionen sehr viel häufiger Depressionen vorkommen als in der Allgemeinbevölkerung. Die familiäre Belastung scheint ähnlich hoch zu sein wie in Familien von Patienten mit anderen depressiven Erkrankungen.

Die Behandlung der postpartalen Depression ist prinzipiell dieselbe wie bei anderen depressiven Erkrankungen, wobei allerdings besonderer Wert auf die spezifischen Erfordernisse der Postpartalzeit und des Kindes gelegt werden muss. Wichtig ist zunächst eine Aufklärung der Patientin und der Familie über die Erkrankung, die in aller Regel für die Betroffenen entlastend wirkt und vor allem hilft, die Schuldgefühle der Mutter zu reduzieren. Gemeinsam sollte über verschiedene Hilfsangebote zur Entlastung der Mutter beraten werden. Bewältigungsstrategien zum Umgang mit der Krankheit und der Mutterrolle sollten besprochen werden. Besondere Aufmerksamkeit erfordert die Förderung und Stärkung der Mutter-Kind-Beziehung sowohl auf der emotional-kommunikativen Ebene als auch auf der Ebene der praktischen Anleitung und Hilfe bei der Versorgung des Kindes.

Parallel dazu ist häufig eine psychotherapeutische bzw. familientherapeutische Bearbeitung tiefer liegender Konflikte notwendig, die durch die Mutterschaft aktualisiert worden sind. Es geht hierbei zumeist um die ambivalent erlebte Mutterrolle, um Partnerschaftskonflikte, um die eigene Rolle als Frau, die Mehrfachbelastung als Mutter, Partnerin, Hausfrau und Berufstätige (Riecher-Rössler 1997).

Leichtere Depressionen können ambulant behandelt werden. Bei schwereren Formen ist eine stationäre Behandlung oft unumgänglich. Da eine Trennung des Kindes von der Mutter in dieser Phase der Erkrankung oft nur schwer verkraftet werden kann, vielmehr Schuldgefühle und Versagensängste verstärken würde und darüber hinaus den Aufbau einer stabilen Mutter-Kind-Beziehung noch zusätzlich erschweren würde, ist inzwischen in einer Reihe psychiatrischen Kliniken die Möglichkeit einer gemeinsamen Mutter-Kind-Behandlung geschaffen worden (vgl. Hartmann 2001; Hornstein et al. 2001). Schwere Depressionen müssen zusätzlich medikamentös behandelt

werden. Da Antidepressiva in die Muttermilch übertreten, ist in diesem Fall ein Abstillen notwendig.

Insbesondere Frauen mit erhöhter Vulnerabilität sollten in der Schwangerschaft bereits prophylaktisch aufgeklärt werden. Für solche besonders gefährdete Frauen werden darüber hinaus präventive Interventionsprogramme und/oder eine prophylaktische Medikation empfohlen (Milgrom 1994).

2.3 Die postpartalen Psychosen

Die postpartalen Psychosen stellen die schwerste Form der psychischen Störungen in der Postpartalzeit dar. Lange Zeit herrschte die Meinung vor, dass es sich hier um ein ganz eigenständiges Krankheitsbild handelt, dessen Ursache allein auf den Geburtsvorgang zurückzuführen sei. In der neueren Forschung konnte aber nachgewiesen werden, dass sich die Postpartalpsychosen kaum von den anderen endogenen Psychosen unterscheiden, und zwar sowohl was die Symptomatik als auch den Verlauf und das therapeutische Ansprechen betrifft (O'Hara 1987). Entsprechend wird in den modernen Klassifikationssystemen wie ICD-10 und DSM-IV auch versucht, diese Psychosen entsprechend dem jeweils dominierenden klinischen Bild möglichst den anderen endogenen Psychosen zuzuordnen.

Nach der Entbindung kommen am häufigsten offensichtlich affektive Psychosen vor, und zwar solche mit einem manischen als auch solche mit einem depressiven und vor allem solche mit einem schizoaffektiven Bild (vgl. Kendell et al. 1987; Schöpf 1994). Rein schizophrene Psychosen scheinen dagegen seltener zu sein.

Eine bis zwei von 1000 Wöchnerinnen entwickelt in den ersten drei Monaten nach der Entbindung eine Psychose (Kendell et al. 1987). Das größte Risiko birgt offensichtlich der erste Monat nach der Entbindung. Insgesamt ist das Risiko wegen einer Psychose behandelt werden zu müssen, in den ersten drei Monaten nach der Entbindung etwa 13-mal höher, im ersten Monat sogar 22-mal höher als vor der Schwangerschaft (Kendell et al. 1987).

Es wurden zahlreiche psychosoziale und biologische Risikofaktoren für das Entstehen der postpartalen Psychosen untersucht. Ähnlich wie beim postpartalen Blues und der postpartalen Depression wurde überprüft, ob sich die erkrankten von den gesunden Wöchnerinnen in irgendeiner Weise hinsichtlich Faktoren wie Alters- oder Familienstandsmerkmale, geburtshilfliche Komplikationen, Kaiserschnitte, Totgeburten, perinatalen Todesfällen, Zwillingsgeburten, Schwangerschaftsabbrüchen etc. unterscheiden (Kendell et al. 1987). Keiner dieser Faktoren konnte konsistent als Risikofaktor für eine Postpartalpsychose bestätigt werden (Kumar 1989). Auch die mit der Entbindung einhergehenden hormonellen Umstellungen zeigten bei den psychotischen Patientinnen keine pathologische Auffälligkeiten.

Als konsistentester Risikofaktor erwies sich wie bei der postpartalen Depression eine offensichtlich bestehende und genetisch mit bedingte Prädisposition für die Erkrankung (Kendell et al. 1987). So haben etwa 15 % aller Frauen mit einer Postpartalpsychose vorher schon einmal an einer psychotischen Episode gelitten. Das ist ein Prozentsatz, der deutlich über der Zufallserwartung liegt. Umgekehrt konnte gezeigt werden, dass Frauen, bei denen schon einmal eine Psychose diagnostiziert worden war, ein Risiko von etwa 20 % haben, nach der Entbindung ein Rezidiv (Rückfall) zu entwickeln (Kendell 1985). Bei der bipolaren Psychose scheint das Risiko mit 25 bis 50 % besonders hoch zu sein. Nach einer Postpartalpsychose liegt die Wahrscheinlichkeit im Rahmen einer weiteren Entbindung wieder eine Postpartalpsychose zu entwickeln bei 20 bis 30 % (Rohde & Marneros 1993).

Was führt zu diesem Anstieg des Erkrankungsrisikos? Es ist anzunehmen, dass die ganz normalen, unspezifischen Belastungen einer Entbindung bei vulnerablen Frauen zur Auslösung der Erkrankung führen. Eine ganz normale Entbindung und die damit einhergehenden Umstellungen scheinen als so starke Stressoren zu wirken, die eine postpartale Psychose auslösen können (Schöpf 1994). Dabei muss vorerst offen bleiben, ob es sich bei den Belastungen in erster Linie um die normalen biologischen und hormonellen Umstellungen handelt oder ob hier auch die ganz normalen psychosozialen Umstellungen eine Rolle spielen.

Ergebnisse aus der Grundlagenforschung sprechen dafür, dass hier möglicherweise der postpartale Östrogenabfall eine wichtige Rolle spielt. Östrogene können verschiedene Neurotransmittersysteme im Gehirn modulieren, die bei der Pathogenese der Psychosen einen starken Einfluss ausüben (Riecher-Rössler et al. 1994). Andererseits dürfte hier sicherlich auch die psychosoziale Ebene herein spielen. Die Geburt eines Kindes ist ein emotional aufwühlendes Ereignis für eine Frau. Insbesondere für Erstgebärende ist sie mit tief greifenden Veränderungen in der Lebenssituation und im emotionalen Erleben verbunden. Die Tatsache, dass gerade Erstgebärende ein noch höheres Psychose-Risiko haben als Mehrfachgebärende kann als ein Hinweis für die hohe Bedeutung auch psychosozialer Faktoren bei der Auslösung dieser Erkrankung gelten (Brockington, 2001; Schöpf 1994).

Der Verlauf der postpartalen Psychosen entspricht weitgehend dem Verlauf der endogenen Psychosen allgemein, scheint aber insgesamt milder zu sein (Rohde & Marneros 1993; Schöpf 1994). Die akut-psychotische Phase dauert unter Therapie meist nur wenige Wochen und die Frauen können in aller Regel nach wenigen Monaten wieder nach Hause entlassen werden. Allerdings muss, wie bei allen endogenen Psychosen, mit einer länger anhaltenden Residualsymptomatik (zurückbleibende) und eventuell mit Rückfällen gerechnet werden.

Insbesondere Psychosen, die erstmalig in der Postpartalzeit auftreten, haben offensichtlich eine bessere Prognose als andere Psychosen. Die Krank-

heitsepisoden sind weniger schwer und die Rückfallrate ist geringer. Trotzdem entwickelt etwa die Hälfte aller Frauen mit einer postpartalen Ersterkrankung irgendwann, auch unabhängig von weiteren Entbindungen, ein psychotisches Rezidiv (Rohde & Marneros 1993).

Die Therapie postpartaler Psychosen entspricht weitgehend der Therapie anderer Psychosen, das heißt neben stützenden Gesprächen werden je nach klinischem Bild Neuroleptika, Antidepressiva und/oder Lithium eingesetzt. Bei allen drei Medikamentengruppen sollte wegen des potenziellen Risikos für den Säugling abgestillt werden. Die stützenden Gespräche sollten ergänzt werden durch Beratung und praktische Hilfen. Hierzu gehören vor allem die Anleitung im Umgang mit dem Kind und die Stärkung und Förderung der Mutter-Kind-Beziehung. Darüber hinaus sollten die Frauen mit endogenen Psychosen oder Postpartalpsychosen über das hohe Rezidivrisiko von jeweils etwa 1:4 bei einer weiteren Entbindung prophylaktisch aufgeklärt werden.

3. Schlussfolgerungen

Abgesehen von der kurzfristigen Verstimmung des so genannten Blues, handelt es sich bei den postpartalen Störungen um ernstzunehmende Erkrankungen mit potenziell schweren Folgen für die Mutter, das Kind und die ganze Familie.

Der einzige Risikofaktor, der durchgängig sowohl für den Blues als auch für die Depression und für die Psychose gefunden wurde, ist eine offensichtlich bestehende Prädisposition für die jeweilige psychische Störung bei den betroffenen Frauen. Insbesondere Frauen mit Postpartalpsychosen haben überzufällig häufig bereits eine psychotische Erkrankung – unabhängig von der Entbindung – in ihrer Vorgeschichte. Risikofaktoren, die zum Zeitpunkt der Geburt als Auslöser fungieren könnten, wurden bislang nicht eindeutig identifiziert. Die betroffenen Frauen unterscheiden sich hinsichtlich hormoneller, geburtshilflicher oder psychosozialer Faktoren nicht wesentlich von den Frauen, die gesund bleiben. Es ist daher anzunehmen, dass es meist die normalen, unspezifischen Belastungen einer Entbindung sind, die bei vulnerablen Frauen zur Auslösung der Erkrankung führen.

Bei den unspezifischen Belastungen handelt es sich sowohl um biologische und hormonelle als auch um psychosoziale Faktoren, die mit dem Mutterwerden verbunden sind, wie die Umstellung auf die neue Lebenssituation und das tief greifende emotionale Ereignis der Geburt. Es ist insgesamt anzunehmen, dass bei allen postpartalen Erkrankungen, wie so häufig in der Psychiatrie, biologische und psychosoziale Faktoren bei der Entstehung in einem vielschichtigen Wechselwirkungsprozess zusammenwirken.

In der Behandlung müssen daher neben der Pharmakotherapie auch psychotherapeutische und soziotherapeutische Maßnahmen zum Einsatz kommen. Wichtig ist bei den postpartalen Erkrankungen zudem die enge Kooperation zwischen Psychiatern, Psychotherapeuten, Gynäkologen, Pädiatern und anderen Helfern wie Hebammen und Sozialarbeitern in den Jugendämtern. Ziel ist neben der Gesundung der Mutter auch die Förderung und Stärkung der Mutter-Kind-Beziehung. Dies ermöglicht zum einen die Reduzierung von Schuldgefühlen und reaktiver Depression bei der Mutter, was ihren Genesungsprozess unterstützt und zum andern eine seelische Traumatisierung des Kindes verhindert. Entscheidend ist aber, dass diese Erkrankungen, die aus Scham und Schuldgefühlen oft verborgen werden, überhaupt als solche erkannt und als behandlungsbedürftig betrachtet werden.

Literatur

Antonovsky, A. 1981: *Health, stress, and coping. New perspective on mental and physical well-being*, San Francisco.

Brockington, I. 2001: *Schwere Beziehungsstörungen zwischen Mutter und Kind*, in: A. Rohde, A. Riecher-Rössler (Hrsg.), Psychische Erkrankungen bei Frauen. Psychiatrie und Psychosomatik in der Gynäkologie, Regensburg, 71-78.

Cutrona, C. E., Troutman, B.R. 1986: *Social support, infant temperament and parenting self-efficacy: a mediational model of postpartum depression*, in: Child Development 57, 1507-1518.

Deutsch, H. 1954: *Psychologie der Frau*, Bd. 2, Bern.

Gloger-Tippelt, G. 1988: *Schwangerschaft und erste Geburt*, Stuttgart-Berlin.

Gröhe, F. 2003: *Nehmt es weg von mir. Depressionen nach der Geburt eines Kindes*, Göttingen.

Harding, J. J. 1989: *Postpartum psychiatric disorders: a review*, in: Comprehensive Psychiatry 30, 109-112.

Hartmann, H.-P. 2001: *Behandlung psychisch kranker Mütter mit ihren Kindern auf der psychiatrischen Station*, in: A. Rohde, A. Riecher-Rössler (Hrsg.), Psychische Erkrankungen bei Frauen. Psychiatrie und Psychosomatik in der Gynäkologie, Regensburg, 269-277.

Hornstein, C., Wortmann-Fleischer, S., Schwarz, M. 2001: *Stationäre Mutter-Kind-Aufnahme: Mehr als Rooming-in?*, in: A. Rohde, A. Riecher-Rössler (Hrsg.), Psychische Erkrankungen bei Frauen. Psychiatrie und Psychosomatik in der Gynäkologie, Regensburg, 287-294.

Kendell, R. E. 1985: *Emotional and physical factors in the genesis of puerpal mental disorders*, in: Journal of psychosomatic Research 29, 3-11

Kendell, R. E., Chalmers, J. E., Platz, C. 1987: *Epidemiology of puerperal psychosis*, in: British Journal of Psychiatry 150, 662-673.

Kumar, R. 1989: *Postpartum mood disorders: the psychosis*, in: L. J. Demmers, L. J. McGuire, A. Phillips, D. Rubinow (Hrsg.), Prementrual, postpartum and menopausal mood disorders, Balitmore, 163-172.

Kumar, R. J., Robson, M. 1984: *A prospective study of emotional disorders in childbearing women*, in: British Journal of Psychiatry 144, 35-47.

Milgrom, J. 1994: *Mother-infant interactions in postpartum depression: an early intervention program*, in: Australian Journal of Psychiatry 11, 29-38.

O'Hara, M. W. 1986: *Social support, life events, and depression during pregnancy and the puerperium*, in: Archives of General Psychiatry 43, 569-573

O'Hara, M. W. 1987: *Postpartum „blues", depression, and psychosis: a review,* in: Journal of Abnormal Psychology 95, 205-227.

O'Hara, M. W., Neunaber, D. J., Zekoski, E. M. 1990: *Controlled prospective study of postpartum mood disorders: comparison of childbearing and nonchildbearing women*, in: Journal of Abnormal Psychology 99, 3-15.

Papousek, M. 1999: *Regulationsstörungen der frühen Kindheit: Entstehungsbedingungen im Kontext der frühen Eltern-Kind-Beziehung*, in: R. Oerter, C. von Hagen, G. Röper, G. Noam (Hrsg.), Klinische Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch, Weinheim, 148-169.

Riecher-Rössler, A. 1997: *Psychische Störungen und Erkrankungen nach der Entbindung*, in: Fortschritte der Neurologie und Psychiatrie 65, 97-107.

Riecher-Rössler, A., Häfner, M., Stumbaum, M., Maurer, K., Schmidt, R. 1994: *Can estradiol modulate schizphrenic symmptomatology?*, in: Schizophrenia Bulletin 20, 203-214.

Rohde, A., Marneros, A. 1993: *Zur Prognose der Wochenbettpsychose: Verlauf und Ausgang nach durchschnittlich 26 Jahren*, in: Nervenarzt 64, 175-180.

Schöpf, J. 1994: *Postpartum-Psychosen*, Berlin.

Stern, D.N. 1998: *Die Mutterschaftskonstellation. Eine vergleichende Darstellung verschiedener Formen der Mutter-Kind-Psychotherapie*, Stuttgart.

Stern, D. N., Bruschweiler-Stern, N. 2000: *Geburt der Mutter*, München.

Watson, J. P., Elliot, S. A., Rugg, A. J., Brough, D.I. 1984: *Psychiatric disorders in pregnancy and the first postnatal year*, British Journal of Psychiatry 144, 453-462.

Gerd E. Schäfer

Bildung von 0 bis 7

1. Nach PISA – ein defizitorientiertes Bildungsverständnis macht Politik

Um Lern- oder Bildungsmodelle zu entwickeln muss man eine Vorstellung davon haben, wie Bildung entsteht.

Was macht ein Autohersteller im Rennsport, wenn er feststellt, dass die Fahrer seiner Rennmannschaft sich zu wenig auf den Siegertreppchen mit Champagner begießen können? Käme irgendeiner bei Mercedes oder Ferrari auf die Idee, Autos bei einem Rennen dadurch schneller zu machen, dass man die Messtechnik am Ziel verbessert? Man erfährt dadurch allenfalls, dass das eine oder andere Auto schneller sein *müsste*. Damit es aber schneller wird, genügt es nicht,bei der Technik alles beim Alten zu lassen und lediglich den Druck auf die Fahrer zu erhöhen. Aber genau das tut man in der gegenwärtigen, öffentlich geführten Bildungsdiskussion: Durch vergleichsweise kostengünstige Maßnahmen der Ziel- und Messtechnik erhöht man den Druck auf Erzieher- und Lehrerinnen.

Eine der Antworten auf die Probleme unseres Bildungssystems, die durch Studien wie PISA oder TIMS an die Öffentlichkeit getreten sind, lautet: Kinder müssten bereits vor der Schule verbindlich etwas lernen. Damit das geschieht, entwickelt man für diesen Bereich Qualitätsstandards, nach welchen Kitas oder Kindergärten beurteilt werden können. Man stellt fest, dass viele Kinder beim Eintritt in die Schule – insbesondere solche aus so genannten sozialen Problemgruppen – Sprachdefizite haben und entwickelt Verfahren, Sprachstände zu erheben um gezielt fördern zu können. Man befragt die Gesellschaft, was Kinder einmal wissen und können müssen, um produktiv an ihren Möglichkeiten teilzunehmen oder – wie das Forum Bildung – um ihre Wirtschaftskraft zu vermehren. Daraus werden dann Vorstellungen über Kompetenzen abgeleitet, die Kinder bereits in Kindertageseinrichtungen „erwerben“ müssen. Das alles sind Maßnahmen, die Ziele festlegen, die Messtechnik verbessern und – das ist der größte Vorteil – nicht all zu viel kosten. Damit kann man dann vermehrt „Defizite“ feststellen, d. h. aufzeigen, was Kinder (noch) nicht können, um daraus Pläne zu entwickeln, was sie lernen sollen oder müssen.

Diese Art des Bildungsdenkens verwandelt uns alle in Menschen mit Defiziten, in der einen oder anderen Hinsicht. Es produziert Autoren wie Schwanitz und seine Epigonen, die den Lesern wieder einmal zeigen, was Bildung ist um deren „Lücken" dann in eine einträgliche Einnahmequelle zu verwandeln. Es bringt all die Menschen hervor, die beim Wort Bildung unangenehme Gefühle oder gar Bauchschmerzen bekommen. So produziert man denkbar schlechte Voraussetzungen für institutionalisierte Bildungsprozesse.

Um Bildungsvorstellungen zu entwickeln, muss man nicht nur wissen, welche Bildungsziele die Gesellschaft setzt, sondern auch, wie Kinder mit dem umgehen, was sie als Stoff zur Bildung vorgesetzt bekommen. Daher:

2. Wie machen nun kleine Kinder Erfahrungen?

Um dies zu erläutern, stütze ich mich auf Forschungen der Entwicklungspsychologie, der Neurobiologie, der Hirnforschung, der künstlichen Intelligenz, oder der Linguistik. Ich ziehe dabei vor allem Arbeiten zu Rate – ohne sie in diesem Vortrag im Einzelnen zu zitieren – die Kinder in ihren Alltagszusammenhängen untersuchen. Das ist der neueste Stand in der Kognitionsforschung, also der Forschung, die sich mit allen Formen menschlichen Erkennens und Denkens beschäftigt. Forschungen, die ein traditionelles experimentelles Forschungsdesign zugrunde legen, d. h. isolierte Fähigkeiten oder Kompetenzen bei Kinder untersuchen, wie das kausale Denken, die Entwicklung der Zeichenfähigkeit oder bestimmter Sprachfunktionen, kommen zu teilweise anderen Ergebnissen.[1] Ich beginne mit der Geburt.

2.1 Die Welt ist neu und unbekannt

Wenn das Kind geboren wird, bringt es bereits eine Ausstattung mit, die ihm ermöglicht, erste Kontakte zu seiner Umwelt aufzunehmen. Es hat einige Reflexe, die sein Überleben sichern. Z. B. könnte es nicht überleben, ohne saugen zu können. Es kann schreien, schlafen, einen Finger umklammern und einiges mehr. Auch seine Sinne funktionieren fast so gut, wie bei Erwachsenen. Doch kann es das sehen oder hören, was wir Erwachsene sehen

1 Deshalb sind die Folgerungen des Bildungsansatzes NRW für die pädagogsche Praxis zum größten Teil auch sehr unterschiedlich zum Bayerischen Erziehungs- und Bildungsplan, dessen theoretische Grundlagen, trotz einer postmodernen Begründungsrhethorik, in weiten Teilen auf einer sehr traditionellen Forschung beruhen, die nicht ins Auge fasst, dass Kinder nicht von Anfang an in abgegrenzte Rubriken aufgeteilt sind, die isoliert gefördert werden können.

oder hören? Sieht es die Brust als Brust, den Finger als Finger, das Gesicht als Gesicht? Hört es die Stimme als Stimme, das Hundegebell als Hundegebell und Mozart auf dem Klavier?

Um sich in die Lage eines Neugeborenen zu versetzen, ist ein Gedankenexperiment nützlich. Man stelle sich vor, man befinde sich in einem Land, dessen Sprache man überhaupt nicht kennt. Sie sei auch so fremd, dass sie keine Anklänge an die Sprachen habe, die einem bisher mehr oder weniger vertraut gemacht wurden. Was ist zu hören, wenn Einheimische miteinander sprechen? Sicherlich sind wir uns einig, dass rein physikalisch der Fremde das Gleiche hört, wie der Einheimische. Aber hört er wirklich das Gleiche? Was dem einen als Lautbrei erscheinen muss, sind für den anderen sinnvoll gegliederte Wörter und Sätze. Der Fremde weiß nicht, wo die Wörter anfangen und aufhören. Er hört nur einen Beginn und ein Ende des Sprechens, erfährt vielleicht eine Dramatik der Sprachmelodie. Aber dazwischen fließt ein kaum zu begrenzender Schwall von nicht gliederbaren, mehr oder weniger fremd klingenden Lauten.

Damit scheint mir die Situation des Neugeborenen vergleichbar. Es sieht und hört nahezu das, was wir Erwachsene auch sehen und hören. Doch kennt es die Ordnungen noch nicht, durch welche das Gesehene und das Gehörte in verstehbare Zusammenhänge gebracht werden. Es sieht und hört, aber es kann in dem Gesehenen und dem Gehörten noch nichts erkennen, weiß nicht, was es ist, was es bedeutet. Es ist darauf angewiesen, Bedeutung aus dem herauszufiltern, was ihm über seine sinnliche Erfahrung zugänglich wird.

2.2 Eine sinnliche Welt

Aber zunächst gravierender als die Unordnung der Welt, die neu über die Fernsinne an das Kind herangetragen wird, sind die Erfahrungen, die es mit den Sinnen macht, die ihm bereits bei der Geburt ein wenig vertraut sind. Im mütterlichen Leib hat es zwar auch schon hören und ein wenig sehen können. Doch die Wahrnehmung über die Körpersinne, die Tastempfindungen der Haut, die Wahrnehmungen der Raumlage, das Wohl- oder Missbefinden des eigenen körperlichen Zustandes und vermutlich auch die dazu gehörigen emotionalen Empfindungen, sind bereits so weit entwickelt und mit ersten Erfahrungen gesättigt, dass sich das Neugeborene an ihnen einigermaßen verlässlich orientieren kann.

Also, auf welche Weise macht dann das kleine Kind seine ersten Welterfahrungen? Zunächst mit dem Mund. Über den Mund gehen die ersten aktiven Suchbewegungen des Säuglings, um etwas über die Welt zu erfahren. Und diese Welt ist eine Welt der Nahrung und was damit zusammenhängt – z. B. die Körperpflege. Ein paar Wochen später, wenn es satt und zufrieden ist, wird es die Augen und Ohren weit öffnen, um eine Weile mit hoher Aufmerksamkeit das zu verfolgen, was über diese Sinne einströmt. Noch ist es

diesen Reizen jedoch mehr ausgesetzt, als dass es ihnen nachgehen könnte. Was sonst mit seinem Körper passiert, im Badewasser, auf dem Wickeltisch, in den Armen der Mutter, an der Brust usw., das ruft seine unmittelbare körperliche Antwort hervor: Es wendet sich zu oder ab; es lässt etwas mit sich geschehen oder sträubt sich mit der ganzen Kraft seines Körpers. Und wenn der Widerstand nichts nützt, wird es schreien, so schreien, dass Erwachsene es kaum aushalten können, darauf nicht zu reagieren.

Dann wird es nach der Welt fassen, die ihm nahe kommt, später krabbeln, um etwas zu erreichen. Und immer wieder werden die Dinge in den Mund genommen und gekostet. Spiele entstehen zwischen Erwachsenen und dem Kind: Man hält ihm etwas vor die Nase, es greift, man zieht daran, es folgt, es lässt los, man hält es ein Stück weiter weg, es streckt sich, man kommt ihm entgegen, bis es zupacken kann usw.

Die Welt, die das kleine Kind erfährt, ist eine sinnliche Welt und eine Welt des bewegten, des handelnden Körpers, der, ohne dass es ihm bewusst sein muss, weiß, wie man in dieser oder jener Situation handelt. Sein erstes Weltbild ist ein sinnlich-körpermotorisches, ein sensomotorisches, wie es Piaget genannt hat.

2.3 Eine mimetische Welt

Das erste Weltbild des Kindes ist sein sinnlich-körpermotorisches. Ereignisse werden primär als Ereigniswissen gespeichert, nicht als Objektwissen. Diese Erinnerungen verdichten sich zu typischen Mustern von Ereignissen, die das Kind wieder erkennen und schließlich auch erwarten kann. So hat es ein Muster, was Mama, Papa, was Essen, was Schlafengehen ist. Es bemerkt sehr rasch, ob und wann etwas in diesen Mustern neu oder unvertraut erscheint, wenn Mama plötzlich anders riecht, Papas Stimme einen ungewohnten Klang hat, es jemand ins Bett bringt, den esin diesem Zusammenhang noch nicht erlebt haben. Die Muster seiner Erfahrung geben ihm Sicherheit und Orientierung in der Welt. Sie sind seine ersten Erkenntnisse. Man muss ihm Gelegenheit geben, diese Muster zu entwickeln und zu sichern, sonst bleibt ihr Weltbild chaotisch. Das ist der tiefere Sinn von Routinen, Gewohnheiten oder Ritualen im Umgang mit kleinen Kindern.

Das Gedächtnis der Kinder enthält zu diesem Zeitpunkt keine Gedanken, die sprachlich organisiert sind, sondern „Gedanken“, die als Handlungsabläufe, Tätigkeitsmuster, nachgeahmte, nachgespielte und vorgestellte Szenen erinnert werden. Es ist episodisch und mimetisch strukturiert. Vom sozialen Umfeld werden diese Ereignismuster durch Gesten, Rituale, Spiele, Routinen, Lieder beantwortet und kulturell gestaltet.

Sobald man in prozesshaft ablaufenden Ereignisformen denkt und nicht in festen Objektbeziehungen, muss man in Rechnung stellten, dass jedes Ereignissowohl zeitlich, als auch räumlich und sozial determiniert ist. Eine

Betrachtung der Wirklichkeit unter dem Aspekt der Objektbeziehung führt zu einer statischen Welt von Objekten und abstrakten Begriffen. Eine Betrachtung der Wirklichkeit unter dem Aspekt von Ereignisabläufen führ zu einem dynamischen und kontextsensiblen Wirklichkeitsverständnis.

In der frühen Kindheit bilden die Erwachsenen den Rahmen für die Ereignisse, die für Kinder bedeutsam sind. Von daher ist Ereigniswissen ist also immer auch ein soziales Wissen und soziales Wissen ist Ereigniswissen. Die Beteiligung der Erwachsenen an den Ereignissen, die für Kinder bedeutsam sind, führt dazu, dass Ereigniswissen und die soziale Konstruktion der Wirklichkeit eng miteinander verwoben sind. Umgekehrt bedeutet dies, dass die soziale Welt des Kindes nicht von den Ereignissen getrennt werden kann, die es alltäglich erlebt und erfährt. Und das ist der tiefere Grund, dass es eine soziale Erziehung, getrennt von Tätigkeiten der Welterfahrung nicht gibt.

2.4 Lust und Unbehagen – die Emotionen geben dem Handeln eine Richtschnur

Wenn man sagt,dass die kleinsten Kinder die Welt erst einmal über ihren Körper erfahren, so wie sie gehalten werden, so wie sie kriechend, robbend, wankend oder laufend an den Körper, oder der Körper an die Welt, herangebracht wird, dann klingt dies so, als wäre das Verhältnis des kleinen Kindes zu seiner Welt völlig neutral und gefühllos. Gefühle sind es, die das bewerten, was das Kind tut. Die Gefühle geben eine Orientierung, noch bevor man Gründe kennt, sich zu entscheiden. Seit Freud unterstellt man dem Kind, dass es nach dem Lustprinzip handle. Gemäß unseren christlichen Traditionen empfinden wir dieses Prinzip als etwas Anrüchiges. Was wir dabei vergessen, ist, dass ohne die Empfindung von Lust und Zuneigung oder Unlust, Unbehagen und Abneigung, das kleine Kind sich in seiner Umwelt nicht orientieren könnte. Es wüsste nicht zu entscheiden, was es als nächstes in Augenschein nehmen sollte, was zu vermeiden oder zu bevorzugen sei.

Was mit Lust und Unlust beginnt, das verfeinert sich zu den vielen Abstufungen positiver und negativer Gefühle entlang den Erfahrungen, welche die Kinder machen. Die Gefühle, anfangs grob und unbarmherzig (d. h. ohne Rücksicht auf die Adressaten) geäußert, verfeinern sich, indem sie mit Erfahrungen angereichert werden, die aus den Beziehungen stammen, welche ein Kind lebt. Weint ein Kind am Anfang ungebremst und undifferenziert, sind Mütter in der Regel alarmiert und müssen erst einmal herausfinden, wo die unangenehmen Ursachen aufzuspüren sind. Nach einiger Zeit können sie jedoch verschiedene Formen und Intensitäten des Weinens erkennen, unterscheiden und auch bestimmten Situationen zuordnen. Äußert ein Baby am Anfang Wut und Unbehagen ungebremst heftig, so wird es in vielen Situationen des täglichen Umgangs unterschiedliche Grade der Wut, des Missbeha-

gens kennen lernen und unterschiedliche Ausdrucksformen dafür finden. Auch die Lust, differenziert sich – je nach den konkreten Erfahrungen, die ein Kind in seinem sozialen Alltag macht – in verschiedene Formen von Lust, größerer oder geringerer Freude, bis hin zum stillen Wohlbehagen.

Durch diese Differenzierung – wenn sie von der sozialen Umwelt ermöglicht wird – passen sie sich den steigenden Aufgaben der Orientierung in einer komplexer werdenden Umwelt an. Wenn es gelingt, spielen die differenzierten Empfindungen, Gefühle und die gedanklichen Klärungen bei der Erforschung der Wirklichkeit nahtlos zusammen.

2.5 Eine Vorstellungswelt

Aus den im Kopf des Kindes repräsentierten Ereignismustern (MERs) gehen Vorstellungen und frühkindliches Spiel hervor. Eines Tages, gegen Ende des ersten Lebensjahres, beginnt das Kind zu zögern, wenn sich etwas Neues zeigt. Es stutzt, blickt ins Gesicht seiner Mutter, wie wenn es fragen wollte, soll ich oder soll ich nicht zugreifen. Und wenn sie freundlich zunickt, wird es vielleicht zupacken. Doch macht sie ein abweisendes oder entrüstetes Gesicht, wird es dies vielleicht sein lassen. Was so selbstverständlich erscheint, weist aber auf einen Schritt im Denken hin, der das Kind unabhängiger im Handeln macht. Bisher hat es wahrgenommen und ohne Aufschub darauf reagiert. Nun zeigt es an, dass etwas in seinem Kopf passiert, dass nicht mehr unmittelbar gehandelt wird. Es muss so etwas wie eine Vorstellung von dem geben, was sich da abspielt, und diese Vorstellung ist vom Handeln unabhängig. Das Kind beginnt mit Hilfe seiner Vorstellungen zu denken. In diesem Sinne ist sein Denken ein vorgestelltes Handeln.[2]

Wenn Kinder solche (typischen) Muster von einer vertrauten Umwelt gewonnen haben, dann können sie in Vorstellung und Erinnerung miteinander verglichen werden. Im zweiten Lebensjahr fangen sie dann an, ihre Welterfahrungen in kleinen Rollenspielen nachzuvollziehen und um zu fantasieren. Wir können davon ausgehen, dass sie nicht nur Vorstellungen bilden, nicht nur bekannte Erfahrungsmuster erwarten, sondern das, was sie bereits kennen, zu neuen Handlungs- und Vorstellungsbildern zusammensetzen, die es so bisher noch nicht gegeben hat. Aus Vorstellung (Imagination) wird Phantasie (Umdeutung der Wirklichkeit nach inneren Bildern). Phantasierend, spielend und später auch gestaltend probieren Kinder alles aus, was möglich oder wirklich sein könnte.

2 Auch wir Erwachsenen denken noch so, z. B. wenn wir einen IKEA-Schrank zusammensetzen und uns dabei großzügig über die Gebrauchsanweisung hinwegsetzen, oder wenn wir als Erwachsene einen Weg in der Stadt suchen, dann stellen wir uns innerlich eine Art Wegeplan vor, den wir im Geiste abschreiten.

2.6 Eintritt in die sprachliche Welt

Was kleine Kinder von der Welt „wissen“, wird also in Handlungsmustern, in Bildern, Vorstellungen, Szenen, seiner emotionalen Bewertung vom Gedächtnis festgehalten. Das Kind speichert komplexe Handlungs-, Vorstellungs- und Gefühlsmuster von der Welt in seinem Gedächtnis, bevor es sprechen lernt. Es kann sich handelnd, imitierend und gestikulierend über solche Muster mit anderen verständigen. Es braucht nur noch die Sprache hinzu zu kommen, mit der man diese Ereignismuster nun in Wörtern umgestalten kann. Damit wird mehreres hinzu gewonnen: Das kleine Kind kann neu – im Sinne einer sprachlichen Logik – über die eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen nach-denken und sie dem Bewusstsein zugänglicher machen. Es kann beginnen, sich über das mit jemanden auszutauschen, was beide erlebt und erfahren haben. Ein drittes kommt noch hinzu: Wenn über die Erlebnisse und Erfahrungen des Kindes gesprochen wird, werden sie von der sozialen Umwelt nicht nur wahrgenommen, sondern auch mit dem vergleichbar, was andere in dieser sozialen und kulturellen Welt bereits erlebt und erfahren haben. Sie werden gemäß den sozialen und kulturellen Erfahrungsbeständen einer Gesellschaft gedeutet. Aber, die Sprache bietet nicht nur die Möglichkeit zu sprechen, sondern auch zu schweigen. Indem gesprochen wird, wird auch entschieden, individuell, sozial oder kulturell, worüber gesprochen wird und was nicht „der Rede wert“ ist.

2.7 Probleme lösen

Mit dem Körper eines kleinen Kindes denken heißt also zunächst einmal, einen Weg gehen, der von den konkreten sensorischen-motorischen Handlungserfahrungen sowie deren emotionaler Bewertung, zu inneren Vorstellungen, Szenen und Bildern von sensorischen und motorischen Handlungserfahrungen führt. Diese Muster konkreten Umgangs mit der Wirklichkeit bilden die Grundlage der kindlichen Erfahrung. Sie sind als mehr oder weniger bewusste Erinnerungen gespeichert. Sie sprechen dann an, wenn sich eine vergleichbare Aufgabe im Alltagszusammenhang stellt, so wie uns ein bestimmter Geruch, eine Geste, eine bestimmte Stimme oder eine Bewegung an eine Situation erinnert. Durch die Phantasie können sie wieder neu belebt, vorgestellt und umorganisiert werden.

Ohne die Grundlage solcher Erfahrungsmuster könnten Kinder aber auch kein Wort verstehen oder erlernen. Es sind die Wörter, die diese Erfahrungsmuster auf eine neue Ebene des Denkens heben, auf der bewusst und in der logischen Ordnung der Sprache über sie nachgedacht werden kann. Die Sprache formt die Bilder und Szenen in ein zeitliches und logisches Nacheinander. Umgekehrt gilt, wo es keine grundlegenden Erfahrungen gibt, wird

Nachdenken zur Spekulation über ein unbekanntes Thema. Schließlich macht es Sprache möglich, die individuellen Erfahrungen mit anderen auszutauschen und zu vergleichen. Wo Erfahrungen mit vielen Menschen und über lange Zeiten ausgetauscht werden können, entstehen soziale Deutungsmuster für bestimmte Ereignisse und Kultur.

Diesen Weg über die Ordnung und Deutung der eigenen sinnlich-motorischen Erfahrungen muss ein kleines Kind gehen, weil es noch keine andere Möglichkeit hat, sich und die Welt um es herum zu verstehen. Imitation und Ereignismuster bilden daher die Grundlage für Symbolbildungsprozesse und insbesondere für sprachliche Symbolisierung. Erst wenn es einmal in Handlungen, Szenen und Bildern begriffen hat, was (s)eine Mama, (s)ein Geschwister, ein Auto und all die anderen Personen und Gegenstände seiner Umwelt sind, erst wenn es der Sprache mächtig ist, kann man ihm in Sprache erklären, was die Dinge bedeuten.

3. Bildung aus erster und aus zweiter Hand

Ab dem Zeitpunkt, wo Kinder sprechen können, muss zwischen zwei Bildungsprozessen unterschieden werden, die ich hier Bildung aus erster und aus zweiter Hand nenne.

Bildung aus erster Hand, das meint ein Lernen aus eigenen Erfahrungen heraus, aus dem was man wahrgenommen, geordnet, in Bilder gefasst und schließlich in Sprache übersetzt hat.

Diese Form der Bildung entsteht also aus der Klärung der eigenen Erfahrungen. In den ersten drei Lebensjahren bilden sich Kinder nahezu ausschließlich durch eigene Erfahrungen, also durch das, was sie tun und erleben. Das heißt nicht, dass diese Erfahrungsprozesse isoliert vom sozialen Kontext verliefen. Vielmehr bestehen diese Bildungsprozesse aus der individuellen Wahrnehmung und Ausdeutung dessen, was das soziale und kulturelle Umfeld an konkreten Beziehungs- und Sacherfahrungen über zwischenmenschliche Aushandlungsprozesse präsentiert. Erfahrungen aus erster Hand sind diese Bildungsprozesse insofern, als das Kind auf seine eigenen Wahrnehmungen, Erlebnisse, emotionalen Bewertungen als Grundlage dieser Bildungsprozesse angewiesen ist. Sie bilden den Ausgangspunkt seines „Denkens“.

Bildung aus zweiter Hand, das meint ein Lernen als Übernahme von dem, was einem erzählt wird. Sie wird erst dann möglich, wenn Kinder einigermaßen die Sprache beherrschen. Dann kann man ihnen sagen, was sie wissen und können sollen, ohne dass sie diese Erfahrungen selbst gemacht haben: Jemand erzählt ihnen Erfahrungen, die andere erlebt, gedacht und begriffen haben. Diese Erfahrungen werden zwar als Wissen gespeichert.

Aber diesem Wissen entsprechen keine Sinneserfahrungen, Handlungen, Erlebnisse, eigene Fragestellungen oder Denkbemühungen. Sie sind zwar auf der Ebene des Denkens, jedoch nicht auf der Ebene der Sinnes- und Körpererfahrungen im Gehirn repräsentiert. Sie werden erst zu eigenen Erfahrungen, wenn man sie mit bereits vorhandenen Sinnes- und Körpererfahrungen verknüpfen kann. Wenn ein Astronaut erzählt, was er auf dem Mond erlebt hat, dann kann ich das nur in dem Maß überhaupt verstehen und nachvollziehen, als mir Erfahrungen zur Verfügung stehen, mit deren Hilfe ich mir z. B seine Erfahrungen von Schwerelosigkeit oder des „geringeren" Körpergewichts"vorstellen" kann.

Bildung aus zweiter Hand geht scheinbar schneller, weil sie einige Schritte auslassen kann: Man muss nicht selbst wahrnehmen und über seine Wahrnehmungen nach-denken, sondern bekommt die Gedanken bereits logisch geordnet geliefert. Aber es taucht auch ein Problem auf: Man kann Erfahrungen in Sprache fassen, aber man kann Mitgeteiltes nicht umgekehrt unmittelbar in Erfahrung verwandeln. Das bedeutet, Erfahrungen, die einem Kind mitgeteilt wurden, sind dadurch noch lange nicht Erfahrungen des Kindes geworden. Vielleicht weiß damit das Kind etwas. Umderart Mitgeteiltes begreifen, in seiner Bedeutung einschätzen oder gar realistisch überprüfen zu können, muss man reale Erfahrungen haben vor deren Hintergrund man das Mitgeteilte einordnen kann. Jeder muss dies tun, der z. B. einen Urlaubsprospekt liest: Um den Wirklichkeitsgehalt des Prospektes zu erfassen, muss man einiges an Urlaubs- und touristischen Reiseerfahrungen haben, sonst fällt man auf Wörter und Bilder herein.

Nun kann kein Mensch all das, was eine Kultur ausmacht, aus erster Hand erfahren und erlernen. Aber ein reiches sinnlich-körperlich verankertes und durch Nachdenken geklärtes Erfahrungsrepertoire ist eine wichtige Voraussetzung für Bildungsprozesse aus zweiter Hand. Es geht daher nicht um die Alternative, Bildung aus erster oder aus zweiter Hand, sondern um die Frage: Wie viel Bildung aus erster Hand benötigen Kinder um das Bildungswissen aus zweiter Hand sinnvoll nützen zu können?

4. Bildungsauftrag für die Jahre vor der Schule

Ab der Sprachentwicklung ist unser Wissen und Können doppelt verankert: Einmal in Form von Handlungs- und szenisch-bildhaften Mustern, zum anderen in sprachlichen Mustern. Bildung besteht aus solchen Mustern erlebter, in Bildern gefasster und schließlich auch sprachlich gedachter Erfahrungen. Nun ist unser alltägliches Bildungsverständnis aber völlig auf das eingestellt, was man als Bildungsgüter in unserer Kultur kennt und was man daher durch Mitteilung weitergeben kann. Das ist auch die Grundlage des schulischen

Bildungsverständnisses. Bereitet man Kinder nur auf die Schule vor, dann übersieht man den Bereich der nicht sprachlich gespeicherter Bildungsprozesse. Damit ignoriert oder unterschätzt man auch die Formen der Bildung, die aus eigenen Erfahrungen vor Ort entstehen. Das hat Auswirkungen auf die Fähigkeit, neu auftretende Probleme zu lösen, für die man noch keine Theorie hat, sondern erst eine finden muss.

Kinder brauchen also für ihren Bildungsprozess nicht nur das, was andere in unserer Kultur sich schon ausgedacht haben, sondern auch die Fähigkeit, einen neuen Blick auf neue oder alte Probleme zu werden, damit sie lösbar werden. Die Bildung einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit, ein Geist, der seine Umwelt immer wieder mit neuen Augen sieht, ein Vorstellungsvermögen, das diese Wahrnehmungswelt neu zusammensetzt, Fantasie, die sich neue Szenarien ausdenkt, das gehört genauso zu einem produktiven problemlösenden Denken, wie ein wacher Verstand, analytisches Denkvermögenund logisch-prüfendes Denken.

Eine der wichtigsten Thesen der neueren Neurobiologie besagt, dass unsere Hirne die Denkfähigkeiten entwickeln, die in einem bestimmten Umfeld gebraucht werden und diejenigen sich zurückbilden, die keine soziale Resonanz finden. Man muss sich einmal ausdenken, was es bedeutet, dass Kinder als Finder und Erfinder auf die Welt kommen, ihnen dann aber ein Bildungssystem – ab dem dritten Lebensjahr vielleicht oder noch früher – abverlangt, hauptsächlich das zu tun, was die Gesellschaft verbindlich erwartet und dabei die Sinnesfähigkeiten, Vorstellungswelten und erfinderischen Gedanken der Kinder immer weniger zu Wort kommen lässt. Wie können wir von solchen auf Rezeptivität getunten Hirnen verlangen, plötzlich – weil PISA will – wieder neugierig, selbständig, geist- und lustvoll neue Problemnüsse zu knacken?

Die Aufgabe frühkindlicher Bildung ist zunächst die Entwicklung einer differenzierten und strukturierten Erfahrungswelt auf der Basis eines eigenen Welterlebens, bevor Kinder aus Instruktionen von anderen einen Nutzen ziehen können. Dazu müssen Kinder von den Möglichkeiten ausgehen, die sie bereits sicher haben und diese entlang den neuen Aufgaben, die sich stellen, weiter entwickeln.

5. Umsetzung dieser Gedanken in einem offenen Bildungsplan für Kindertagesstätten

Ich möchte die vorangegangenen Gedanken am Beispiel unseres Vorschlags für einen offenen Bildungsplan in NRW verdeutlichen. Aus Zeitgründen kann ich dabei nur auf zwei Gesichtspunkte eingehen: Die Selbstbildungspotenziale und die Bildungsbereiche.

5.1 Selbstbildungspotenziale

Als Selbstbildungspotenziale bezeichne ich kindliche Verarbeitungsmöglichkeiten, die von Anfang an gegeben sind. Zu ihnen gehören zunächst die Möglichkeiten der Wahrnehmungen, mit denen das Kind auf die Welt kommt.

Differenzierung von Wahrnehmungserfahrungen durch

1. Fernsinne
2. Körpersinne
3. Gefühle

Gemeint ist, dass man über nichts nachdenken kann, was man nicht wahrgenommen hat. Dabei geht es nicht nur darum, ob etwas wahrgenommen wird oder nicht, sondern auch um die Qualität und Differenzierung von Wahrnehmungserfahrungen in allen Wahrnehmungsbereichen.

Innere Verarbeitung

1. Eigenkonstruktionen
2. Vorstellung und Fantasie
3. sprachliches Denken
4. naturwissenschaftlich-mathematisches Denken

Eigenkonstruktionen sind die Welterklärungen („Theorien“), die sich Kindermit dem Wissen ausdenken, das ihnen durch ihre biografischen Erfahrungen bereits zur Verfügung steht. Diese Eigenkonstruktionen samt den bisherigen Erfahrungen werden durch Vorstellungen und Fantasien weitergedacht. Das sprachliche Denken ermöglicht zum einen, sie anderen mitzuteilen. Zum anderen ergeben sich durch die Sprache Möglichkeiten, das Gedachte auch sach- und sinnlogisch zu überprüfen. In anderer Weise ist das durch ein naturwissenschaftlich-mathematisches Denken möglich. Sprachliches und naturwissenschaftlich-mathematisches Denken stehen hier für die wichtigsten Möglichkeiten des symbolischen Denkens in unserer Kultur.

5.1.1 Soziale Beziehungen und Beziehungen zu sachlichen Umwelt

Damit soll deutlich gemacht werden, dass jeder Bildungsprozess in einen Prozess der sozialen Abstimmung mit dem sozialen Umfeld eingebettet ist. Wie sich jemand mit sich und seiner Welt beschäftigt hängt in hohem Maße von der Resonanz, Zustimmung oder Ablehnung der sozialen Umwelt ab.

Darüber hinaus nehmen Kinder zu den Dingen, mit denen sie sich aus eigenem Antrieb und in eigenem Interesse auseinander setzen Beziehungen auf. D. h., sie eignen sich diese nicht einfach an, sondern treten mit allen

ihren Potenzialen zu diesen in Beziehung. Die bisherigen sozialen Erfahrungen im Umgang mit Wirklichkeit bilden einen wichtigen Teil dieser Beziehungen.

5.1.2 Umgang mit Komplexität und Lernen in Sinnzusammenhängen

Es handelt sich dabei um ein eigenes Potenzial kindlicher Bildung. Es genügt nämlich nicht, nur bestimmte Funktionen – wie Sprache oder logisches Denken – zu Höchstleistungen anzuspornen. Vielmehr muss sich das Denken in den komplexen Alltagszusammenhängen bewähren und dabei einen Sinn ergeben. Das ist keine zusätzliche Forderung, sondern Kinder sind von Beginn des Lebens an darauf eingestellt, in komplexen Zusammenhängen und sinnbezogen zu lernen. Es ist ein Lernprozess, in dem sie dieses Zusammenspiel in einzelne Funktionen aufteilen und dabei in die Lage versetzt werden, diese Einzelleistungen zu verbessern. Dieser Fortschritt bedingt, dass die Einzelleistungen auch wieder in sinnvolle und komplexe Zusammenhänge zurückgeführt werden, sonst können sie nicht zu produktiven Problemlösungen beitragen.

5.1.3 Forschendes Lernen

Kinder besitzen von Geburt an Fähigkeiten, mit denen sie – in einem eingeschränkten Rahmen, den die Erwachsenen für sie frei halten – ihre Welt um sich herum „erforschen“, um herauszubekommen, was das alles für sie bedeutet. Selbst der Säugling an der Mutterbrust untersucht diesen Ausschnitt der Wirklichkeit und gibt dem, was da geschieht, einen emotionalen Sinn. Es ist wichtig, dass diese Neugier, dieses forschende Lernen als ein Bildungspotenzial des Kindes erkannt und anerkannt wird.

Die Selbstbildungs-Potenziale geben nur die Bereiche an, die durch kindliche Bildungsprozesse angesprochen werden können und auch sollten. Sie lassen es offen, wie weit die individuellen Möglichkeiten in diesem Bereich entwickelt werden können. Sie geben auch nicht vor, zu welchen Entwicklungszeitpunkten welche Leistungen erbracht werden sollten. Dadurch unterscheiden sie sich von einem mehr oder weniger normativ angelegten Entwicklungsmodell.

Die Frage nach erreichbaren Standards der Selbstbildungs-Potenziale wird nicht gestellt.

5.2 Bildungsbereiche[3]

5.2.1 Bewegung

Bewegung ist ein eigener, elementarer Bildungsbereich, der die grundlegenden Orientierungen im Raum, im Körper und im Handeln vermittelt. Bewegungserfahrungen strukturieren nicht nur praktische Tätigkeiten und ihre inneren Handlungsmuster, sondern liegen auch den Vorstellungen von einer bewegten Weltzugrunde. Damit bilden sie die Basis der Selbst- und Weltbilder, die Kinder entwickeln. Als solche werden sie auch zu einem wichtigen Ausgangspunkt für sprachliches Denken. Die Möglichkeiten sich zu bewegen, zu handeln, tätigen Umgang mit Dingen und Menschen zu pflegen, bildet damit die Basis jeden Bildungsgeschehens, das von den Selbstbildungs-Prozessen und inneren Verarbeitungsmöglichkeiten der Kinder ausgeht.

5.2.2 Spielen, Gestalten, Medien

Weshalb brauchen Kinder ausreichend Gelegenheit zum Spiel?

1. Im Spiel lernen Kinder nicht nur etwas über die Welt. Im Spiel nutzen sie die Möglichkeit, ihr Verhältnis zur Welt so einzurichten, dass sich die Notwendigkeiten der Wirklichkeit allmählich mit den persönlichen Bedürfnissen versöhnen lassen. Für diese Versöhnung brauchen Kinder Zeit.
2. Die wesentlichen bildenden Momente des Spiels liegen nicht so sehr darin, dass die Kinder ihre körperliche und geistige Geschicklichkeit schulen, sondern in der Art und Weise der Welterfahrung, die Spielen ermöglicht.
3. Im Spiel gebrauchen Kinder alle Formen körperlich-sinnlicher Erfahrung, sprachlichen Denkens, bildhafter Vorstellungen und subjektiver Fantasien sowie des sozialen Austausches und der Verständigung. Sie werden im Spiel in ein integriertes Geschehen verwandelt. Spiel geht also aus der Alltagssituation hervor und spaltet sie nicht in isolierte Funktionsbereiche auf.
4. Im Spiel wenden sich die Kinder ihrer Umwelt freiwillig zu. Sie verbinden immer einen Sinn mit dem, was sie spielen. Sie können nicht sinnlos spielen – wohl aber sinnlos und oberflächlich etwas lernen.
5. Das Spiel folgt dem Rhythmus des subjektiven Erfahrungsprozesses. Man kann Kinder durch äußere Zeitpläne aus diesem Rhythmus reißen oder sie darin unterstützen, ihn zu finden. Wo er gefunden wird, gestaltet sich Spiel als zeitliche Ordnung mit Anfang und Ende, Höhepunkten und

3 Vgl. hierzu Schäfer 2003.

Phasen des Dahingleitens, der Anspannung wie der Entspannung, des Alleinseins oder Zusammentreffens mit anderen. Im Spiel finden Kinder ihre eigenen Zeitgestalten, ihren eigenen Rhythmus.
6. Am Spiel können sich Gleichaltrige – zuweilen auch Erwachsene – beteiligen, indem sie eigeneFassetten ihrer Wahrnehmungen und Handlungsmöglichkeiten im Rahmen gegenseitiger Verständigung anbieten.
7. Für das Spiel brauchen Kinder Räume, die sich als Spielräume eignen.

Ebenso wie sie aus eigenem Antrieb spielen, so gibt es eine ursprüngliche Lust der Kinder am *Gestalten*. Spielen und Gestalten sind oft nicht leicht von einander zu trennen. Stärker als beim Spiel muss allerdings beim Gestalten das Material eine Berücksichtigung erfahren. Während sich das Spiel in völlig imaginären Wirklichkeitsbereichen vollziehen kann, muss das Gestalten entlang den Stoffen erfolgen, die man sich gewählt hat. Dabei nutzen Kinder, was sich ihnen gerade anbietet. In der Kindertagesstätte sollten sie deshalb die Gelegenheit erhalten, ausgiebig mit möglichst vielen verschiedenen Materialien für ihre Gestaltungsabsichten zu experimentieren. Darauf aufbauend können sie – in der Regel erst im Schulalter – die Techniken zunehmend selbständig nutzen, die ihnen die Erwachsenen zeigen.

Alle Gestaltungsformen bedienen sich der *Materialien*, der *Medien*, der-*Werkzeuge* und *Instrumente*. Akustische Gestaltungsformen beispielsweise sind auf Instrumente angewiesen, die Geräusche oder Klänge hervorbringen. (Die Stimme ist eines dieser Instrumente.) Visuellen Gestaltungsformen liegt häufig der Gebrauch von grafischen, malerischen oder formenden Werkzeugen verbunden mit entsprechenden Materialien zugrunde. Es gibt darüber hinaus Medien, die sich mit der Bilderwelt und ihrer Gestaltung beschäftigen, wie Bilderbücher, Filme und z. T. auch Computerprogramme. Medienerziehung ist daher notwendig ein Teil der ästhetischen Erziehung.

5.2.3 Sprache(n)

Die erste Sprache sprechen
In diesem Bildungsbereich geht es nicht nur um eine formale Sprachkompetenz, sondern darum, dass Kinder in die Lage kommen, ihr eigenes Denken sinnvoll und differenziert sprachlich auszudrücken. Im Zentrum steht dabei die Muttersprache. Sinnvolles Sprechen bedeutet auch, sich mit den Möglichkeiten und Grenzen der Sprache zu beschäftigen.Kinder brauchen ein sprachliches Experimentierfeld, in dem sie das Instrument der Sprache untersuchen können.

Nach der gesprochenen Sprache rückt zunehmend die geschriebene Sprache in das Interessenfeld der Kinder. Das Hauptaugenmerk aber liegt im Bereich der Kindertagesstätte nicht auf einer systematischen Einführung in die Schriftsprache. Vielmehr geht es darum, die Kinder die Welt der Schrift-

zeichen und ihrer (unterschiedlichen) Lesbarkeit entdecken zu lassen. Wenn damit bei einzelnen Kindern ein Lesen- und Schreibenlernen verbunden ist, so sollte dies unterstützt werden, soweit es vom Interesse und der Initiative der Kinder getragen wird.

Eine zweite Sprache sprechen
Zwar stimmt es, dass Kinder nie mehr eine fremde Sprache so gut sprechen lernen, wie in den ersten 10 Lebensjahren. Das allein sollte aber kein Grund für die systematische Einführung einer Zweitsprache sein. Voraussetzung für einen sinnvollen frühen Zweitspracherwerb ist, dass die Kinder sich in ihrer Muttersprache altersgemäß differenziert verständigen können. Für die Einführung einer zweiten Sprache gilt ferner, dass dies nicht in einer Art (vielleicht „spielerischen") Fachunterrichts gemacht wird. Bisherige Erfahrungen sprechen dafür, dass auch die zweite Sprache, in der gleichen Weise wie die Muttersprache – ohne eigentlichen Unterricht eingeführt wird. Das bedeutet, dass das Sprechen in einer zweiten Sprache eng an den alltäglichen Umgang gebunden ist, zusammen mit einem Erwachsenen, der sich in diesem Alltag mit den Kindern in dieser Sprache verständigt. Das ist mehr als ein bloßes „Sprachbad", andererseits kein schulischer Fremdspracherwerb, sondern der Versuch, eine zweite sprachliche Kommunikationsform aus dem alltäglichen Zusammenleben und seinen Kontexten heraus zu entwickeln. Das funktioniert nicht mit 1-2 Stunden in der Woche, sondern bedarf eines täglichen Gebrauchs dieser Sprache. Deshalb müssen Kinder, die eine andere Sprache lernen wollen, täglich viel Zeit ihres Kindergartenalltags mit einer Erzieherin verbringen, die eine andere Muttersprache spricht.

5.2.4 Natur und kulturelle Umwelt

Gemeinsamer Ausgangspunkt für *beide Bereiche* ist, dass das alltägliche Lebensumfeld der Raum ist, der für das kleine Kind zunächst die Welt bedeutet. Wenn es wissen will, welche Möglichkeiten diese Welt für sein eigenes Leben bereithält, muss es dieses Umfeld kennen lernen. Kinder sind von Anfang an darauf aus, ihr Umfeld zu erkunden.

Die Beziehungen zur Natur umfassen alle Formen des Umgangs mit und in Umwelten, die den Bereichen des Landes, des Wassers, der Luft und des Weltalls zugehören. Die Beziehungen zur *kulturellen Umwelt* beschäftigen sich mit allen Bereichen des menschlichen Lebens, die aus unseren kulturellen Entwicklungen hervorgegangen sind: Verkehr, gebautes Umfeld, wie Häuser, Plätze, Anlagen, Denkmäler und öffentliche Einrichtungen sind solche Bereiche einer Umwelt, mit welcher Kinder unmittelbar in Berührung kommen.Die Unterscheidung von natürlicher und kultureller Umwelt ist dabei nicht immer trennschaft. Sie macht aber auf die beiden Pole aufmerksam, mit deren Hilfe wir ein Nachdenken über unsere Erfahrungen von

Wirklichkeit üblicherweise einteilen. Die Frage, warum der Mond nicht runter fällt, verlangt nach unserem Verständnis eine andere Erklärungsweise als die Frage, warum es Häuser gibt. Es sind die Antworten auf die Fragen nach dem Wie, Wozu, Warum in beiden Bereichen, welche den Kindern erst die Unterschiede im Nachdenken über Natur und Kultur deutlich machen. Wir sollten also die kulturelle Trennung der beiden Bereiche nicht von vorne herein unterstellen, sondern sich aus dem Nachdenken der Kinder entwickeln lassen.

Von unten aufbauend erschließt sich der Bildungsbereich Natur über folgende Wege: Umgang mit den „Elementen" Erde, Luft, Wasser – und faszinierend, aber nicht in der Eigenregie der Kinder – mit dem Feuer. Sodann zeigt sich Natur als lebendige Natur in Form von Pflanzen und Tieren. Schließlich stößt die Aufmerksamkeit auf auffallende (wenn auch selten einfach zu erklärende) Phänomene der physikalischen, der astronomischen und der chemischen Welt. Der Zugang zur Natur und ihrer (Er-)kenntnis erfolgt also zunächst nicht auf analytisch-erklärendem Weg, sondern auf der Ebene des Sammelns, Betrachtens, Umgehens, Ausprobierens; bei Pflanzen und Tieren kommt die Pflege dazu. Erst wenn auf diese Weise eine elementare Beziehung zu den vielfältigen Formen der Natur geschaffen ist, wenn ein Kind ein Stück in und mit dieser Naturwelt lebt, kommen die Fragen nach dem Wie und dem Warum. Dann kommt auch der Zeitpunkt, Kenntnisse und Verfahren zu Hilfe zu nehmen, die aus der Tradition der Naturwissenschaft stammen.

Dabei sei der Hinweis gegeben, dass viele Antworten, die Kinder auf diese Fragen finden, auch wenn sie aus heutiger Sicht nicht stimmen, der Ausgangspunkt für die Problemstellungen war, die auch den naturwissenschaftlichen Fortschritt gebracht haben. Die Antworten, die Kinder auf ihre Fragen herausfinden, sind daher nicht in erster Linie nach ihrer heutigen (naturwissenschaftlichen) Richtigkeit und Unrichtigkeit zu bewerten, sondern nach dem Erklärungswert, den sie im Weltverständnis, im Weltbild der Kinder haben und danach, welche Möglichkeiten des Weiterfragens sie eröffnen.

6. Was man noch bedenken muss, um den Bildungsgedanken im Elementarbereich zu verwirklichen

6.1 Beobachten als Gewahrwerden, Dokumentieren

Um die Kontexte zu erfassen, welche Kinder gebrauchen, um sich interessante Bereiche zu erschließen, müssen Pädagoginnen ihre Kinder kennen lernen. Dies geschieht dadurch, dass sie diese in ihrem Alltag aufmerksam wahrnehmen und sich auf das einlassen, was Kinder tun und denken. Es handelt sich dabei weniger um ein gezieltes Beobachten, als um ein ungerichtetes Bemerken von allem, was die Aufmerksamkeit des Wahrnehmenden erregt. Nicht der Beobachter will etwas wissen, sondern er ist bereit wahrzunehmen, was Kinder indirekt oder direkt über sich, ihre Erlebnisse und Gedanken mitteilen. Insofern ist diese Form der Beobachtung kein Ergebnis der Anwendung von vorgefertigten Instrumentarien oder Tests, sondern ein ungerichtetes Gewahrwerden mit den sinnlich-emotionalen Wahrnehmungsmöglichkeiten, die einer Erzieherin zur Verfügung stehen. Diese Wahrnehmungsformen können und müssen durch das pädagogische Handeln und Nachdenken immer weiter ausdifferenziert werden können. Für eine solche Professionalisierung der Wahrnehmung brauchen Erzieherinnen regelmäßig Möglichkeiten, im Team und/oder mit (externen) Beraterinnen über ihre Beobachtungen und Wahrnehmungen zu sprechen. (Für diese Form der Beobachtung stehen bislang noch keine Fortbildungsmaterialien zur Verfügung. Im Rahmen von Modellprojekten werden solche erarbeitet).

Die Ergebnisse dieser alltäglichen Wahrnehmungen und Beobachtungen sollen in einer Art Bildungsbericht für die einzelnen Kinder niedergelegt werden. Er dient dazu, über die Zeit des Besuchs einer Kindertageseinrichtung vor der Schule, all das zu sammeln, zu dokumentieren, zu berichten und zu beschreiben, was für den Bildungsweg des Kindes bemerkenswert ist und welche Anregungen sich daraus für weitere Bildungsprozesse ergeben. Die Erzieherinnen notieren – in der Regel unregelmäßig – die Eindrücke, Beobachtungen und Erfahrungen, die sie in ihrer Beziehung zu einem Kind als wichtig erlebt haben. In regelmäßigen Abständen sollte aber auch überprüft werden, welche Kinder bei einem solchen unsystematischen Sammeln außerhalb des Blickfeldes bleiben, um sich auch diesen Kindern dann auch gezielter zuzuwenden.

Das Wahrnehmen und die Berücksichtigung von individueller, sozialer, kultureller und geschlechtlicher Differenz ist der Ausgangspunkt für Bildungsprozesse, die geeignet sind, besondere Stärken der Kinder sowie ihren biografisch erworbenen Erfahrungsschatz zu unterstützen und zu entfalten, sowie mögliche Benachteiligungen auszugleichen.

6.2 Umsetzung in pädagogisches Handeln

Damit die Berücksichtigung des Subjekts als dem Organisator und Gestalter seiner Bildungsprozesse nicht nur Proklamation bleibt, muss sie in Handlungszusammenhänge umgesetzt werden. Dies geschieht auf drei Ebenen:

Konzeptionen
Konzeptionen sind theoretisch begründete pädagogische Handlungsmodelle. Sie liefern das methodische Ideenspektrum, an dem sich Praxis orientieren kann. Als solches bilden sie das Zwischenglied zwischen wissenschaftlich/theoretischen Begründungszusammenhängen und den konkreten Handlungsformen vor Ort. Sie bieten eine Orientierung, welche Handlungsformen mit dem theoretischen Hintergrund vereinbar sind und welche ihm widersprechen würden.

Strukturen
Die Umsetzungen des konzeptionellen Ideenvorrats bedürfen unterstützender Rahmenbedingungen. Diese bestehen aus:

- *Organisationsstrukturen* (eine streng hierarchische Leitungsstruktur z. B. würde dem Bildungsgedanken z. B. widersprechen).
- *Raumstrukturen* (bestimmte Konzeptionen, z. B. offene Arbeit, brauchen räumliche Bedingungen, in welchen sie umgesetzt werden können).
- *Zeitstrukturen* (hierbei geht es nicht nur um eine Rhythmisierung des Tagesablaufs, sondern auch um flexible Zeitkontingente, welche die Kinder zur Vollendung ihrer Spiel- und Arbeitsprozesse benötigen, wenn sie sich z. B. höchst konzentriert auf etwas eingelassen haben).

Materialien
Die Selbstorganisation von Bildungsprozessen durch die Kinder bedarf der Materialien, die ihre Neugierde anregen, die für sie handhabbar sind, die ihre gesamten sinnlichen und gestalterischen Möglichkeiten herausfordern und die so offen strukturiert sind, dass die Kinder ihr eigenes Denk-, Entwurfs- und Gestaltungsvermögen einsetzen können. Forschendes Denken, Entwerfen und Gestalten folgen eher einem Prozess der Probierens und Simulierens, als einer zielgerichteten Arbeitsorganisation. Das Ausmaß der Strukturiertheit oder der Offenheit der Materialien orientiert sich an den Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kinder, selbst experimentierend damit umzugehen, ohne dabei bestimmten Anleitungen folgen zu müssen.

6.3 Partizipation

Partizipation meint, den Kindern an ihren Entwicklungs- und Bildungsprozessen das Maß an selbstbestimmtem Handeln einzuräumen, das ihnen möglich ist. In diesem Sinne beginnt Partizipation bereits mit den Prozessen der Abstimmung und Kommunikation zwischen dem Säugling und den Erwachsenen, die sich mit ihm beschäftigen. Die jeweiligen Möglichkeiten des Kindes wahrnehmen und sich mit ihm darüber (auch nonverbal) zu verständigen ist damit die elementarste Form der Partizipation ab der Geburt. Sie ist auch die Grundlage aller weiteren, sozial strukturierten Partizipationsmöglichkeiten, wie Formen der Gesprächsführung, welche den Kindern erlauben ihre eigenen Beteiligungsmöglichkeiten zu erkunden oder demokratischen Organisationsformen, die auf den Rechten der Kinder aufbauen. Besonders wichtig erscheint jedoch, Partizipation nicht auf formale demokratische Strukturen – dem Alter der Kinder angemessen – zu beschränken, sondern sich klar zu machen, dass Partizipation auch bedeutet, dass Kinder Teil der sozialen Wirklichkeit sind, in der sie sich bewegen und als Mitglieder dieser sozialen Gemeinschaft auch außerhalb formaler Strukturen ernst genommen werden müssen. Das bedeutet, dass man ihnen, wo immer es möglich erscheint, ihnen Gelegenheit gibt, ihre „Stimme“ einzubringen, ihnen zuhört, sich an dem beteiligt, was sie für wichtig halten, ihre Vorschläge realitätsorientiert umzusetzen. So gesehen sind auch beobachtende Aufmerksamkeit und Dokumentation, forschendes Lernen und selbstversunkenes Spiel Aspekte eines Prozesses, in dem Partizipation der Kinder möglich wird. Der Bildungsgedanke ist ohne diesen Gedanken der Teilhabe des Kindes an seinem Entwicklungs- und Bildungsprozess überhaupt nicht denkbar.

6.4 Zusammenarbeit mit Eltern

Erstes Ziel muss hier die aktive und bewusste Beteiligung der Eltern am Bildungsprozess ihrer Kinder sein und nicht deren Beteiligung an der Arbeit in der Kita (die damit natürlich nicht ausgeschlossen werden soll). Eine solche Beteiligung geht über Informationen hinaus. Die Erzieherinnen sind die Interpreten der Bildungsprozesse der Kinder und helfen den Eltern, diese besser zu bemerken, zu verstehen und zu unterstützen. Hierfür müssen neue Formen der Kooperation entwickelt werden, die einen interessierten Austausch zwischen Erzieherinnen und Eltern ermöglichen. In diesen Austausch sollte am Ende der Kindergartenzeit auch die Schule mit einbezogen werden. Die Dokumentationen der kindlichen Bildungsprozesse dürften dafür eine wesentliche Grundlage bilden.

6.5 Einbettung in das soziokulturelle Umfeld

Wenn es der soziale und kulturelle Nahraum ist, von dem die Interessen und Bildungsprozesse der Kinder ausgehen, dann bildet das soziale und kulturelle Umfeld der Kindertagesstätte das Geflecht, in dem sie sich bewegen, orientieren und alltäglich einrichten. Es ist damit auch ein Ziel der Erkundungen, die von den Kindern ausgehen.

Gleichzeitig ist die Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung in den Zusammenhang sozialer Institutionen einbezogen, seien es Beratungsorganisationen, kulturelle Institutionen wie Museen, öffentliche Räume wie Kirchen, Gärten, Parks oder kommunale Einrichtungen und Schulen. Die Erzieherinnen übernehmen als Fachfrauen eine Art Lotsendienst zwischen diesen Feldern. Das bedeutet zweierlei: Sie haben zum einen ihre eigene fachliche Kompetenz als Fachfrauen frühkindlicher Bildung und Betreuung; zum anderen wissen sie, wie und wo es weiter geht, wenn ihre eigenen fachlichen Ressourcen und die ihrer Institution nicht ausreichen.

6.6 Aufgaben für den Träger

1. *Zeitkontingente:* Erzieherinnen brauchen Zeitkontingente für Beobachtungen, deren Reflexion im Team und die anschließende Dokumentation.
2. *Gruppengrößen und Gruppenzusammensetzungen:* Für Bildungsaufgaben ist es notwendig, (wenigstens zeitweise) altershomogene Gruppen zu bilden. Darüber hinaus sind die Bildungsaufgaben für Krippenkinder nicht ohne weiteres mit denen der Kindergartenkinder kompatibel. Die Förderung von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen ist von daher nicht einfach mit den gängigen Modellen der Altersmischung, des Kinderhauses oder der Betreuung von Krippen-, Kindergarten- und Hortkindern unter einem Dach vereinbar.
3. *Raumstrukturen und Materialien:* Damit Kinder selbständig „arbeiten" können, brauchen sie nicht Multifunktionsräume, sondern Räume (drinnen und draußen) als Orte der Anregung, des Interesses und der Herausforderung. Sie brauchen zusätzlich Materialien, die sie zu Ideen anregen und die sie selbständig gebrauchen können.
4. *Fachberatung:* Die verstärkte Umgestaltung von Kindertageseinrichtungen in Bildungsreinrichtungen erfordert nicht nur äußere Bedingungen, sondern auch die Auseinandersetzung von Erzieherinnen mit ihrem professionellen Selbstverständnis, mit neuen Konzepten, mit neuen Möglichkeiten der Vernetzung im sozialen und kulturellen Umfeld. Das sind langfristige Prozesse, die nicht mit einzelnen Fortbildungsveranstaltungen zu leisten sind, sondern die einer kompetenten fachlichen Unterstüt-

zung der Erzieherinnen vor Ort bedürfen. Deshalb dürften ausreichende Kapazitäten an Fachberatung, die keine Aufsichtsfunktionen, sondern tatsächlich Beratungsfunktion haben, für die Umsetzung des Bildungsgedanken unter den gegenwärtigen Bedingungen besonders wichtig sein.

5. *Gezielte Fortbildung:* Die bisher schon vorhandenen Ressourcen für Fortbildung sollten gezielter für die Umsetzung des Bildungsgedankens genutzt werden. Hier ist auch an eine qualitative Kontrolle von Fortbildungsangeboten durch den Träger zu denken.
6. *Personelle Ausstattung:* Fachpersonal für frühkindliche Bildung muss viel mehr und viel individueller auf die Besonderheiten kindlicher Erfahrung und kindlichen Denkens eingehen, als es die Schule tun muss. Die Aufgaben frühkindlicher Bildung sind daher nicht leichter als die der schulischen, sondern eher schwieriger, weil diese kindlichen Denkformen Erwachsenen unvertraut geworden sind. Man kann nicht einfach die Denkweisen der Erwachsenen auf die Kinder übertragen. Auf Dauer müssen die Träger sich darauf einstellen, nur fachlich qualifiziertes Fachpersonal mit Aufgaben frühkindlicher Bildung zu betrauen. Das heißt, dass wenigstens für Leitungs- und Fachberatungsaufgaben Personal mit Hochschulausbildung vorzusehen ist. Auch die Arbeit in den Gruppen bedarf einer zeitgemäßen Erzieherinnenausbildung.

7. Zum Schluss ein Beispiel: Was es heißt, dass der Bildungsprozess von den Möglichkeiten der Kinder ausgehen soll?

Ich erläutere dies an einem Beispiel aus dem Kindergarten. Es stammt aus dem weltweit vielleicht besten Modell einer frühkindlichen Bildung, der „Reggiopädagogik".

Die Kinder haben zusammen mit ihren Erzieherinnen ein Projekt über den Schatten entwickelt. Natürlich stellt sich die Frage: Was ist der Schatten? Hierzu einige Antworten der 5-6jährigen Kinder:

- *Der Schatten legt sich auf die Dinge wie ein ganz leichter Stoff, der aus Nichts gemacht ist.*
- *Aber auf das Wasser legen sie (die Schatten; Verf.) sich nicht, sie gehen runter bis auf den Grund.*
- *Man sieht, dass sie nicht schwimmen können.*
- *Das Wasser kann den Schatten nicht tragen, natürlich, es kann uns auch nicht tragen.*
- *Wenn es Tag wird, ist der Schatten aus Licht, aus Sonne aber auch aus Hand, aus Fuß, aus Tisch.*

- *Er ist genau so, als ob du dich im Spiegel siehst, nur drinnen hat er nichts, er ist ganz schwarz und lacht nicht.*
- *Der Schatten sieht aus wie ein Kind, das uns nachmacht.*
- *Der Schatten ist wie ein projizierter Film, der dir folgt.*
- *Der Schatten ist wie ein Abend, der kommt, wenn die Sonne scheint. (aus Reggio Children 30f.).*

Welche „Kompetenzen" der Kinder werden in diesen Antworten sichtbar? Offensichtlich haben die Kinder einzelne Zusammenhänge z. T. treffend erfasst: Schatten haben kein Gewicht, sind leicht wie Stoff aus Nichts. Aber sie sind auch schwer, können nicht schwimmen; das Wasser trägt sie nicht, wie es auch unsere Körper nicht trägt. Schatten sind sie aus Licht und gleichzeitig sind sie aus Körper, denn sie gleichen unseren Körpern. So machen sie uns nach oder zeigen uns ein schwarzes Spiegelbild, das leider verbirgt, wenn wir lachen. Oder Schatten sind wie ein Film, beweglich und folgen uns nach. Ja, der Schatten, das ist der Abend im Tag.

Die Kinder nutzen also ihr bisheriges Wissen um daraus etwas zu erklären, was sie bisher noch nicht bedacht haben. Das ist doch eine ganz wichtige Leistung. Besonders schön kommt dies noch in dem folgenden Beispiel zum Ausdruck:

„Der Schatten ist aus Luft wie Sauerstoff, aber der Schatten ist aus schwarzem Sauerstoff, was Kohlensäure ist. Ja, weil Kohlensäure schwarz ist, und darum glaube ich, dass sie den Schatten macht. Nachts verschwinden die Schatten, weil die Pflanzen, die sich von Kohlensäure ernähren, sie essen. Die Schatten werden Nahrung für die Pflanzen … glaube ich jedenfalls." (ebd. 45)

Von den Kompetenzen der Kinder ausgehen heißt hier, die „Theorien" zu verstehen, die hinter den kindlichen Antworten stecken; dieses Können der Kinder nicht in einen Unsinn oder ein Defizit zu verwandeln, den man ganz schnell vergessen und an dessen Stelle man etwas Besseres setzen muss; Wege ausfindig zu machen, wie aus dem was die Kinder bereits wissen neue Fragen entstehen können, welche die Kinder zu weiterem Nachdenken bringen und damit zu Lösungen, die besser sind als ihre bisherigen.

Die Möglichkeiten der Kinder zu erkennen und festzustellen ist wichtiger als das Feststellen von Defiziten.

Zitierte Literatur

Nelson, Katherine 1996: *Language in Cognitive Development. Emergence of the Mediated Mind*, Cambridge.

Reggio Children 2002: *Alles hat einen Schatten, außer den Ameisen*, Neuwied-Berlin.

Schäfer, Gerd, E. (Hrsg.) 2003: *Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren*, Weinheim-Berlin-Basel.
Spitzer, Manfred 2002: *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens,* Heidelberg-Berlin.

Johann Michael Gleich

Ursachen und Folgen von Kindheitsarmut und die Bedeutung der Ressource Tageseinrichtung für Kinder

Etwa 12 % der Bevölkerung in Deutschland gilt als arm. Im Vergleich zu ihren Mitbürgern steht ihnen weniger als die Hälfte des durchschnittlichen Nettoeinkommens zur Verfügung. Die Chancen auf Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und Lebensperspektiven dieser Bevölkerungsgruppe ist erheblich eingeschränkt. Besonders gravierend wirkt sich dies für immer mehr Kinder aus. Leben in relativer Armut stellt dabei häufig nicht nur eine vorübergehende Lebensphase für diese Kinder dar, die erfahrenen Benachteiligungen haben langfristig negative Konsequenzen nicht nur für die materielle Lage, sondern auch in sozialen Bereichen, in der psychischen und physischen Versorgung und in kulturellen Bereichen, hier insbesondere in der Bildung. Damit wird vielfach früh eine Entwicklung eingeleitet, die Armut zementiert, aus der es für zunehmend mehr betroffene Kinder nur schwerlich ein Entkommen gibt. Entscheidend für die Frage, ob solche negativen Konsequenzen von Armut bei Kindern tatsächlich auftreten, sind letztlich die den Kindern zur Verfügung stehenden Ressourcen, wobei neben der Familie insbesondere der Tageseinrichtung für Kinder eine gewichtige Rolle zukommt.

1. Das Phänomen Kindheitsarmut

1.1 Armut bei Kindern als gesellschaftliches Problem

Bereits die Sachverständigenkommission des 10. Kinder- und Jugendbericht, der den Abgeordneten des Deutschen Bundestages 1999 vorgelegt wurde, hatte errechnet, dass sich in Deutschland rund 2,8 Millionen Kinder und Jugendliche in Armutslebenslagen befänden (vgl. hierzu auch Klocke & Hurrelmann 1998). Damit verwies man auf ein Problem, auf das schon einige Jahre zuvor die Wohlfahrtsverbände und insbesondere die Kirchen mit ihrem Sozialwort „Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit“ 1997 hingewiesen hatten, nämlich die zunehmend sich ungleich verteilenden Chancen

der Menschen auf eine Teilhabe und Mitwirkung am gesellschaftlichen Leben. Besonders stark betroffen von diesen Fehlentwicklungen sind Familien mit Kindern. Inzwischen liegen zahlreiche weitere ergänzende Studien und Untersuchungen vor, die vielfach belegen: Armut von Kindern stellt heute ein zahlenmäßig erhebliches Problem dar, von dem, je nach dem, welche Kriterien man heranzieht, mindestens jedes siebte Kind, manche Studien gehen von jedem fünften Kind aus, dauerhaft betroffen ist. Im Vergleich zur erwachsenen Bevölkerung sind Kinder und Jugendliche eindeutig stärker von Armut betroffen. So kommen beispielsweise auf 1000 Einwohner im Jahre 2002 insgesamt 33 Empfänger/Empfängerinnen von Hilfen zum Lebensunterhalt, der Anteil von Kindern unter 7 Jahren liegt dagegen mit 86 Betroffenen um ein Mehrfaches höher.

Armut, im Sinne einer nicht ausreichenden finanziellen Absicherung der Existenz und zugleich eine Unterversorgung und Benachteiligung in wichtigen Lebensbereichen, trifft, dies wurde bereits erwähnt, nicht alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen, diese Benachteiligung trifft heute vor allem Familien, Kinder und Jugendliche. Sie betrifft in besonders extremem Maße Familien mit Kindern unter 6 Jahren. Die sich aus dieser Situation ableitenden Folgen für die Betroffenen können, dies zeigen inzwischen zahlreiche Untersuchungen, gravierend sein, gleiches ist von den möglichen mittel- bis langfristigen gesellschaftlichen Folgen anzunehmen. Nur unter Heranziehung und Mobilisierung möglichst vieler individueller und gesellschaftlicher Ressourcen wird es möglich sein, dieser Problematik angemessen zu begegnen. Neben der Ebene der Sozialpolitik und Sozialökonomie, ist in erster Linie unter den Ressourcen an die Familie und das Verwandtschaftssystem, ebenso an vorhandene soziale Netze, professionelle Unterstützungssysteme, aber auch an ehrenamtliche Kreise innerhalb von Kommunen und Gemeinden zu denken.

Wichtiger Teil des professionellen Unterstützungssystems sind dabei zweifellos die Tageseinrichtungen für Kinder und die in diesen Einrichtungen tätigen Erzieherinnen und Erzieher. Nicht erst im aktuellen Zusammenhang mit den großen, internationalen Vergleichsstudien im Bildungsbereich geraten zum Beispiel Bildungsauftrag und Bildungsleistung von Tageseinrichtungen für Kinder in den Mittelpunkt von Betrachtungen. Zunehmend wird auch immer offensichtlicher, welch immens entscheidende Rolle insgesamt bei der Chancenverteilung oder Verfestigung von Chancenungleichheiten unter Umständen mit den Tageseinrichtungen für Kinder verbunden sein kann.

In Deutschland sollten sich Maßnahmen der Bekämpfung der Armut von Kindern, so die einhellige Position von Expertinnen und Experten, in erster Linie auf Arbeitsmarktprogramme und eine Verbesserung der Kinderbetreuung konzentrieren. Bedarfsgerechte, qualitativ gute institutionelle Betreuung aller Kinder muss deshalb als eine der zentralen Empfehlung und Forderung

benannt werden, geht es um die Frage nach Maßnahmen zur Vermeidung von negativen Folgen der Kindheitsarmut. Die nachfolgenden Ausführungen greifen zunächst einige wichtige allgemeine Aspekte der aktuellen Diskussion um die Armut bei Kindern auf und verweisen auf erste Ergebnisse einer umfangreichen Studie im Auftrag des Diözesan-Caritasverbandes des Erzbistums Köln, bei der speziell der Frage nach der Bedeutung der Tageseinrichtung für Kinder für Familien in Armutslagen nachgegangen wurde (vgl. Gleich & Leinhäupl-Wilke 2004c).

1.2 Entwicklungen seit den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts

Im Bereich der Armutsforschung hat man in Deutschland, darauf verweisen zahlreiche Untersuchungen der vergangenen Jahre, insgesamt kaum eine Tradition zu verzeichnen. In der Armutsforschung fehlt es demnach sowohl an theoretischen Konzepten, ebenso aber auch an empirischen Grundlagen. Erst durch die Entwicklungen der vergangenen Jahre hat die Thematik in der Forschung etwas an Bedeutung gewonnen, noch immer stellen sich wichtige Zusammenhänge allerdings weitgehend lückenhaft, nicht selten auch zusammenhangslos dar. Dies gilt übrigens in besondere Weise für die spezielle Thematik Kindheitsarmut. Grund für das Fehlen solch einer Forschungstradition ist, zumindest teilweise, das vermeintlich weitgehende Nichtvorhandensein eines entsprechenden Bedarfs für solch eine Art von Forschung. Im Falle der Kindheitsarmut kommt noch die lange Zeit verbreitete Betrachtungsweise hinzu, Kinder einfach als Anhängsel von Erwachsenen und deren Lebenssituation zu betrachten. Erst sehr langsam setzt sich die Vorstellung durch, dass die Auswirkungen von Armut etwas ganz Eigenes, Spezifisches darstellen könnten, je nachdem, ob man Männer, Frauen oder auch Kinder und deren Lebenssituation in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt.

Gerade die vergleichsweise rasante wirtschaftliche Entwicklung mit Vollbeschäftigung und Absicherung für die Fälle der Arbeitslosigkeit, insgesamt die Überwindung der Nachkriegsarmut in den 50er und frühen 60er Jahren, die beispielsweise einherging mit der Rentenreform von 1957 und nicht zuletzt des Bundessozialhilfegesetzes von 1961, ließ die Vorstellung aufkommen, dass Armut als Problem gesellschaftlich beherrschbar sei. Ausgehend von der Idee, dass zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ein Minimum an Einkommen notwendig sei, das notfalls durch die Gesellschaft aufzustocken sei, entstand mit dem Bundessozialhilfegesetz ein Modell, das Armut zumindest theoretisch vollkommen zum Verschwinden brachte. Armutsforschung wurde so weitgehend auf nur noch wenige Bevölkerungsgruppen bezogen, etwa allein stehende ältere Frauen, kranke oder behinderte Menschen. Zudem konnten ab Anfang der 60er Jahre drohende Armutslagen

der zuvor genannten Gruppen relativ einfach durch die entwickelten sozialen Sicherungsmaßnahmen aufgefangen werden. Dies gelang weitgehend auch noch in der Mitte der 60er Jahre, als zum ersten Mal wirtschaftliche Schwankungen eine erste große Herausforderung für das soziale System darstellten. Spätestens jedoch die folgenden umfangreicheren und sich wiederholenden Wirtschaftskrisen von 1974/75 und 1981/82 machten dann allerdings deutlich, dass ohne massivere Einschnitte in die Leistungen der Arbeitslosenversicherung und der Sozialhilfe das Sicherungssystem schwerlich zu erhalten sei. Das nun mit den Leistungskürzungen verbundene Abdrängen von Personen im erwerbsfähigen Alter in die Sozialhilfe führte zu einer Ausweitung betroffener Bevölkerungsgruppen und wurde, im Gegensatz zu den zuvor genannten klassischen Armutsgruppen, mit dem Begriff „neue Armut" verknüpft. Für das Thema Kindheitsarmut ist diese Entwicklung von besonderer Bedeutung, ist hierin doch ein zentraler Ausgangspunkt für die dann nachfolgenden Entwicklungen der vergangenen Jahre zu sehen.

Die folgenden Jahre führten zunehmend zu der Erkenntnis, dass sich die zu beobachtenden Entwicklungen nur noch schwerlich mit kurzfristigen, vorübergehenden konjunkturellen Ereignissen erklären lassen. Immer deutlicher wurde, dass die Vorstellung, prinzipiell ginge es immer weiter mit der wirtschaftlichen Entwicklung bergauf, bei konjunkturellen Schwankungen käme es nur darauf an, solche kurzfristigen Schwächen zu überbrücken, kaum ein realistisches Zukunftsmodell sein konnte.

Alter von … bis unter … Jahren	insgesamt	je 1000 Einwohner
unter 7	471 508	86
7 – 18	544 581	55
18 - 25	281 891	43
25 - 50	943 227	31
50 - 60	213 356	22
60 - 70	188 792	19
70 und älter	113 857	12
insgesamt	2 757 212	33

Tab. 1: Empfänger/-innen laufender Hilfe zum Lebensunterhalt außerhalb von Einrichtungen am Jahresende 2002 (Bevölkerungsstand 31.12.2001) (Quelle: Statistisches Bundesamt [Hrsg.], Datenreport 2004, 218)

Langsam wurde nun vielmehr erkennbar: Hier treten grundlegende und langfristige Strukturprobleme einer sich schnell wandelnden Arbeitsgesellschaft in Erscheinung, die mit den verfügbaren Instrumenten Anfang der 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts nicht mehr zu bewältigen waren. Armutslagen sind immer weniger als vorübergehende Problemlage einer kleinen überschaubaren Bevölkerungsgruppe zu verstehen, vielmehr handelt es sich um

eine dauerhafte Erscheinung, die in umfangreicherem Maße weite Teile der Bevölkerung betrifft. Die Folge sind gravierende Umwälzungen der Arbeitsgesellschaft, die vielfach zu drastischen Veränderungen bei den Arbeitsbedingungen führen. So wird beispielsweise der kontinuierliche Erwerbsverlauf, wie wir ihn aus den vergangenen Jahrzehnten kennen, vielfach diskontinuierlichen Erwerbsverläufen weichen.

Freilich in ihren Auswirkungen sind manche Bevölkerungsgruppen offensichtlich stärker betroffen als andere, dies gilt in besonderem Maße für Kinder und bestimmte familiale Lebensformen. So weist der Datenreport des Statistischen Bundesamtes aus dem Jahre 2004 eine um ein Mehrfaches höhere Betroffenheit beim Bezug zu laufender Hilfe zum Lebensunterhalt bei Kindern aus, als dies bei Erwachsenen der Fall ist.

	fünfziger Jahre	sechziger Jahre	siebziger Jahre	achtziger Jahre	neunziger Jahre
„Träger" von Armut	Armut des Volkes	Armut des einzelnen	Armut von Gruppen	Armut von Gruppen; unteres Drittel	Armut einer Region/ Volksteil
Ursachen	Strukturell (Kriegsfolgen)	Individuell (Lebensschicksal)	„gesellschaftlich": sozialstaatlich	strukturell (Arbeitsmarkt)	gesellschaftlicher Umbruch
Dauer individueller Armutslagen	vorübergehend	vorübergehend	dauerhaft	dauerhaft	dauerhaft
Politische Bekämpfung	Wirtschafts- und Wohnungspolitik, Rentenreform	Sozialhilfe; Sozialarbeit	„Gesellschaftspolitik"	Sozialpolitik, Familienpolitik	regionale Entwicklungspolitik, sozialpolitische Übergangsregelungen
Gesellschaftsbild	„soziale Marktwirtschaft"/ „Wohlstand für alle"	„nivellierte Mittelstandsgesellschaft"	„moderner Sozialstaat"	„Zweidrittelgesellschaft"	Transformationsgesellschaft
Thematisierung von Armut	Kollektive Thematisierung	Latenz	Selektive Wiederentdeckung	Wiederentdeckung („neue Armut")	Breite Thematisierung

Abb. 1: Armutsbilder im Wandel
(Quelle: Leibfried/ Leisering 1995, 231)

Der von Peter Glotz geprägte Begriff der Entwicklung zu einer „Zwei-Drittel-Gesellschaft“ basiert auf der Vorstellung solch eines strukturellen Wandels der Gesellschaft mit einer dauerhaft vorhandenen, umfangreichen Bevölkerungsgruppe, die in Armut lebt. Leibfried & Leisering haben in einer Veröffentlichung aus dem Jahre 1995 diese Entwicklung sehr anschaulich dargestellt. Deutlich haben sich seit den 50er Jahren Vorstellungen und Bilder von Armut immer wieder verändert und verschoben. Mit diesen Verschiebungen ergaben sich dabei immer auch veränderte Anforderungen und Erwartungen an Professionelle im Bereich der sozialen Arbeit.

Für unseren Zusammenhang von Interesse sind hierbei die Entwicklungen seit den 80er Jahren, in denen Bevölkerungsgruppen plötzlich ins Blickfeld der Armutsforscher geraten, die aufgrund der sehr heterogenen Zusammensetzung zuvor weniger beachtet wurden – Bevölkerungsgruppen mit bestimmten Familienkonstellationen. Überlagert wurde diese Entwicklung dann zusätzlich von Armutsgefährdungen ganzer Regionen, wie sie sich als Folge der Wiedervereinigung ergaben.

Erst mit den zuvor geschilderten Entwicklungen der 80er und 90er Jahre entstehen dann kontinuierlich umfangreichere Studien, die sich intensiver mit Fragen der Verbreitung, Betroffenheit den Folgen und den Ursachen von Armut in Deutschland beschäftigen. Neben einigen theoretisch interessanten, in der Regel aber nur in geringem Maße aufeinander bezogene Studien, sind es bezeichnenderweise zunächst vor allem die Berichte der Wohlfahrtsverbände, die ab Anfang der 90er Jahre wesentliche Beiträge zur Erfassung von Armut in Form von so genannten „Armutsberichten“ mit einer Reihe von Indikatoren zur Entwicklung vorlegen:

- 1993 – Arme unter uns (Deutscher Caritasverband)
- 1994 – Armut in Deutschland
  (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband)
- 1998 – Menschen im Schatten
  (Deutscher Caritasverband, Diakonisches Werk)
- 2000 – Armut und Ungleichheit in Deutschland
  (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband)

Ende 2000 erscheint der Bericht „Gute Kindheit schlechte Kindheit“ der Arbeiterwohlfahrt, eine Studie, die für unsere Thematik von besonderer Bedeutung ist, auf die noch ausführlicher einzugehen ist. In den genannten Studien finden sich vielfältige Hinweise darauf, welche Bevölkerungsgruppen in besonderem Maße von Armut betroffen sind, welche Faktoren als Ausgangspunkte für Armut anzusehen sind und es finden sich Hinweise darauf, dass vor allem das Zusammentreffen mehrerer Faktoren oft ursächlich für Armutslagen zu betrachten ist. Immer wieder auffallend häufig taucht hierbei die Familie mit mehreren Kindern und der oder die Alleinerziehende auf.

Erst im Jahre 2001 erscheint ein offizieller Regierungsbericht „Lebenslagen in Deutschland“ (Deutscher Bundestag 2001). In diesem ersten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung heißt es:

„Die Hauptursache für erhöhte Armutsrisiken liegen in der Erwerbssituation, im Bildungsstatus und in der Familiensituation. Daraus resultieren Risikogruppen, die auch infolge von Problemkumulationen in erster Linie von Ausgrenzung bedroht sind. Hierzu zählen vor allem Arbeitslose, Geringqualifizierte, Alleinerziehende und Familien mit drei bzw. mehr Kindern sowie Zuwanderer einschließlich Spätaussiedler. Eine genaue Analyse der sozialen Wirklichkeit ist notwendig, um Armut zielgenauer entgegenzuwirken und gesellschaftliche Reformmaßnahmen zur Stärkung sozialer Gerechtigkeit und gleicher Chancen für die Menschen ergreifen zu können.“ (Deutscher Bundestag 2001, XXXV)

1.3 Umfang und Ausmaß von Kindheitsarmut

Unsere bisherigen Betrachtungen stellten den Sozialhilfebezug als Kriterium der Erfassung von Armut in den Vordergrund. Sozialhilfebezug alleine stellt in mehrfacher Hinsicht kaum ein vertrauenswürdiges Maß zur Ermittlung von Armutsquoten bei Kindern dar, zu ungenau, zu vage sind letztlich entsprechende Angaben. Auch wenn mit Hilfe des vorhandenen Datenmaterials zum Sozialhilfebezug spezifische Problemgruppen innerhalb der Bevölkerung auszumachen sind, also grundsätzlich wichtige Strukturen der Zusammensetzung von Empfängerinnen und Empfänger nach demographischen Merkmalen erfassbar sind, sind die Zahlen an sich sicherlich kaum geeignet, das Ausmaß der Betroffenheit annähernd korrekt abzubilden. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass der Indikator Sozialhilfebezug bei der Schätzung des Ausmaßes von Kindheitsarmut die wahre Situation eher deutlich unterschätzt, zu ausgeprägt sind Diskrepanzen zwischen Anspruch und Inanspruchnahme, zu unscharf die Kriterien für die Festlegung von Bedarfsgrößen. Aktuelle Studien zum Thema Kindheitsarmut verweisen derzeit in der Regel denn auch immer auf deutlich höhere Angaben, die übereinstimmend davon ausgehen, dass etwa 15 bis 20 % aller Kinder und Jugendlichen in Deutschland in Armut leben, eine Größenordnung, die erheblich über den Werten liegt, die sich aufgrund der Statistiken zum Sozialhilfebezug ergeben. Wie sind solche Annahmen begründet? Alleine die Angabe „15 bis 20 % betroffener Kinder und Jugendlicher“ lässt bereits erahnen, dass wir es vermutlich mit einem äußerst komplexen Definitions- und Messproblem zu tun haben. Dies ist in der Tat der Fall. Da es sich bei Armut keineswegs um einen Sachverhalt handelt, für den es allgemeingültige, objektive und wissenschaftlich genaue Kriterien und Maßstäbe gibt, was genau darunter zu verstehen sei, haben wir es hier mit einem Sachverhalt zu tun, der sich natürlich trefflich für politische Auseinandersetzungen eignet. Gehen wir davon aus, dass es auf einer eindimensionalen Skala keine genaue Grenze zwischen Armut auf der einen und Reichtum auf der anderen Seite gibt, so wird Armut

immer Gegenstand gesellschaftlicher Auseinandersetzungen sein, abhängig von der jeweiligen konkreten Gesellschaft und abhängig vom Zeitpunkt, zu dem diese Diskussion stattfindet. Zutreffend heißt es denn auch im bereits erwähnten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung:

„Trotz der langjährigen Forschungstradition zu Fragen der Unterversorgung und sozialen Ausgrenzung bestehen noch vielfältige Erkenntnisdefizite, die auch der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung nicht aufarbeiten kann. Der Begriff „Armut" entzieht sich wegen seiner Vielschichtigkeit einer allgemeingültigen Definition. Armut kann je nach Standpunkt und Forschungsinteresse etwa im Zusammenhang mit relativer Einkommensarmut, mit sozialen Brennpunkten in Großstädten, mit Obdachlosigkeit oder mit Notlagen bei Überschuldung beschrieben werden. Die Aufgabe, Armut zu messen bzw. messbar zu machen, scheint im streng wissenschaftlichen Sinn nicht lösbar."(Deutscher Bundestag 2001, 7)

Überlegungen, bei denen man als Maßstab das Unterschreiten eines physischen Existenzminimums zugrunde legt (absolute Armut), also das Fehlen etwa von Kleidung, Nahrung und Schutz vor Witterungseinflüssen, erscheint nur auf den ersten Blick als „hartes Kriterium" geeignet, geht es um konkrete Umsetzungen zeigt sich auch hier eine Abhängigkeit von gesellschaftlichen Vorstellungen, was denn das für das Überleben notwendige Minimum sein mag. Dies führt zu der Orientierung an gängigen Lebens- und Existenzbedingungen der Bevölkerung insgesamt, deren Lebenslage dann als Maßstab hinzugezogen wird (relative Armut).

Zunächst vermeintlich einfach erscheint der Rückgriff auf das Einkommen der Menschen. Arm wäre danach ein Mensch dann, wenn er gegenüber den übrigen Mitgliedern der Gesellschaft nur auf ein Einkommen verweisen kann, das im Vergleich deutlich einen bestimmten anteiligen Wert unterschreitet. Dieses Konzept der so genannten Einkommensarmut dominiert bis heute weitgehend die Studien zum Thema Armut allgemein und speziell auch Kindheitsarmut und deren Messung und hat, gegenüber der zuvor erwähnten Sozialhilfequote, zumindest den Vorteil, dass Vergleiche auf internationaler Ebene möglich wären.

Armut wird in den meisten, insbesondere den statistischen Erhebungen, in der Regel zunächst häufig eindimensional als Einkommensarmut erfasst, eine Vorgehensweise, die nicht zuletzt mit der Schwierigkeit der Operationalisierung des Begriffes Armut zusammenhängt. So ist es beispielsweise häufig der Fall, dass Armutsschwellen in Form durchschnittlicher Anteile des Nettoeinkommens, des so genannten Nettoäquivalenzeinkommens, angegeben werden. Hinter dieser Vorgehensweise steckt die Idee, Durchschnittseinkommen als Maßstab für die Verortung von Individuen auf einer Armuts-Reichtums-Skala zu nutzen. Üblicherweise greift man in Deutschland hierbei auf eine der folgenden Skalen zurück, wobei die einzelnen Skalen jeweils mehr oder weniger stark voneinander abweichen:

- die Einkommens- und Verbrauchsstichproben (EVS) des Statistischen Bundesamtes.
- das Sozio-ökonomische Panel (SOEP), das vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung in Zusammenarbeit mit Infratest Sozialforschung durchgeführt wird.
- das Europäische Haushaltspanel (ECHP), das auf Basis eines einheitlichen Fragebogens von Eurostat organisiert, aber von nationalen Stellen durchgeführt wird.

Zusätzlich werden zu diesem, mit Hilfe der Skalen ermittelten Durchschnittseinkommen, unterschiedliche Haushaltsgrößen berücksichtigt. Es handelt sich hierbei also um eine relative Größe, die sich an den jeweiligen Einkommenslagen der sozialen Umgebung orientiert.

Das Maß Äquivalenzeinkommen stellt nun eine multiplikative Gewichtung dar, mit deren Hilfe es möglich sein soll, Einkommen von Haushalten unterschiedlicher Größe miteinander zu vergleichen, äquivalent zu machen. Eine Äquivalenzskala ermöglicht es also, das Haushaltseinkommen auf Personen umzurechnen. So besagt eine Äquivalenzskala beispielsweise, um welchen Anteil das Einkommen eines Alleinstehenden ansteigen muss, wenn eine weitere Person in den Haushalt eintritt und der Lebensstandard nicht verändert werden soll. Eine einfache Annahme wäre, dass das Einkommen eines Alleinstehenden bei Hinzukommen einer weiteren Person verdoppelt werden müsste. Bei dieser Methode würde man jedoch einerseits die Einsparungen, die beim gemeinsamen Wirtschaften auftreten, und andererseits den geringeren Bedarf von Kindern vernachlässigen. Dieses Argument berücksichtigt man dadurch, dass weitere Haushaltsmitglieder geringere Gewichte als 1,0 erhalten. Die ältere OECD-Skala weist dem ersten Erwachsenen das Gewicht von 1,0 zu, weiteren Personen über 14 Jahren Gewichte von 0,7 und jüngeren Kindern Gewichte von 0,5. Die neuere OECD-Skala geht von einer höheren Einsparung aus. Hier ergibt sich für den ersten Erwachsenen ein Gewicht von 1,0, weiteren Personen ab 15 Jahren Gewichte von 0,5 und jüngeren Kindern Gewichte von 0,3.

Danach gelten 40 % des durchschnittlichen Nettoäquivalenzeinkommens als „extreme Armut“, 50 % als „Armut“, 60 % wird als „prekäre Armut“ bezeichnet. Die Skalen zur Ermittlung des Äquivalenzeinkommens, also die Gewichtung weiterer Personen im Haushalt, wurden mehrfach korrigiert. Auch die Frage, welche der zuvor genannten Armutsschwellen denn als Maßstab für Vergleiche gelten sollen, ist strittig. In Deutschland finden wir in den meisten Untersuchungen die 50 %-Marke, die Europäische Union hat dagegen die Marke 60 % des durchschnittlichen Nettoäquivalenzeinkommens als Armutsschwelle festgelegt, Vermögen gehen in diese Betrachtungen nicht ein. Im Jahre 2001 lag dieses mittlere jährliche Nettoäquivalenzeinkommen beispielsweise bei 16245 € (Institut der Deutschen Wirtschaft 2004). Aus methodischen Gründen greift man übrigens anstatt auf Mittelwer-

te meist auf Medianwerte zurück, aber, ohne an dieser Stelle auf die Vielzahl von weiteren methodischen Problemen eingehen zu wollen, die mit solchen Berechnungen verbunden sind, genügt es für unseren Zusammenhang festzuhalten: Es lassen sich so zumindest annähernd Größenordnungen abschätzen, wie groß der Anteil von armen Menschen in Deutschland ist und, behält man die Berechnungsmaßstäbe jeweils bei, inwieweit sich solche Anteile über die Jahre hinweg verändern. Auch wenn gewählte Definitionen also strittig sein mögen, dies sicher als unbefriedigend zu bezeichnen ist und den üblicherweise angewandte strengen wissenschaftlichen Maßstäben oft nicht entsprechen mag, so sind mit dieser Vorgehensweise doch eine Reihe von wichtigen Tendenzen deutlich erkennbar. Dazu zählt beispielsweise eine kontinuierliche Verschiebung der Armut von älteren Menschen zu Kindern und Jugendlichen seit spätestens Ende der 70er Jahre. Orientiert man sich an den zuvor genannten Definitionen, so tragen heute inzwischen junge Familien mit Kindern unter 7 Jahren das höchste Armutsrisiko. Besonders betroffen sind hierbei kinderreiche Familien, Migrantenfamilien und vor allem Alleinerziehende, sodass Richard Hauser bereits 1989 sicherlich zu Recht von „Infantilisierung der Armut“ sprach.

Armutsschwelle 60 % Median	Bevölkerungsanteil in %	Armutsquote in %
Bevölkerung insgesamt	100,0	13,1
Männer	47,6	12,5
Frauen	52,4	13,5
bis 10 Jahre	10,6	17,6
11 – 20 Jahre	11,3	22,9
21 – 30 Jahre	11,1	16,1
31 - 40 Jahre	16,0	11,2
41 – 50 Jahre	14,7	11,6
51 – 60 Jahre	12,6	8,9
61 – 70 Jahre	12,7	10,1
71 Jahre und älter	10,8	7,9

Tab. 2: Betroffenheit von Armut in Deutschland nach Bevölkerungsgruppen im Jahre 2002 (Geschlecht, Alter)
(Quelle: Statistisches Bundesamt [Hrsg.], Datenreport 2004, 632)

Neueste Berechnungen belegen, dass die zuvor geschilderten Entwicklungen sich zwischenzeitlich kaum verbessert haben, auch wenn aufgrund unterschiedlicher Kategorieneinteilungen oder Berechnungsbasen direkte Vergleiche oft schwer fallen. So weist der Datenreport 2004 (vgl. Statistisches Bun-

desamt 2004) beispielsweise auf der Grundlage des von der EU-Kommission vorgeschlagenen 60 %-Medians für das Jahr 2002 eine Armutsquote bei Kindern im Alter bis 10 Jahren von 17,6 % aus, bei der Bevölkerung insgesamt liegt dieser Anteil bei 13,1 %. Drastischere Zahlen findet man, bei Betrachtung unterschiedlicher Familiengrößen und –formen. Hier sind es vor allem Ein-Elternfamilien mit mehreren Kindern, die, nach diesen EU-Kriterien, sogar in ihrer Mehrheit zur Gruppe der von Armut Betroffenen zu zählen sind (58,5 %). Nach Einschätzungen des Deutschen Kinderschutzbundes ist eher mit einer noch weiteren Verschlechterung im Rahmen der Veränderungen der Zusammenlegung von Arbeitslosengeld II und Sozialhilfe ab 2005 insbesondere für Kinder und Jugendliche zu rechnen (Hilgers 2004).

Armutsschwelle 60 % Median	Bevölkerungsanteil in %	Armutsquote in %
Singlehaushalt	18,1	11,8
Paar ohne Kinder	27,2	7,0
Paar m. Kindern u. 18 Jahren		
mit 1 Kind	15,4	10,4
mit 2 Kindern	15,6	12,7
mit 3 und mehr Kindern	6,5	29,3
Einelternhaushalt		
mit 1 Kind	2,9	28,8
mit 2 und mehr Kindern	1,9	58,5

Tab. 3: Betroffenheit von Armut in Deutschland
nach Bevölkerungsgruppen im Jahre 2002 (Haushaltstypen)
(Quelle: Statistisches Bundesamt [Hrsg.], Datenreport 2004, 633)

Die Gründe für diese speziellen Entwicklungen sind noch genauer aufzugreifen, sie liegen vor allem im Bereich von Arbeitslosigkeit, Sozialhilfebezug bzw. Asylbewerberleistungen der Eltern, an Veränderungen im Bereich familialer Lebensformen, deren Instabilität und nicht zuletzt an nicht ausreichenden familienpolitischen Maßnahmen oder, wie Franz Xaver Kaufmann (1995) es einmal etwas allgemeiner ausgedrückt hat, an der strukturellen Rücksichtslosigkeit der Gesellschaft gegenüber der Familie.

Bei den Gründen für die genannten Entwicklungen wurde unter anderem auf Sozialhilfebezug verwiesen. Dieses Argument ist insofern erklärungsbedürftig, als gerade sozialpolitische Transferleistungen, diese gehen ebenfalls in die Einkommensberechnungen ein, ursprünglich ja dazu dienen sollten, dann korrigierend einzugreifen, wenn die Einkommenssituation nicht in ausreichendem Maße dem Bedarf einer Person oder des Haushalts entspricht, also eine Art „letztes Sicherheitsnetz" darstellen sollte. Tatsächlich erfüllt die Sozialhilfe heute nach Ansicht vieler Expertinnen und Experten diese ursprüngliche Ausgleichsfunktion, darauf wurde bereits verwiesen, nur noch sehr bedingt. Insbesondere, dies ist für unseren Zusammenhang natürlich von Bedeutung, was die Situation von Familien mit Kindern und Alleinerziehende betrifft, wird die Funktion häufig nur noch unzureichend erfüllt, entsprechend niedriger liegt, gegenüber den zuvor angegeben Größenordnungen von Armutsbetroffenheit über das Maß der Äquivalenzeinkommen, der Anteil von Kindern und Jugendlichen, die Sozialhilfe beziehen. (Gerhard Bäcker 2002).

Nun wird zu Recht immer wieder darauf verwiesen, dass die Einschränkungen und Probleme von armen Menschen nicht allein auf eine monetäre Unterversorgung zurückzuführen sind, sondern dass auch der Mangel an anderen, nicht-monetären Ressourcen, wie z. B. Status, soziale Beziehungen, Bildung, sozialstaatliche Versorgungsansprüche (z. B. auf Versorgung mit Wohnraum, gesundheitliche Hilfen, Kinderbetreuung etc.) eine wichtige Bedeutung hat. Abgesehen von den genannten methodischen Problemen, die immer wieder dazu führen, dass man auf Einkommenskonzepte zurückgreift, bestimmt natürlich tatsächlich das Einkommen oft, wenn auch nicht unbedingt ausschließlich, wie die konkreten Lebensbedingungen aussehen. Mangel an Geld ist so kein ausreichender, aber doch ein ganz wesentlicher Bestimmungsfaktor von Armut. Sinnvollerweise ergänzt man deshalb diese sehr eindimensionale Betrachtung von Armut über die Einkommenslagen durch weitere Aspekte. Solche weiteren Aspekte basieren meist auf Betrachtungen der tatsächlichen Lebenslagen von Menschen. Bei solch einem Lebenslagenansatz gilt derjenige als arm, der über unzureichende finanzielle Absicherung hinaus in wichtigen Lebensbereichen, wie etwa dem Wohnen, Gesundheit, Bildung, Arbeit, soziale Kontakte oder Anerkennung dauerhaft unzureichend versorgt oder benachteiligt ist.

Lebenslagen von Menschen sind beispielsweise nach Ansen (1998, 118) als Handlungsspielräume zu verstehen, „der einzelnen bzw. sozialen Gruppen zur Verfügung steht, um materielle und immaterielle Bedürfnisse und Interessen zu befriedigen". Armutssituationen werden danach durch sozialökonomisch bedingte, sozialpolitisch gesteuerte Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten bestimmt. Der jeweils individuelle Umgang mit der Armutslage und die Möglichkeiten der sozialen Interaktion werden bei Lebenslagenkonzepten in den Vordergrund gestellt (Chassé 1996, 142). Es ist

davon auszugehen, dass Armut so sehr unterschiedliche Reaktionen auslösen kann, da sie, je nach Situation, Alter, Geschlecht, jeweils unterschiedlich erlebt und bewältigt werden mag und immer auch von weiteren individuellen Rahmenbedingungen mitbestimmt wird:

„Lebenslagen sind die je historisch konkreten Konstellationen von äußeren Lebensbedingungen, die Menschen im Ablauf ihres Lebens vorfinden, sowie die mit diesen äußeren Bedingungen in wechselseitiger Abhängigkeit sich entwickelnden kognitiven und emotionalen Deutungs- und Verarbeitungsmuster, die diese Menschen hervorbringen“ (Ansen 1998, 119).

Mittlerweile ist das Konzept der Lebenslagen in der empirischen und theoretischen Armutsforschung zusätzlich zu den ressourcenorientierten Einkommenskonzepten getreten und bestimmt in starkem Maße die neueren Forschungsansätze. Hierbei wird das Phänomen Armut also nicht mehr auf bloße Einkommensarmut reduziert, sondern berücksichtigt, neben den zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen, mehrere zusätzliche Lebensbereiche, in denen Unterversorgung vorliegen kann. Zu zentralen Lebensbereichen gehören Ernährung, Kleidung, Wohnung, Gesundheit, Freizeitgestaltung, Bildung, Beteiligung an kulturellen und politischen Geschehnissen, soziale Netzwerke usw. (vgl. Chassé 1996, 144 f.). Der Ansatz geht ursprünglich zurück auf Otto Neurath und Gerhard Weisser. Demnach umfasst der Begriff neben den oben genannten Gütern auch Zufriedenheit, Wohlbefinden und Handlungsspielräume des Menschen. Die Lebenslage ist dabei der durch die gesellschaftlichen (ökonomischen, sozialen und kulturellen) Strukturen abgesteckte individuelle Spielraum zur Entfaltung und Befriedigung von existenziellen Bedürfnissen (Hübinger 1996, 64).

Bezogen auf die Situation von Kindern und Jugendlichen geht es bei der Definition von Armut um Einkommensarmut, bestimmt durch Familienarmut und aus der spezifischen Sicht des Kindes oder Jugendlichen betrachteten Bereichen von ökonomischer, kultureller und sozialer Unterversorgung. Dies entspricht weitgehend der vom Ministerrat der EU in den Jahren 1975 und 1987 und 1992 genannten Definition:

Als arm gelten Personen, Familien und Gruppen, die über so geringe (materielle, kulturelle und soziale) Mittel verfügen, dass sie von der Lebensweise ausgeschlossen sind, die in dem Mitgliedstaat, in dem sie leben, als Minimum annehmbar ist.(Empfehlung 92/441/EWG über gemeinsame Kriterien für ausreichende Zuwendungen und Leistungen im Rahmen der sozialen Sicherung).

Wenn davon gesprochen wurde, dass es um die spezifische Sicht von Lebensbereichen des Kindes oder des Jugendlichen geht, so verbinden wir hiermit die Vorstellung, dass mögliche Konsequenzen von Armut bei Kindern und Jugendlichen in der Regel etwas völlig anderes sind, als bei Erwachsenen, bei Männern oder Frauen und dies auch berücksichtigt werden muss.

Von dieser Vorstellung geht dann auch beispielsweise die Nationale Armutskonferenz der Bundesrepublik Deutschland, ein Zusammenschluss der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege, bundesweit tätiger Fachverbände und Selbsthilfeorganisationen, des Deutschen Gewerkschaftsbundes und der Wissenschaftlergruppe „Armut und Unterversorgung“ aus. In Anlehnung an den Armutsbegriff, wie er im Sozialbericht 2000 der Arbeiterwohlfahrt vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) entwickelt wurde, formuliert die Nationale Armutskonferenz Grundbedingungen eines kindgerechten Armutsbegriffes (Nationale Armutskonferenz 2001, 6):

„Die Definition muss vom Kind ausgehen (kindzentrierte Sichtweise). Das heißt, die spezielle Lebenssituation der untersuchten Altersgruppe, die jeweils anstehenden Entwicklungen, aber auch die subjektive Wahrnehmung sind zu berücksichtigen. Gleichzeitig muss der familiäre Zusammenhang, die Gesamtsituation des Haushaltes, berücksichtigt werden. Noch viel weniger als Erwachsene leben Jugendliche und vor allem Kinder als isolierte Einzelwesen. Vielmehr ist ihre Lebenssituation in den meisten Bereichen von der Lebenslage der Eltern direkt abhängig. Eine Armutsdefinition für Kinder und Jugendliche ist notwendig mehrdimensional. Eine rein auf das (Familien-)Einkommen bezogene Armutsdefinition geht an der Lebenswelt der Kinder vorbei. Die einbezogenen Dimensionen müssen geeignet sein, etwas über die Entwicklung und Teilhabechancen der betroffenen Kinder auszusagen. Gleichzeitig darf Armut von Kindern nicht als Sammelbegriff für benachteiligende Lebenslagen von Kindern verwendet werden. Nur wenn eine materielle Mangellage der Familie – nach definierten Armutsgrenzen – vorliegt, soll von Armut gesprochen werden.“

Um die Entwicklungsbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten armer Kinder im obigen Sinne – insbesondere im Vergleich zu ökonomisch besser gestellten Kindern – bewerten zu können, wurden folgende Dimensionen im Rahmen der bereits erwähnten ISS-Studie aus dem Jahre 2000 der Arbeiterwohlfahrt berücksichtigt (vgl. Hock et al. 2000c):

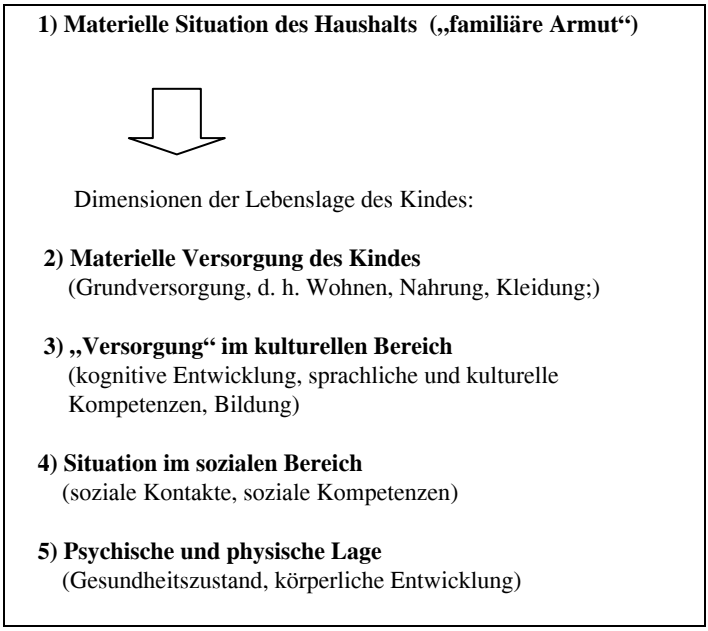

Abb. 2: Untersuchungsdimensionen von Kindheitsarmut
(Grafik: J. M. Gleich)

Die gewählten Dimensionen entsprechen den vorangegangenen Darstellungen, zusätzlich besondere Beachtung wird der Dimension psychische und physische Lage geschenkt. Wie noch zu zeigen sein wird, finden wir hier eine Reihe von bedeutsamen, gewichtigen Zusammenhängen, die es sinnvoll machen, diese Dimension zusätzlich gesondert zu betrachten.

Mit Hilfe dieser angeführten fünf Dimensionen ist es möglich, bezogen auf die kindlichen Lebensbedingungen den Spielraum der Entwicklungsmöglichkeiten und damit auch die Teilhabe- und Lebenschancen des Kindes relativ gut einzuschätzen. Die vorliegende Untersuchung orientiert sich sehr stark an dieser Definition von Kindheitsarmut und greift immer wieder auf dieses Konzept zurück.

Die konkrete Lebenslage des Kindes, seine tatsächlichen Lebenschancen, sind, dies muss an dieser Stelle nochmals erwähnt werden, allerdings von verschiedensten weiteren Einflussfaktoren abhängig. Folgen von Kindheitsarmut sind also von einer Reihe weiterer individueller und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen abhängig, zu denen in erster Linie die Familie des Kindes und deren soziales Umfeld zählt, zu denen aber auch Zugangsmöglichkeiten zu institutioneller professioneller Hilfe und Unterstützung zählt.

Zu diesen institutionellen Hilfen und Unterstützungen gehört ganz zentral die Tageseinrichtung für Kinder. Die Bedeutung der Tageseinrichtung für Kinder im Sinne eines professionellen Hilfe- und Unterstützungssystems, als einer Ressource für arme Kinder und deren Familien, steht im Mittelpunkt nachfolgender Betrachtungen. Damit schließen wir uns in der vorliegenden Studie der Position vieler Armutsforscherinnen und –forscher an, die davon ausgehen, dass der Lebenslagenansatz sich derzeit am ehesten zur Analyse von Armutsfolgen und Armutsdimensionen eignet (Ansen 1998, 120). In Anlehnung an Chassé (1996, 143 ff.) geht es hierbei bei einer weiteren Konzeptualisierung des Lebenslagenansatzes im Zusammenhang mit Armutslagen vor allem um verstärkte Berücksichtigung dreier Ebenen:

- die Ebene der Sozialpolitik, Sozialökonomie, Wohlfahrtsstaat und dessen Institutionen einzubeziehen
- die Funktion von Familie, Haushalt und sozialen Netzwerken genauer zu analysieren
- weitere Informationen bezüglich des subjektiven Verhaltens der Menschen in Armut und bei Benachteiligung zusammenzutragen.

Mit den genannten Ebenen sind die zentralen Dimensionen abgesteckt, innerhalb derer sich zukünftige Armutsforschung bewegen müsste, gleichzeitig ist damit auch ein Rahmen für eine zukunftorientierte Soziale Arbeit gegeben, die sich nicht nur auf die „Bearbeitung" von Armut, sondern stark auf die Gestaltung von Lebenssituationen der Menschen konzentriert (Zander 2000, 197).

1.4 Ursachen von Kindheitsarmut

„Der Prozess der Verarmung der Gesellschaft hat begonnen, wir entwickeln uns hin zu einer Drittwelt-Ökonomie" so die Aussage des Sozialwissenschaftlers Norbert Wohlfahrt im Rahmen einer Diskussion zum Thema „Sozialstaat im Umbruch" (Caritas in NRW 2/04, 26). Tatsächlich gehen die meisten Expertinnen und Experten aus dem Bereich der Armutsforschung davon aus, dass wir uns Mitten in einem grundlegenden strukturellen Umbruch innerhalb der Gesellschaft befinden, der am ehesten mit dem Begriff der neoliberalen Modernisierung zu umschreiben ist. Kindheitsarmut ist hierbei nur eine erkennbare Konsequenz, die sich mittelfristig auf weitere Bevölkerungsgruppen ausweiten wird. Diskontinuierliche Erwerbsverläufe, Wegfall der Arbeitslosenhilfe in ihrem ursprünglichen Sinn, Senkung des Rentenniveaus, Einführung von Niedrig-Lohntarifen all dies sind zunächst nur ganz wenige Beispiele oder Indikatoren für diese Veränderungen. Ursprung dieser Entwicklung ist ein zunehmender Vorrang ökonomischer Maßstäbe vor kulturellen oder sozialen Maßstäben einer Gesellschaft. Bevölke-

rungsgruppen mit den geringsten „Reserven“ im Sinne ökonomischer Ressourcen, dies sind derzeit vor allem die Familien, trifft diese Entwicklung als erstes, generell handelt es sich hierbei aber letztlich um einen grundlegenden Prozess der Polarisierung von Gesellschaft, ein Auseinanderfallen in Arm und (Super-)Reich (Dahrendorf 1998, 47).

1.5 Verschwinden gesellschaftlicher Solidarität

War etwa die Nachkriegszeit in vielfältiger Weise durch eine große Zahl von gesellschaftlicher Konstruktionen von Solidarität gekennzeichnet, erwähnt wurden bereits an anderer Stelle beispielsweise die Rentensicherung und das Bundessozialhilfegesetz, so führt der unter dem Namen Globalisierung eröffnete umfassende Standortwettbewerb zu immer rasanteren Entwicklungen der Grenzüberschreitung nicht nur zwischen Kulturen und Gesellschaften, sondern immer stärker auch zu Grenzüberschreitungen innerhalb der Gesellschaften. Der Wirtschaftswissenschaftler Gerhard Beisenherz hat diese Entwicklung sehr zutreffend als Entwicklung zu einem gesellschaftlichen Management von Inklusions- und Exklusionsprozessen bezeichnet: „An die Stelle einer Philosophie der Reintegration tritt das Management von Inklusions- und Exklusionsprozessen. Damit wird Exklusion wieder denkbar, legitimiert durch die Figur der umfassenden Selbstverantwortlichkeit des Selbst-Unternehmers. Nur wer im Sinne dieses neuen Leitbildes zumindest seine eigene Armut selbst bekämpfen kann, gilt als sozial Zugehöriger, und primär an diesen richtet sich eine an Effektivität orientierte Hilfe.“ (Beisenherz 2002, 49). Forderungen nach immer mehr Eigeninitiative, Anpassungsfähigkeit, Selbstbeteiligung, nach eigener finanzieller Absicherung in allen erdenklichen Lebenslagen, die bewusste Aufgabe von Maßnahmen der Betreuung, Integration, Reintegration sind in vielfältiger Weise Beleg für diesen grundlegenden gesellschaftlichen Wandel. Berührt von diesem Wandel sind übrigens neben den unmittelbar Betroffenen, also etwa vielen Familien mit Kindern, auch Gruppen von mittelbar Betroffenen, das sind etwa Professionelle, die aufgrund von sozialen Kontakten zu unmittelbar Leidenden, teilweise mit völlig neuen oder veränderten beruflichen Anforderungen konfrontiert werden. Zu dieser Gruppe zählen, neben Sozialarbeitern oder Lehrern, beispielsweise selbstverständlich ebenso Erzieherinnen und Erzieher. Gerade Erzieherinnen und Erzieher stellen solch eine klassische Gruppe mittelbar Betroffener dar, die über ihre Arbeit mit den Kindern und notwendigerweise auch damit verbunden über die Kontakte zu deren Eltern von den beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen bzw. Folgen der neoliberalen Modernisierung direkt betroffen sind. Der im Zusammenhang mit Armutsforschung in den letzten Jahren stark beachtete französische Soziologe Bourdieu schreibt diesen genannten Berufsgruppen eine entscheidende Funktion zu:

„Den professionellen staatlichen Betreuern der unmittelbar Leidenden ist „Inklusionsarbeit“ als mehr oder weniger gewichtiger Bestandteil ihrer Berufsarbeit aufgetragen; und sie fassen diesen Auftrag mehrheitlich auch als persönliche Verpflichtung auf. So sollen die Sozialarbeiter die Exklusion ihrer Klienten aus der „Arbeitsgesellschaft“ rückgängig machen oder zumindest ihre Folgen mildern; die Lehrer sollen durch ihre Erziehungsanstrengungen dafür sorgen, dass Jugendliche eine reele Chance auf Inklusion in die „Arbeitsgesellschaft“ erhalten; und auch Polizisten und Richter sollen bei ihrer Aufrechterhaltung von Rechtsstaatlichkeit Exklusionsrisiken im Blick behalten, also z. B. darauf achten, dass jugendlichen Straftätern nicht alle Wege zum „ordentlichen Mitglied“ der Gesellschaft verbaut werden. Doch auch diese „Inklusionsarbeiter“ kämpfen, wie die ehrenamtlichen Interessenvertreter, an zwei Fronten: in der einen Richtung gegen starke Tendenzen zu einer resignativen Selbstaufgabe ihrer Klientel, und in der anderen Richtung gegen die sich rapide verschlechternden politischen und organisatorischen Rahmenbedingungen der eigenen Arbeit. Diese beiden Antipoden der „Inklusionsarbeiter“ unterstützen einander ebenso gegenseitig, wie es im Zweifrontenkrieg der Gewerkschaftsaktivisten der Fall ist. Der Abbau des Sozialstaats und des Bildungswesens bestärkt auf Seiten der Exklusionsgefährdeten und Exkludierten den Eindruck, dass niemand sich mehr um sie kümmere und sie hilflos ihrem Schicksal überlassen seien; und die sich daraus ergebende Lethargie bestätigt jene, die schon immer gewusst haben, dass individuelle Tätigkeit und mangelnde Selbstverantwortung die eigentlichen Ursachen des Elends dieser Personengruppen darstellen, wogegen sozialstaatliche Anstrengungen machtlos und folglich verschwendet seien.“ (zit. n. Schimank 2000, 191 f.).

Vor dem Hintergrund einer immer wiederkehrenden Argumentation, die immer mehr und mehr Wettbewerbsfähigkeit des eigenen Wirtschaftsstandortes einfordert, lassen sich bestehende Lohnniveaus, so die damit verbundenen Denkweisen, kaum aufrecht erhalten, ebenso wenig, wie Lohnnebenkosten oder gar betriebliche oder gesellschaftliche Sozialleistungen. Die Ausgangsbedingungen für diesen Polarisierungsprozess innerhalb der Gesellschaft gestalten sich dabei auf verschiede Bevölkerungsgruppen hin als sehr ungleich verteilt. Gewinner sind all diejenigen, die zwar in der Lage wären, solidarisch zu einer sozialen Gesellschaft beizutragen, dies aber nun in immer geringerem Maße tun müssen, Verlierer sind alle diejenigen, die dies nicht können und so in immer existentiellere Notlagen geraten. Das Auseinanderfallen von Arm und Reich ist dabei allerdings vermutlich nicht einfach nur ein Prozess zwischen individuellen Fähigkeiten oder Unfähigkeiten der Betroffenen, wie dies Verfechter der neoliberalen Modernisierung gerne sehen, sondern durchaus Ergebnis eines Prozesses von Macht- und Profitinteressen verschiedenster Gruppen auf verschiedenste Bereiche insbesondere der Wirtschafts-, Steuer- und Sozialpolitik.

Klassisches Beispiel für solche Macht- und Profitinteressen ist die bereits über Jahrzehnte hinweg andauernde gesellschaftliche Benachteiligung der Familien. Bei dieser Benachteiligung geht es übrigens nicht nur um materielle Defizite. Nach dem ersten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung bedeutet Kindheitsarmut nämlich, dass

- Mittel, die für ein einfaches tägliches Leben erforderlich sind, unterschritten werden,
- notwendige unterstützende Netzwerke für die sozialen Integration nicht in ausreichendem Maße vorhanden sind,
- für die Entwicklung von sozialen Kompetenzen wichtige Sozialbeziehungen fehlen,
- Bildungsmöglichkeiten für intellektuelle und kulturelle Entwicklung fehlen,
- Kinder in den Familien tendenziell eher vernachlässigt werden,
- Kinder in den Familien eher dem Risiko von Gewalt ausgesetzt sind.

Armut von Kindern bedeutet demnach eine Einschränkung von Erfahrungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten, insbesondere dann, wenn mehrfach belastende Faktoren auftreten. Die angeführten Faktoren stimmen dabei übrigens weitgehend mit den Kriterien der bereits an anderer Stelle erwähnten ISS-Studie (Hock et al. 2000c) überein.

2. Individuelle und gesellschaftliche Folgen von Kindheitsarmut

Entsprechend der eher geringen Tradition von Armutsforschung in Deutschland ist es erklärbar, dass erst im Verlaufe der 80er und 90er Jahre, ausgelöst vor allem durch die aufkommende Bedeutung der Sozialberichterstattung, eine größere Zahl von Studien zum Thema Folgen und Konsequenzen von Kindheitsarmut entstanden. Kennzeichnend ist hierbei zunächst, dass diese Studien meist nur einzelne Aspekte von Armut bei Kindern aufgriffen und aus der Perspektive einzelner Disziplinen bearbeiteten. Meist griffen diese Untersuchungen isolierte einzelne Fragestellungen auf, die vom Ergebnis her zwar die vielfältigen möglichen Konsequenzen von Armut bei Kindern erahnen lassen, sie bezogen sich in der Regel aber auf ältere Kinder und Jugendliche, gaben wenig Hinweise auf die Bedeutung des Themas Armut für Kinder und konnten kaum Aussagen über längerfristige Folgen machen. Aus Sicht der Forschung ergibt sich bis heute ein eher heterogenes Bild, geht es um die Frage, welche Folgen Armut für die Entwicklung von Kindern hat. Die nachfolgend dargestellten Studien mögen diese Entwicklung ansatzweise dokumentieren. Wichtig ist hierbei der Hinweis, dass die beispielhaft beschriebenen möglichen Folgen von Kindheitsarmut in starkem Maße davon abhängig sind, inwieweit den Kindern in Armutslagen zusätzliche individuelle und gesellschaftliche Ressourcen verfügbar sind. Hierzu zählen in erster Linie die Familie und das zwischen Erwachsenen und Kindern vorhandene Klima, hierzu zählen Freundschafts- und Verwandtennetze, schließlich aber

auch professionelle Ressourcen, wie Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Von einer systematischen Vorgehensweise im Sinne der von Chassé (1996) geforderten stärkeren Berücksichtigung der drei Ebenen (Sozialpolitik, Sozialökonomie, Familien und sozialen Netzwerken, sowie der subjektiven Reaktion auf Armut und Benachteiligung) sind die Armutsforscher allerdings noch weit entfernt.

2.1 Mögliche Folgen von Benachteiligung in verschiedenen Lebensbereichen

2.1.1 Auswirkungen auf materielle Lage der Kinder

Die finanzielle Situation der Familien bestimmt weitgehend ihre Teilnahmemöglichkeiten am gesellschaftlichen Leben. Trotz Aufstockung von Kindergeld und Erziehungsgeld in den vergangenen Jahren hat sich die ökonomische Lage vieler Familie jedoch kaum wesentlich verbessert. Im Vergleich zu Haushalten ohne Kinder besteht hier eine deutliche Benachteiligung, die insbesondere Familien mit mehreren Kindern und Alleinerziehende in besonderem Maße trifft. Hier ist eine regelmäßige Berichterstattung erforderlich, die neben Betrachtungen der elterlichen Lebenslagen insbesondere die Lebenslage der Kinder, wie etwa Wohnsituation, soziokulturelles Umfeld, Ernährung oder Gesundheitsvorsorge berücksichtigt. Über die ökonomische Lage von Kindern und deren Familien wurde an anderer Stelle bereits berichtet, auf Untersuchungen, die sich mit den Auswirkungen von Armutslagen auf die Wohnsituation oder Ernährung beziehen, sei hier exemplarisch verwiesen.

Gerade die mit der ökonomischen Deprivationslage vieler Familien verbundene schwierige Situation, ausreichend große Wohnungen zu finden, erweist sich als klassisches Beispiel für wesentlich komplexere Zusammenhänge. Preisgünstige, ausreichend große Wohnungen stehen auf dem Wohnungsmarkt nicht in der Zahl zur Verfügung, wie dies notwendig wäre. Da beengte Wohnverhältnisse in erheblichem Maße das Wohlbefinden beeinträchtigen und als gewichtige Faktoren für Stresserfahrungen zu betrachten sind, ergeben sich häufig weitere, indirekte Konsequenzen. Hierzu gehören etwa fehlende Rückzugsmöglichkeiten, fehlende Ruhe, etwa für schulische Vorbereitungen, Abdrängen in weniger geeignete Lebensräume außerhalb der Wohnung im Wohnnahbereich. Hier treffen dann oft verschiedene weitere ungünstige Strukturen zusammen, wie etwa unattraktive Wohnviertel mit hoher Umwelt- und Verkehrsbelastung, sowie unzureichenden Gemeinschafts- und Sozialeinrichtungen.

2.1.2 Beeinträchtigungen im kulturellen Bereich/Bildung

Beeinträchtigungen im kulturellen Bereich können erhebliche negative Auswirkungen auf den gesamten weiteren Lebenslauf von Kindern haben. In immer stärkerem Maße bestimmt Bildung als wichtige Ressource die Chancen auf Berufstätigkeit und Einkommen, ebenso aber auch auf gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten. Unterversorgungen in Lern- und Erfahrungsspielräumen, wie sie bei Kindern in Armutslagen häufiger auftreten, hemmen oft notwendige Kompetenz- und Leistungsentwicklung, die von besonderer Bedeutung für die späteren Lernbiographien sind.

So haben Lauterbach & Lange (1998) die Bedeutung von materieller Armut und sorgenbelastetem Familienklima für den Schulerfolg von Kindern beim Übergang zur Sekundarstufe I untersucht. Nach dieser Studie besuchten in den Jahren 1984 bis 1995 durchschnittlich 41 % aller Kinder im Alter zwischen 10 und 12 Jahren die Hauptschule, der Anteil der Kinder aus Armutslagen lag allerdings bei nahezu 55 %. Umgekehrte Tendenzen finden sich beim Besuch des Gymnasiums. Hier liegt der entsprechende durchschnittliche Anteil der 10 bis 12 Jährigen bei 29 %, arme Kinder besuchen nur zu 16 % das Gymnasium. Besonders stark wird, neben dem Familieneinkommen die Bildungskarriere der Kinder durch die berufliche Ausbildung des Vaters beeinflusst. Je geringer der Bildungsstand des Vaters und je größer die wirtschaftlichen Sorgen, desto wahrscheinlicher wird ein Hauptschulbesuch des Kindes und entsprechend unwahrscheinlicher das Erreichen eines gymnasialen Abschlusses (Lauterbach & Lange 1998, 127).

Zahlreiche Studien belegen inzwischen die Aussage, dass Einkommen und Bildung der Eltern den Schulerfolg der Kinder in Deutschland bestimmen (vgl. z. B. Nationale Armutskonferenz 2001, 16). Dies liegt zunächst an den schweren Startbedingungen der betroffenen Kinder. Der Erwerb der Voraussetzungen zur Entwicklung von Basiskompetenzen für den späteren Schulerfolg, wie sie die PISA-Studie erfasst, erfolgt schon sehr früh und er erfolgt, dies ist ein ganz wichtiger Aspekt, in einem Netz von Bildungs- und Lernorten. Wichtige Voraussetzungen für späteres schulisches Lernen werden so beispielsweise weitgehend in familialen Umwelten erprobt und vermittelt: Neugier, Experimentierfreude, Umgang mit Erfolg oder Misserfolg, Stolz auf Erreichtes. Solche für das Kind und seine soziale und kognitive Entwicklung wichtigen Anregungen mögen heute, dies ist teilweise Ergebnis veränderter familialer Lebensbedingungen, aber auch arbeitsmarktpolitischer Anforderungen, nicht immer vollständig und von allen Familien gleichermaßen dem Kind vermittelt werden, genau an dieser Stelle treffen wir dann aber auf die Frage nach dem Vorhandensein möglicher ergänzender Ressourcen für Kinder und Eltern insbesondere aus Armutslagen. Neben sozialen Netzen, wie Freundes- und Bekanntenkreis, sind dies in besonderem Maße die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Die diesen Einrichtungen zuge-

schriebene gesellschaftlichen Funktion, die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern, bekommt so vor dem Hintergrund veränderter familialer Lebensbedingungen ein wesentlich höheres Gewicht, wird für viele Kinder und Familien zu einem immer wichtigeren Baustein in einem Konzept lebenslaufunterstützender Bildung.

Beeinträchtigt sind häufig auch verschiedenste Bereiche der Sprachentwicklung, eine Feststellung die vor allem im Zusammenhang mit den PISA-Studien inzwischen ins Blickfeld zahlreicher Forscherinnen und Forscher gerückt ist. Hier ist ein besonderes Augenmerk auf die Lage von Kindern mit Migrationshintergrund zu richten.

Angehende Grundschüler kommen heute vielfach mit völlig unterschiedlichen familialen Biographien und Lernausgangslagen in die Schule. Voraussetzungen für die erfolgreiche Vermittlung von lebensnotwendigen Kompetenzen sind deshalb oft äußerst ungleich verteilt. Solche nicht nur von der PISA-Studie belegten sozialen Disparitäten lassen sich erfolgreich nur innerhalb eines Netzwerks von Bildungsorten und unter Berücksichtigung komplexer Wechselwirkungen angehen. Innerhalb des Netzwerkes bedarf es einer Kooperation, die auf die jeweils persönliche Unterstützung des einzelnen Kindes ausgerichtet ist. Sich innerhalb solch eines Netzes zu bewegen, vorhandene Potentiale der Institution Tageseinrichtung, Schule und Familie individuell und je nach Bedarf zu ergänzen, ist eine anspruchsvolle Herausforderung, die großer fachlicher Kenntnisse und Erfahrungen bedarf. Entsprechend heißt es denn im Bericht der Nationalen Armutskonferenz 2001:

„Im Elementarbereich können erste Einflüsse auf die späteren Chancen in Schule und Beruf erfolgen. Die ganzheitliche Förderung der Kinder kann frühzeitig armutsbedingte Defizite beheben helfen und die Chancen benachteiligter Kinder erhöhen. Die gemeinsame Arbeit mit Eltern und Kindern kann entlastend für die Eltern und fördernd für die Kinder wirken. Besonders eine Integration der Sprachförderung ausländischer Kinder in den Elementarbereich kann Benachteiligungen abbauen und Chancen erweitern. Wenn es gelingt im Elementarbereich Sozialkontakte zu ersetzen und einen Teil der fehlenden Sozialisationsleistungen der Familien zu übernehmen, können Leistungs- und Lernfähigkeit der Kinder gesteigert und für den Schulbetrieb vorbereitet werden.“ (Nationale Armutskonferenz 2001, 16).

Als Forderung daraus folgern die Autorinnen und Autoren des Berichtes:

„Nicht nur die Verhinderung von Arbeitslosigkeit macht ein frühzeitiges Durchbrechen des Armutskreises erforderlich. Auch die zukünftigen Einkommensmöglichkeiten hängen stark vom Bildungsabschluss ab. So kann festgehalten werden, dass je höher der Bildungsstand und je besser die Berufsausbildung ist, desto höher ist auch das Einkommen, bei Männern im Durchschnitt höher als bei Frauen und im Westen höher als im Osten Deutschlands. Darüber hinaus steigen auch die Chancen auf bessere Einkommenskarrieren im Zeitverlauf, so dass auch der jährliche Einkommensanstieg mit höherem Bildungsabschluss steigt. Um Bildungschancen und damit Teilhabechancen auf dem Arbeitsmarkt zu erlangen, muss deshalb bereits im Elementarbereich und später während der Schullaufbahn der Versuch

unternommen werden, Benachteiligungen abzubauen und Möglichkeiten für Ausbildung und Arbeit zu verbessern. Dies betrifft in besonderem Maße die Situation der Kinder mit Migrationshintergrund (ausländischer Herkunft oder deutschstämmige Aussiedler). Eine Investition in diesem Bereich ist sowohl für den Einzelnen wie auch für die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft dringend notwendig. Eine Investition in diesem Bereich ist sowohl für den Einzelnen wie auch für die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft dringend notwendig. Nur so können die Chancen Benachteiligter verbessert und Ausgrenzung nachhaltig bekämpft werden." (Nationale Armutskonferenz 2001, 19)

2.1.3 Beeinträchtigungen im sozialen Bereich

Mögliche negative Folgen von Armut bei Kindern und Jugendlichen sind in besonderem Maße abhängig von sozialen Rahmenbedingung, insbesondere den Familienverhältnissen, etwa der Qualität der Beziehungen der Familienmitglieder untereinander, deren Belastungsfähigkeit usw., aber auch Freundes- und Bekanntenkreisen.

Stark spüren Kinder und Jugendliche in Armutslagen ihre Andersartigkeit im Vergleich mit ihren Altersgenossen: Nicht selten werden sie aus Teilbereichen der „Kinderkultur" ausgeschlossen, weil nötigen Mittel für Kinobesuche, Teilnahme an Kindergeburtstagen und Klassenausflügen fehlen. Dies gilt häufig, gerade bei Jugendlichen auch für fehlende Markenkleidung, die als Statussymbole zunehmend wichtiger werden. Gefühle der Ablehnung, Stigmatisierung und Isolierung treten vielfach auf (Neuberger 1997). Häufig können nur funktionierende soziale Netzwerke und Ausgleichs- und Anregungsmöglichkeiten in der Umwelt helfen, dass die Konsequenzen der Armut als weniger belastend erlebt werden (Klocke & Hurrelmann 1998).

2.1.4 Entwicklung von Selbstbildern

Eher neueren Datums sind Studien und Untersuchungen, die sich mit unterschiedlichen Formen von Bewältigungsstrategien bei Kindern auf Armutslagen beschäftigen. Da Armutslagen offensichtlich nicht prinzipiell bei allen Kindern gleichermaßen negative Auswirkungen hinterlassen, ist es eine ungemein interessante Frage, hier nach entsprechenden Zusammenhängen zu forschen, wobei allerdings bisher nur sehr wenige Studien zu dieser Frage vorliegen. Eine Ausnahme stellt hierbei eine Studie von Anja Richter (2000) dar. In einer qualitativen Studie unter Grundschulkindern in einem ländlichen Raum Niedersachsens kommt die Wissenschaftlerin zu dem Ergebnis, dass vor allem vier verschiedene typische Bewältigungsstrategien zu unterscheiden sind. Von besonderer Bedeutung sind diese Ergebnisse unter anderem auch deshalb, weil offensichtlich teilweise geschlechtsspezifische Reaktionen erkennbar sind, d. h. Jungen und Mädchen Armutslagen unterschiedlich verarbeiten:

Typus 1
„Mit sich selbst ausmachen“ mit internalisierenden und problemvermeidenden Eigenschaften (hinsichtlich geschlechtsspezifischer Ausprägung herrscht Gleichverteilung vor)

Typus 2
„Soziale Unterstützung suchen/gewähren“ mit emotionalem Ausdruck und interaktionsbezogenen Eigenschaften (vorwiegend weiblich)

Typus 3
„Anstatt-Handlung/Haltung“ mit selbsttäuschenden und distanzierenden Eigenschaften (vorwiegend weiblich)

Typus 4
„An die Umwelt weitergeben“ mit externalisierenden Eigenschaften (gleichverteilt zwischen männlich und weiblich).

Eine Reihe von Überlegungen spricht dafür, diesen interessanten Ansatz weiterzuverfolgen, gleichzeitig findet sich hier wiederum ein weiterer Beleg dafür, wie früh und umfassend Armutslagen in die kindliche Entwicklung eingreifen.

2.1.4 Beeinträchtigungen im gesundheitlichen Bereich/physische und psychische Lage

Vergleichsweise häufig haben sich Forscherinnen und Forscher der Frage zugewandt, inwieweit Zusammenhänge zwischen Armutslagen und Gesundheit zu belegen sind. Aus vielen Studien der Pränatalforschung lässt sich schlussfolgern, dass Lebensweise und Risikoverhalten insbesondere der Mutter sich auf die embryonale Entwicklung auswirkt. Insbesondere Mangel- und Fehlernährungen setzen sich später auch beim Kind häufig fort. In Verbindung mit anderen häufig mit Armutslagen einhergehenden Faktoren, wie etwa der häufig festgestellte Bewegungsmangel bei Kindern und entsprechenden Folgen im psychosomatischen Bereich, stoßen wir hier auf ein Gemenge von ungünstigen Faktoren, welche die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten einer Vielzahl möglicher gesundheitlichen Problemen und den damit verbundenen Folgen sehr deutlich erhöhen (vgl. hierzu etwa die sehr umfangreiche Studie von Klocke & Hurrelmann 1995).

Die Situation verschärfend und mehrfach belegt ist die Erkenntnis, dass die in Deutschland vorhandenen Konzepte der Gesundheitsprävention und damit verbundene prophylaktische Maßnahmen von sozial benachteiligten Familien nur unzureichend genutzt werden. Dies gilt für die Vorsorgeuntersuchungen beim Kinderarzt oder Zahnarzt ebenso, wie für Impfschutz oder,

als Folge, die fehlende Inanspruchnahme von therapeutischen Maßnahmen. Die bereits zuvor erwähnten Autoren Klocke & Hurrelmann kommen in einer umfassenderen Studie aus dem Jahr 1998 deshalb zur Schlussfolgerung, dass sich der Gesundheitszustand, das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit in Armut lebender Kinder derzeit in erheblichem Maße verschlechtere. Insbesondere verweisen die Autoren hierbei auf die Zunahme von Infektionskrankheiten, Asthma bronchiale, Zahnerkrankungen und komplexere Probleme, wie häufige Kopfschmerzen, Rückenschmerzen, Magenschmerzen oder Nervosität. Alle genannten Erkrankungen treten bei Familien in Armutslagen prinzipiell häufiger auf, als in Familien sozial höher anzusiedelnder Schichten. Die Nationale Armutskonferenz hat vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse in ihrer Sozialpolitischen Bilanz aus dem Jahre 2001 entsprechende Konsequenzen gefordert (Nationale Armutskonferenz 2001, 27f).

2.1.5 Kinderarmut und psychosoziale Folgen

Armut führt nicht nur zu einer Vielzahl von Einschränkungen etwa in der Nahrung, Bekleidung, Konsumgütern, zu Einschränkungen bei der Gesundheit, bei Bildung, kulturellen Angeboten, sozialen Kontakten, der Freizeit, Erholung und Regeneration, Armut führt bei Betroffenen häufig auch zu Einschränkungen von Handlungsalternativen und Entscheidungsspielräumen, verminderter Lebenszufriedenheit. Dies gilt für Erwachsene, ebenso aber auch für Kinder und Jugendliche. Neben erzwungenem Verzicht auf Konsum, auf Teilnahme an schulischen Veranstaltungen, fehlenden Erfahrungen des Umgangs mit Geld und ähnlichen Problemen ist hier speziell die Angst vor Ausschluss, Isolation, Stigmatisierung, Einschränkung von Lebensplanungen und insbesondere der Verlust von Zukunftsperspektiven als gewichtige Schwierigkeit zu nennen. Neuberger (1997) verweist in einer Analyse vorliegender Untersuchungen zum Thema auf eine ganze Reihe von negativen Auswirkungen und Folgen von Kindheitsarmut, wie sie etwa im Zusammenhang mit Arbeitslosigkeit entstehen:

> „Effekte elterlicher Einkommenseinbußen durch Arbeitslosigkeit zeigten sich als Selbstabwertungen Jugendlicher, als Abwertungen der gesellschaftlichen normativen Struktur und als erhöhte Transgressionsbereitschaft bei Jugendlichen aus Familien mit geringen Bildungsressourcen. Die Auswirkungen deprivierter Lebenslagen wurden partiell durch eine Veränderung der familiären Beziehungen vermittelt“ (Neuberger 1997, 115).

Kinder und Jugendliche erfahren so, insbesondere im Falle von Langzeitarbeitslosigkeit der Eltern, nicht nur Einschränkungen und Entbehrungen, sie erleiden zunehmend auch den Verlust von Kontrolle über das eigene Leben, erfahren Hilflosigkeit. Es ist davon auszugehen dass die Erfahrung der Unkontrollierbarkeit, sowohl bei Erwachsenen, wie auch bei Kindern, zu Veränderungen innerhalb der familiären Beziehungen führen, in der Partner-

schaft, dem Erziehungsverhalten und vor allem der psychosozialen Belastbarkeit. Ohne entsprechende Bewältigungskompetenzen der Betroffenen, die in starkem Maße mitbestimmt werden vom Vorhandensein oder Fehlen sozialer Ressourcen aus dem Umfeld, entsteht so ein sich langfristig abzeichnendes Gefährdungspotenzial für die betroffenen Kinder und Jugendliche. Darüber hinaus ist auch davon auszugehen, dass langfristig negative Einstellungen und Ablehnung gegenüber der Gesellschaft auftreten.

2.2 Intergenerationale Verfestigung von Armut

Erfahrung von Unkontrollierbarkeit und Hilflosigkeit in wichtigen Angelegenheiten der eigenen Lebensgestaltung können langfristig zu negativen bzw. ablehnenden Einstellung gegenüber der sozialen Umgebung führen, ebenso besteht die Gefahr des Verlustes von Handlungsfähigkeit. In diesem Zusammenhang sei an dieser Stelle auf eine eigentlich alte Diskussion verwiesen, die aber durch eine aktuelle Studie von Siedler (2004) derzeit neue Aufmerksamkeit erlangt. Die Ergebnisse der Studie legen, bei undifferenzierten Betrachtungen, leicht die Schlussfolgerung nahe, dass Eltern, die Sozialhilfe beziehen, diese Neigung an ihre Kinder weitergeben. Auf der Datenbasis des sozioökonomischen Panels für Deutschland verweist der Autor auf prägende Sozialisationserfahrungen, die als entscheidend für spätere Einstellungen als Erwachsener angesehen werden. Der Schwerpunkt der Untersuchung lag auf der Frage, welche Rolle der Bezug von Sozialhilfe in der Kindheit eines Menschen spielt. Darüber hinaus wurden die unterschiedlichen Auswirkungen der Sozialhilfe für Männer und Frauen und für Ost- und Westdeutsche analysiert. Demnach erscheint die Prägung der Persönlichkeit durch die Erfahrung von Sozialhilfe erheblich beeinflusst zu sein, scheint sich eine spezielle Sozialhilfekultur zu entwickeln.

In der Tat ist davon auszugehen, dass langfristige Benachteiligungen in verschiedenen Lebensbereichen, vor allem dann, wenn sie kumulieren, insgesamt gravierende Folgen für die betroffenen Kinder und ihre private und berufliche Zukunft haben (vgl. hierzu etwa auch Buhr 1995). Schlechtere schulische Chancen führen beispielsweise nun einmal zu schlechteren Chancen auf dem Lehrstellenmarkt, schlechtere berufliche Ausbildung zu geringeren Einkommenschancen etc. Insofern können wir von einer Verfestigung oder Zementierung von Chancenungleichheiten bzw. Armut ausgehen, der Begriff „Vererbung“ der Neigung zum Sozialhilfebezug ist in diesem Zusammenhang allerdings in der Regel eher unangebracht und verfestigt tradierte, d. h. individualisierende Vorstellungen über die Ursachen der Entstehung von Armut.

2.3 Umfassendere Studien und Gesamtbetrachtungen

So bedeutsam die bisher dargestellten Untersuchungen für das Thema Kindheitsarmut im Einzelfall sein mögen, problematisch bleibt in allen Fällen die weitgehende Begrenztheit der Aussagen auf meist einzelne Aspekte bei betroffenen Kindern, wie etwa deren materielle Lage oder damit verbundene kulturelle, soziale oder gesundheitliche Dimensionen.

Immerhin zumindest zwei Studien weichen von diesem Schema deutlich ab. Zum einen ist dies die von Sabine Walper im Rahmen des 10. Kinder- und Jugendberichtes erstellte Expertise zur Auswirkungen von Armut auf die Entwicklung von Kindern, sowie die für unsere Untersuchung besonders bedeutsame Studie von Hock; Holz & Wüstendörfer, die im Auftrag der AWO vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) durchgeführt wurde und die gerade für die uns interessierenden Zusammenhänge der Situation im Bereich der Tageseinrichtungen für Kinder einen zentralen Ausgangspunkt darstellt.

2.3.1 Kindheitsarmut – Entwicklungsrisiken und kindliche Reaktionen

Im Mittelpunkt der bereits erwähnten Studie von Sabine Walper (1999) steht die Frage nach den Folgen von Armut für die Entwicklung von Kindern, sowie deren Reaktionen. Vor dem Hintergrund einer ganzen Reihe amerikanischer Studien zum Thema entwickelt Walper ein Modell, mit dessen Hilfe es möglich sein soll, wichtige Einflussfaktoren und Erklärungen der Folgewirkungen von Armut bei Kindern und Jugendlichen zu finden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Hinweis darauf, dass entsprechende Analysen stark abhängig von verschiedenen Ausprägungsformen von Armut sind (z. B. Dauer der Armut, Alter etc.) und entsprechende Berücksichtigung erfordern. Kern ihrer Betrachtungen sind zunächst interne Aspekte des Systems Familie, die Vermittlung der Problematik an die einzelnen Mitglieder, die Reaktionen, Anpassungen und das Bewältigungsverhalten der Eltern. Es liegt nahe, bei solchen Prozessen nicht nur von möglichen Veränderungen der Eltern-Kind-Beziehungen oder etwa Erziehungsstilen auszugehen, sondern von grundlegenden Veränderungen des familialen Rollensystems. Zusätzliche kommen dann im Modell externe Aspekte und Einflussfaktoren hinzu, wie etwa das Vorhandensein und die Qualität von Sozialbeziehungen zu Freundes- und Bekanntenkreisen, bei den Kindern und Jugendlichen insbesondere die Gleichaltrigenkontakte. Schließlich, dies ist für die vorliegende Studie von besonderer Bedeutung, sind externe Ressourcen des Systems Familie, wie sie etwa von Institutionen aus dem Umfeld ausgehen, zu beachten (vgl. Walper 1999, 304 ff.)

2.3.2 Die AWO-ISS-Studien zur Kindheitsarmut

Ende des Jahres 2000 veröffentlichte die Arbeiterwohlfahrt Bundesverband ihren Sozialbericht 2000 unter dem Titel „Gute Kindheit – schlechte Kindheit. Armuts- und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen“ (Hock et al. 2000c). Dieser Bericht hatte eine zentrale Bedeutung für die weitere gesellschaftliche Diskussion des Themas Kindheitsarmut. Grundlage des Berichtes war eine bereits 1997 begonnene Studie des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. Frankfurt a. M. (ISS). Daneben hatte diese Studie erhebliche Bedeutung für die weitere wissenschaftliche Diskussion. Auch in der vorliegenden Studie wurden die theoretischen Grundlagen, Definitionen und Operationalisierungsideen dieser AWO-ISS-Studien weitgehend übernommen. Die in dieser Untersuchung dargelegten Ergebnisse stellen in der Regel keinen Gegensatz zu den zuvor beispielhaft erwähnten Einzeluntersuchungen dar, sie unterscheiden sich vor allem darin, dass sie, ähnlich wie die Studie von Walper, die Lage von armen Kindern in einem Gesamtzusammenhang darstellen. Ausgangspunkt der von Beate Hock, Gerda Holz und Werner Wüstendörfer (2000c) vorgelegten Studie war zunächst die von allen Wohlfahrtsverbänden festgestellten Entwicklungen, dass immer mehr Kinder und Jugendliche von Armut betroffen seien und die Problematik längst kein Randproblem mehr darstelle.

Gleichzeitig war jedoch festzustellen, dass die Armutsforschung in Deutschland die Frage nach der Kindheitsarmut nur unzureichend bearbeitet hatte, Kinder in der Regel nur als Mitbetroffene in Erscheinung traten. Anhand von Fallbeispielen und ergänzend einer Klientendatenerhebung in 60 Kindertagesstätten der AWO wurden rund 900 arme und nicht-arme sechsjährige Kinder untersucht und in ihrer Lebenslage gegenübergestellt. Zur Unterscheidung von arm und nicht-arm wurde zunächst das gängige Einkommensarmutskonzept (Sozialhilfegrenze oder 50 %-Grenze der Vergleichseinkommen) sowie ergänzend die Erfassung konkreter Lebenslagen in vier wichtigen Dimensionen, der materielle Versorgung, der Lage in gesundheitlichen, kulturellen und sozialen Bereichen gewählt. Das Verhältnis armer zu nicht-armer Kinder lag bei der Studie bei 26 zu 74.

Auf der Grundlage dieser Gegenüberstellung stießen die Forscherinnen und Forscher der ISS-Studie zunächst auf eine Reihe von wichtigen Zusammenhängen zwischen Armut und Sozialstruktur:

- Arme Kinder und Jugendliche gibt es in allen Regionen, auch in ländlichen Gegenden. In größeren Städten ist jedoch eine deutliche Häufung festzustellen. Armut tritt also auch außerhalb von Sozialen Brennpunkten und nicht nur räumlich begrenzt auf.
- Arme Kinder und Jugendliche leben überwiegend in „vollständigen“ Familien beziehungsweise mit beiden (leiblichen) Eltern. Es sind also –

trotz höherer Armutsgefährdung – nicht nur Kinder aus Ein-Eltern-Familien von Armut betroffen.
- Kinder aus kinderreichen Familien sind zwar deutlich armutsgefährdeter, aber auch viele Kinder und Jugendliche aus Kleinfamilien fallen unter die Armutsgrenze.
- Auch in armen Familien sind die Väter mehrheitlich berufstätig. Ist der Vater in einer „vollständigen" Familie jedoch arbeitslos, steigt die Armutsgefährdung für die Kinder deutlich an.
- Armutsgefährdet sind besonders Kinder und Jugendliche ohne deutschen Pass. Dennoch stellen deutsche Kinder die Mehrzahl der Armutsgruppe.

Die Auswirkungen von Armutslagen auf die vier zuvor genannten Lebensbereiche sind nach Erkenntnissen der Autorinnen und Autoren gravierend:

„Im Bereich der Grundversorgung weisen 40 % der armen gegenüber 15 % der nicht-armen Kinder Mängel auf. Am deutlichsten äußert sich familiäre Armut hier im verspäteten und unregelmäßigen Zahlen von Essensgeld und sonstigen Beiträgen für Kindertagesstättenaktivitäten. Häufig kommt es auch vor, dass arme Kinder hungrig in die Einrichtung kommen und dass dem Kind die körperliche Pflege fehlt. Relativ selten dagegen ist das Fehlen notwendiger Kleidung."(Hock u. a. 2000b, 121)

„Mehr als doppelt so häufig wie nicht-arme Kinder weisen arme Kinder Einschränkungen beziehungsweise Auffälligkeiten im kulturellen Bereich auf: 36 % der armen Kinder versus 16 % der nicht-armen Kinder sind mit Blick auf ihr Spielverhalten auffällig, 38 % versus 16 % bezüglich ihres Sprachverhaltens und schließlich 34 % versus 18 % mit Blick auf ihr Arbeitsverhalten. Weist ein Kind in einem der drei soeben genannten „kulturellen" Bereiche Einschränkungen auf, so macht dies den regulären Übertritt in die Regelschule deutlich unwahrscheinlicher. Arme Kinder, die ohnehin seltener den Übertritt in die Regelschule „regulär" mit sechs Jahren vollziehen (69 % der armen Kinder versus 88 % der nicht-armen Kinder), treten weniger häufig regulär in die Regelschule über, wenn sie in mehr als einem der Unterbereiche eingeschränkt beziehungsweise auffällig sind. Bei den nicht-armen Kindern nimmt die Wahrscheinlichkeit des Regelschulbesuchs mit der Anzahl der Auffälligkeiten beziehungsweise Einschränkungen stetig ab. Ist ein armes Kind in mindestens zwei der drei Bereiche eingeschränkt, so liegt die Wahrscheinlichkeit des regulären Eintritts in die Regelschule bei 38 %. Die nicht-armen Kinder mit ähnlichen „kulturellen Auffälligkeiten" treten noch zu über der Hälfte (55 %) regulär in die Regelschule über.

Die Zahlen verdeutlichen: Arme Kinder werden nicht nur insgesamt häufiger als nicht-arme Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt, sondern auch bei vergleichbarer Ausgangslage beziehungsweise dem gleichen Maß an „Auffälligkeiten" haben sie geringere Chancen für einen regulären Übertritt in die Regelschule als nicht-arme Kinder.

Arme Kinder sind nicht nur im Bereich der Grundversorgung und im kulturellen Bereich, sondern auch im sozialen Bereich deutlich häufiger

eingeschränkt beziehungsweise auffällig als nicht-arme Kinder (36 versus 18 %). Arme Kinder suchen zum Beispiel weniger häufig den Kontakt zu anderen Kindern in der Kindertagesstätte, nehmen weniger aktiv am Gruppengeschehen teil, äußern seltener ihre Wünsche und sind weniger wissbegierig als nicht-arme Kinder. Zugleich ist eine beginnende Ausgrenzung zu beobachten: So werden arme Kinder häufiger als nicht-arme Kinder von den anderen Kindern in der Kindertagesstätte gemieden.

Auch in Bezug auf ihre Gesundheit beziehungsweise körperliche Entwicklung weisen arme Kinder häufiger Einschränkungen beziehungsweise Auffälligkeiten als nicht-arme Kinder auf. Hier ist jedoch der Unterschied zwischen armen und nicht-armen Kindern von allen Bereichen am geringsten ausgeprägt. Arme Kinder haben häufiger als nicht-arme Kinder gesundheitliche Probleme beziehungsweise sind in ihrer körperlichen Entwicklung zurückgeblieben. Hinsichtlich chronischer Erkrankungen und motorischer Entwicklung gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.

Welche Faktoren sind es, die die Lebenslage des Kindes in den untersuchten Bereichen beeinflussen? Dieser wichtigen Frage wurde auf Basis des Datenmaterials mit einem speziellen statistischen Verfahren nachgegangen. Der „stärkste“ Faktor – und damit am bedeutsamsten für das Risiko des Kindes, „Auffälligkeiten“ beziehungsweise Defizite zu entwickeln – ist gemäß dieser Analyse das Ausmaß der von der Familie gemeinsam durchgeführten Aktivitäten. Als zweitstärkster Faktor erwies sich die Armutssituation der Familie: Sowohl bei den armen Kindern mit gemeinsamen Aktivitäten am Wochenende wie bei den Kindern ohne solche Aktivitäten gehen mit der Armutssituation eine höhere „Auffälligkeit“ beziehungsweise vermehrte Einschränkungen einher.

Die von der Familie gemeinsam durchgeführten Aktivitäten können als ein Indikator für die Kindzentriertheit oder Zuwendung zum Kind in der Familie betrachtet werden. Diese Zuwendung zum Kind scheint materiell defizitäre Familienbedingungen – insbesondere für Kinder im Vorschulalter – zum Teil zu kompensieren.

Die ungünstigste Konstellation liegt entsprechend dann vor, wenn materielle Defizite mit geringer Kindzentriertheit beziehungsweise wenig gemeinsamen familiären Aktivitäten einhergehen. Die beiden Variablen „Kindzentriertheit“ und „Armut“ sind nach dieser Analyse die entscheidenden Einflussgrößen in Bezug auf die Anzahl der „Auffälligkeiten“ beziehungsweise Einschränkungen eines Kindes.“ (Hock, Holz & Wüstendörfer 2001, 28 ff.)

In einem umfassenderen anschließenden Analyseteil entwickeln die Forscherinnen und Forscher dann eine Typologie von Lebenslagen, wobei sie zwischen Wohlergehen (es liegen keine Einschränkungen/ Benachteiligungen vor), Benachteiligung (es liegen Einschränkungen/ Benachteiligungen in einzelnen Bereichen vor) und multipler Deprivation (es liegen Einschrän-

kungen/ Benachteiligungen in mehreren Bereichen vor) unterscheiden. Bei der von den Autoren der ISS-Studie untersuchten Kindern liegt danach der Anteil der Kinder, die in Wohlergehen leben, bei etwa 40 %, der Anteil der Kinder mit Benachteiligung ebenfalls bei etwa 40 %, der Anteil der Kinder für die die Kriterien der multiplen Deprivation zutreffen bei etwa 20 %, also bei einer Größenordnung, wie sie auch von den Expertinnen und Experten des 10. Kinder- und Jugendberichtes der Bundesregierung errechnet wurde. Bei genauerer Betrachtung der Gruppe von Kindern, die besonders deprivationsgefährdet sind, stießen die Forscher auf folgende Merkmale:

- Kinder aus nicht-deutschen Familien, darunter insbesondere Kinder aus Familien mit ungesichertem Aufenthaltsstatus und Kinder, deren Eltern kein Deutsch sprechen
- Kinder aus armen Familien
- Kinder aus Familien, in denen die Väter arbeitslos sind
- Kinder aus Familien mit drei und mehr Kindern
- Kinder aus Ein-Eltern-Familien

Nicht bei allen Kindern führt aber eine ungünstige Einkommenslage der Eltern automatisch zu Einschränkungen oder Benachteiligungen. Als Voraussetzungen, die in diesem Zusammenhang eher günstig zu bezeichnen sind, werden in der Studie aufgeführt:

- Deutschkenntnisse auf Seiten mindestens eines Elternteils
- Keine Überschuldung der Familie
- Keine beengten Wohnverhältnisse der Familie
- Gutes Familienklima (keine regelmäßigen Streitigkeiten)
- Regelmäßige gemeinsame Aktivitäten der Familie

Als vorteilhaft erweist sich hierbei also das Vorhandensein einer ganzen Reihe von Ressourcen, bei denen vor allem die Familie, gemessen an einem guten, familialen Klima, aber auch professionelle Hilfestellungen, neben der Tageseinrichtung für Kinder sind hier insbesondere Frühförderung, Sozialpädagogische Familienhilfe und Schuldnerberatung zu nennen, eine gewichtige Rolle spielen.

3. Individuelle und gesellschaftliche Ressourcen und Potentiale

Die tatsächliche Lebenslage von Kindern und die für sie damit verbundenen Chancen sind, darauf wurde bereits mehrfach verwiesen, durch eine Vielzahl von Faktoren der Umgebung beeinflusst. Hierzu zählen insbesondere allge-

meine gesellschaftliche Entwicklungen und Arbeitsmarktlage, aber auch Familie, soziale Netze und Professionelle.

3.1 Einflussfaktoren

– Allgemeine gesellschaftliche Entwicklungen und Arbeitsmarktlage

In erster Linie sind in diesem Zusammenhang Aspekte der wirtschaftlichen Entwicklung und insbesondere des Arbeitsmarktes zu nennen. Arbeitslosigkeit, nicht ausreichende Beschäftigungsmöglichkeiten, sowie ungünstige Arbeitsbedingungen stellen inzwischen die zentralen Ursachen für den Anstieg der Zahl von Kindern in Armutslagen dar. An dieser Stelle sei deshalb ausdrücklich darauf verwiesen: Arbeitsmarktprogramme und damit verbundene bedarfsgerechte Kinderbetreuung stützen die gesellschaftliche Integration der Familie und sind somit die wichtigsten Elemente zur Bekämpfung der Armut von Kindern. Leider ergeben sich durch ungünstige gesamtwirtschaftliche Entwicklungen erhebliche negative Auswirkungen auf eine Reihe von sozial- und familienpolitische Maßnahmen der Unterstützung und des Ausgleichs, welche die durch Arbeitslosigkeit prekäre individuelle Lage von Familien häufig vielfach noch verschlimmern. Es ist davon auszugehen, dass, ohne permanenter Überprüfung der Auswirkung verschiedenster sozialpolitischer Maßnahmen auf die Familien und entsprechender korrigierender Maßnahmen bei den tatsächlich betroffenen Familien der Trend zur Verarmung immer mehr Familien sich zukünftig noch erheblich verstärkt

– Familie

Als wohl wichtigste Ressource in Hinsicht auf mögliche psychosoziale Folgen und Bewältigungsstrategien muss die Familie angesehen werden. Einen positiven Einfluss auf kindliche Bewältigungsstrategien ergibt sich vor allem durch gute Beziehungsqualität und Belastungsfähigkeit. Eltern, die ihren Kindern ein Gefühl von emotionaler Nähe, Schutz und Geborgenheit vermitteln können, sind so durchaus in der Lage, Probleme, die sich durch Armutslagen ergeben können, zumindest teilweise zu kompensieren. Eine entscheidende Rolle spielt hierbei allerdings von Seiten der Eltern, neben einer allgemeinen Belastungsfähigkeit, wie sie zur Bewältigung von Armutslagen notwendig ist (Einkommenssituation, beengte Wohnverhältnisse, schlechte soziale Infrastruktur), das Vorhandensein sozialer, kultureller und insbesondere erzieherischer Kompetenzen auf Seiten der Eltern. Vor dem Hintergrund der genannten Zusammenhänge sind Forderungen, Vorschläge und Ideen, die davon ausgehen, dass, neben der Förderung der Kinder, insbesondere die Stärkung familialer Ressourcen ein sinnvoller Weg zur Bekämpfung von

Armutsfolgen bei Kindern ist, ein durchaus gewichtiges Argument. Die Frage danach, inwieweit die Tageseinrichtungen für Kinder zukünftig eine besondere Funktion einnehmen könnten, wird in den nächsten Jahres verstärkt aufzugreifen sein.

– *Soziale Netze*

Eine ebenfalls bedeutende, die Funktion der Familie möglicherweise ergänzende, unterstützende Funktion, kann von verwandtschaftlichen, freundschaftlichen und auch nachbarschaftlichen Systemen der Umgebung ausgehen. Gerade dort, wo von Seiten der Eltern nur geringe Belastungsfähigkeiten vorhanden sind, soziale, kulturelle und erzieherische Kompetenzen nur unzureichend ausgebildet oder vorhanden sind, können Hilfestellungen durch solche, die Familie umgebenden sozialen Netze eine wichtige Hilfestellung, eine wichtige Form von Unterstützung zur Vermeidung negativer Folgen von Kindheitsarmut darstellen.

– *Ehrenamtliche Kreise und Pfarrgemeinden*

Wichtige Maßnahmen der Unterstützung und Hilfestellung können, auch wenn dies derzeit noch eher die Ausnahme darstellt, ehrenamtliche und nachbarschaftliche Gruppierungen und, dies mag vor allem für konfessionelle Einrichtungen von Bedeutsamkeit sein, Pfarrgemeinden bzw. pfarrgemeindliche Gruppierungen und Kreise sein. Solche, für uns auf den ersten Blick vielleicht eher ungewöhnlich erscheinenden Ansätze sind seit längerem insbesondere im anglo-amerikanischen Sprachraum mit Erfolg erprobt.

– *Professionelle Unterstützungssysteme*

Hierzu zählen die Einrichtungen und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe. Insbesondere der Tageseinrichtung für Kinder kommt hierbei die wichtigste Funktion zu. Daneben sind, vor allem im Sinne einer Ergänzung, eine Vielzahl weiterer, unterstützender und beratender Institutionen zu nennen. Dies wären, neben Allgemeinem Sozialen Dienst und Sozialpädagogischer Familienhilfe, Erziehungsberatung und speziellen Fachberatungen, insbesondere auch Einrichtungen der Frühförderung, Sprachförderung, therapeutische Maßnahmen oder der Gesundheitsdienste. Hier ist übrigens darauf zu verweisen, dass offensichtlich der Zugang zu solchen professionellen Unterstützungssystemen gerade Familien in Armutslagen offensichtlich schwerer fällt, als vergleichbaren nicht-armen Familien und deshalb entsprechender Unterstützung bedarf.

3.2 Die Bedeutung der Tageseinrichtung für Kinder als Ressource

Kaum ein Zweifel kann daran bestehen, dass die Tageseinrichtung für Kinder bei der Betrachtung von Ressourcen zur Bekämpfung oder Milderung der Folgen von Kindheitsarmut eine hervorgehobene Funktion spielen kann. Gerade der über einen längeren Zeitraum sich erstreckende und alltägliche Kontakt mit armen Kindern und deren Familien stellt nicht nur Basis für differenziertere Wahrnehmungen von Armutsfolgen durch die Fachkräfte dar, gleichzeitig bestehen auch günstige Voraussetzungen für den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen Erzieherinnen und Erzieher auf der einen Seite und nicht nur den Kindern, sondern ebenso den Eltern auf der anderen Seite. Auch wenn die Fachkräfte in den Einrichtungen derzeit wenig darauf vorbereitet sein mögen, über die rein pädagogische Funktion hinaus, auch sozialarbeiterisch zu wirken, mag ihre Schlüsselposition in einem sie umgebenden Netz möglicher Institutionen und Diensten ihnen eine zukünftig weitaus bedeutsamere Rolle zuschreiben, als dies derzeit noch der Fall sein mag.

Vor allem vier wichtige mögliche Funktionen verdeutlichen die potentiell hohe Bedeutung der Ressource Kindertageseinrichtung im Zusammenhang mit der Armut von Kindern und deren Familien:

- Kompensationsfunktion
- Frühwarnfunktion
- Entlastungsfunktion
- Vermittlungsfunktion.

– Kompensationsfunktion

Sicherlich als der klassische Ansatz ist zunächst einmal die Kompensationsfunktion der Tageseinrichtung anzusehen. Auch vom beruflichen Selbstverständnis der Erzieherinnen und Erzieher dürfte es unstrittig sein, dass hierin eine spezifische Aufgabe dieser Berufsgruppe zu sehen ist. Vor dem Hintergrund der Zielsetzung, Kinder bei der Entwicklung zu einer eigenständigen, selbstbewussten und verantwortlichen Persönlichkeit zu begleiten und zu unterstützen, kommt der Beachtung der Kinder in Armutslagen durch die Erzieherinnen und Erzieher eine besondere Bedeutung zu. Förderung und Ausbau kindlicher Fähigkeiten und damit auch Stärkung und Stabilisierung des Selbstbewusstseins stellen originäre Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen dar, die an dieser Stelle von großer Bedeutung sind.

– *Frühwarnfunktion*

Probleme und Schwierigkeiten, die als Folge von Armutslagen entstehen, werden oft im Umfeld der Familie wenig wahrgenommen. Erst in der Tageseinrichtung treten häufig Probleme und Schwierigkeiten, die durch Armutslagen mit verursacht sind, deutlicher zu Tage, werden dort zum ersten mal von professionellen Fachkräften wahrgenommen. Defizite in der körperlichen und geistigen Entwicklung, Probleme und Auffälligkeiten im Sozialverhalten, oder in Bereichen der kognitiven Entwicklung können, entsprechende fachliche Kenntnisse bei den Erzieherinnen und Erziehern vorausgesetzt, Ausgangspunkt für eine Vielzahl von präventiv ausgerichteten Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen sein. Neben den notwendigen Kenntnissen über die Zusammenhänge und entsprechenden differenzierten Wahrnehmungsfähigkeiten setzt dies allerdings auch umfassende Kenntnisse über vorhandene Hilfe und Unterstützungsnetze bei den Fachkräften voraus. Darüber hinaus bedarf es in diesem Zusammenhang auch entsprechender Kontakte zu diesen Hilfe- und Unterstützungsnetzen von Seiten der Erzieher und Erziehrinnen, wollen sie tatsächlich wichtige Vermittlerfunktionen erfüllen.

– *Entlastungsfunktion*

Verbesserungen der finanziellen Lage armer Familien hängen häufig eng mit den Möglichkeiten der Betreuung von Kindern zusammen. Betreuungsangebote für Kinder stellen grundsätzlich eine wichtige Voraussetzung für die Aufnahme einer Berufstätigkeit und damit einer Verbesserung der gesamten Lebensbedingungen der Familie dar. Vor allem den vorhandenen Öffnungszeiten der Einrichtungen und den vorhandenen Betreuungskapazitäten kommt so eine wichtige Bedeutung gerade für arme Kinder und deren Familien zu.

– *Vermittlungsfunktion*

Dass die Tageseinrichtung für Kinder Ausgangspunkt für eine Vielzahl von präventiv ausgerichteten Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen für Kinder sein kann, wurde bereits im Zusammenhang mit der Frühwarnfunktion erwähnt. Armut von Familien führt darüber hinaus durch finanzielle Sorgen, damit einhergehende enge Wohnverhältnisse, Krankheit oder Suchtverhalten bei Eltern zu permanente Stress-Situationen und Überforderungen, die sich leicht zu Problemen der Partnerschaft aber auch der Erziehung und des Umgangs mit Kindern ausweiten können. Auch wenn in diesem Zusammenhang die fachliche Qualifikation von Erzieherinnen und Erzieher deutlich überschritten wird, wären sie doch sicherlich in die Lage zu versetzen, entsprechende Zugänge zu weiteren Hilfe- und Unterstützungssystemen herzustellen

und hier zu vermitteln. Dies setzt allerdings eine wesentliche Ausweitung vorhandener Kontakte und Kooperationen voraus.

Kritisch sei an dieser Stelle natürlich vermerkt, dass die zuvor genannten Funktionen zunächst als Ressourcenpotentiale zu verstehen sind. Die Frage danach, ob gerade im Bezug auf Armutslagen, die entsprechenden Funktionen erfüllt werden können, hängt von einer Vielzahl von Faktoren, etwa den allgemeinen Rahmenbedingungen der Arbeit in den Einrichtungen, aber auch der beruflichen Qualifikation der Erzieherinnen und Erzieher oder den Hilfestellungen und Unterstützung anderer Fachkräfte ab.

3.3 Das Projekt „Arme Kinder in katholischen Tageseinrichtungen für Kinder"

„Neun-mal-schlau", „Tischlein-deck-dich" oder „Sicher, stark und selbstbewusst" – so lauten beispielhaft Themen von Aktionen, die Erzieherinnen und Erzieher aus verschiedenen Tageseinrichtungen im Rahmen eines umfangreichen Projektes des Diözesan-Caritasverbandes des Erzbistums Köln und des Generalvikariats des Erzbistums gemeinsam entwickelt haben (vgl. Gleich & Leinhäupl-Wilke 2004c). Die Fachkräfte greifen hierbei eine Problematik auf, die immer häufiger in den Einrichtungen wahrzunehmen ist, nämlich die Benachteiligung großer Gruppen von Kindern hinsichtlich ihrer Entwicklungschancen. Mit ein Grund für solche Veränderungen sind zunehmende Verschlechterungen der finanziellen Lage vieler Familien.

In dem bereits im Jahre 2003 begonnenen Projekt wurde die zuvor beschriebene Problematik aufgegriffen. Besonderes Kennzeichen des Projektes war, dass es nicht nur darum ging, etwas über die aktuelle Situation und den Umgang mit armen Kindern und deren Familien in den Einrichtungen zusammenzutragen, sondern dass es den Initiatoren wichtig war, auf der Grundlage solcher Kenntnisse in den beteiligten Einrichtungen auch Konzepte zu entwickeln, Maßnahmen zu erproben und vor allem entsprechende Erfahrungen auszutauschen, zu dokumentieren und weiter zu tragen.

Als zunächst wenig überraschend erwies sich in der ersten Projektphase, an der sich Vertreterinnen und Vertreter aus 505 Tageseinrichtungen des Erzbistum beteiligten, dass Kindheitsarmut inzwischen ein Sachverhalt ist, der in vielen Fällen eine alltägliche berufliche Erfahrung für Erzieherinnen und Erzieher darstellt. Bemerkenswerter war dagegen schon eher die Feststellung, dass demgegenüber die Sicherheit im Umgang mit dem Problem Armut auf Seiten der Erzieherinnen doch vielfach erhebliche Schwierigkeiten bereitet, sieht man einmal von den Fachkräften ab, die in Einrichtungen arbeiten, die im Umfeld sozialer Brennpunkte angesiedelt sind. So fühlen sich rund drei Viertel aller befragten Erzieherinnen und Erzieher derzeit nur unzureichend auf das Problem vorbereitet. Vor allem hinsichtlich der Aus-

bildung und Fortbildung wird hier ein entsprechender Nachholbedarf angemeldet. Solche Forderungen werden übrigens von Vertreterinnen und Vertretern der Ausbildungseinrichtungen selbst, aber auch von den Trägervertretern erhoben, beide Gruppen waren ebenfalls in das Projekt einbezogen.

Trotz solcher vielfach verbreiteten Unsicherheit im Umgang mit Armut bei Kindern und deren Familien, gibt es jedoch immerhin sehr klare und weitgehend übereinstimmende Vorstellungen und Forderungen der Erzieherinnen und Erzieher dazu, wie mit Kindheitsarmut umzugehen sei, welche Maßnahmen zu ergreifen seien. Neben den bereits erwähnten Erwartungen nach intensiverer Beschäftigung mit den Ursachen, der Wahrnehmung, den möglichen Folgen und entsprechender Gegenmaßnahmen durch stärkere Berücksichtigung des Themas Armut bei Kindern in der Aus- Fort- und Weiterbildung, stellen die Fachkräfte vor allem drei wichtige Maßnahmen in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Wesentlich intensiverer Bemühungen bedarf es danach hinsichtlich

- Maßnahmen zur Förderung vorhandener Fähigkeiten bei Kindern und Stärkung des Selbstbewusstseins, sowie insbesondere Ausweitung von Angeboten im Bereich der Früh- und Sprachförderung;
- Maßnahmen, die sich auf Stärkung und Unterstützung der Familien beziehen, auf Elternberatung und -information;
- Intensivierung der Zusammenarbeit verschiedener Einrichtung, Informationsaustausch, Koordination und Vernetzung von Hilfe- und Beratungsangeboten.

Damit greifen die Erzieherinnen und Erzieher Vorschläge auf, die mit einer Reihe von Forderungen aktueller Studien übereinstimmen. Immer offensichtlicher wird nämlich, dass die gesellschaftliche Funktion der Tageseinrichtung für Kinder sich insgesamt wandelt, die Anforderungen an diese Institution zunimmt und in ihrer Bedeutung vor allem für die Kinder, deren Familien und die Gesellschaft zunehmend gewichtiger wird. Die überwiegende Mehrheit der Erzieherinnen und Erzieher in den erfassten Einrichtungen gehen denn auch davon aus, dass sich ihr Berufsbild in den nächsten Jahren deutlich verändern wird und dass vor allem im Bereich der Ausbildung und Qualifizierung in den kommenden Jahren erhebliche Veränderungen zu erwarten sind.

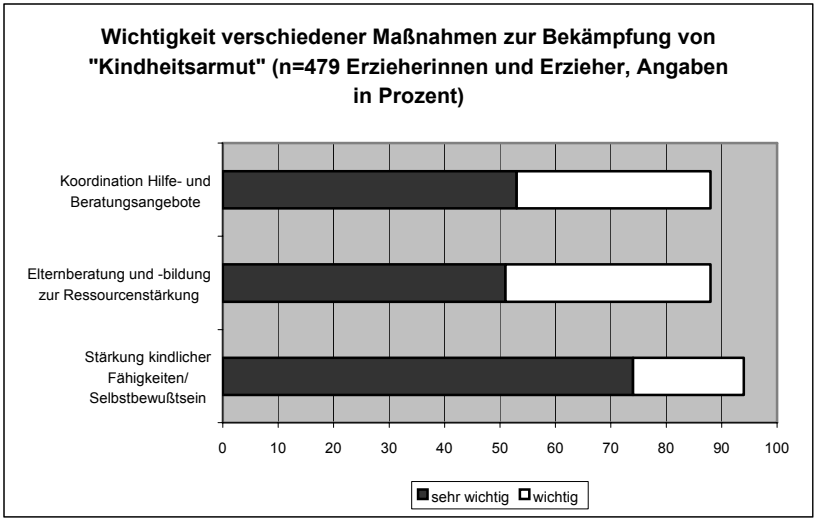

Abb. 3: Wichtigkeit verschiedener Maßnahmen
zur Bekämpfung von „Kindheitsarmut“
(Quelle: Gleich, J. M., Leinhäupl-Wilke 2004, Projekt Kindheitsarmut)

3.4 Armut als Teil des Konzeptes der Tageseinrichtung für Kinder

Die Reaktionen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Tageseinrichtungen auf Armut bei Kindern und deren Familien ist, so die erwähnte Untersuchung, sehr unterschiedlich, geht es um die Suche nach angemessenen Konzepten für die Arbeit in der Einrichtung, so sind es aber übereinstimmend drei Bereiche, die von den Befragten in den Vordergrund gerückt werden, Bestandteil eines entsprechenden Einrichtungskonzeptes sein sollten:

- Ausbau präventiver Angebote für Kinder
- Maßnahmen der Elternberatung und -bildung zur Ressourcenstärkung der Familie
- Koordinierung und Vernetzung von Hilfsangeboten, Anregung und Unterstützung von Initiativen.

Ausgangspunkt jeder Konzeption der Einrichtung sind aus der Sicht der Erzieherinnen und Erzieher immer zunächst die ihnen anvertrauten Kinder. Wichtigster Ansatz im Zusammenhang mit der Armutsproblematik, 94 % aller befragten Fachkräfte halten dies für wichtig bzw. sehr wichtig, ist der Ausbau und die Verstärkung von präventiven Angeboten im Sinne einer Stärkung kindlicher Fähigkeiten und der Stabilisierung des Selbstbewusst-

seins der Kinder. Besondere Bedeutung für zukünftige konzeptionelle Überlegungen müssen hier Überlegungen im Bereich der Ausbildung, der Fortbildung aber auch des Austausches von Erfahrungen und Vorgehensweisen der Erzieherinnen und Erzieher untereinander haben, wobei insbesondere auf die Erfahrungen von Kolleginnen und Kollegen aus Einrichtungen im Umfeld sozialer Brennpunkte zu achten wäre. Der genannte Aspekt „Stärkung kindlicher Fähigkeiten" und „Stabilisierung des Selbstbewusstseins bei Kindern" geht einher mit einer ganzen Reihe konkreter Maßnahmen, etwa „Ausbau und Verstärkung der Sprachförderung", „Maßnahmen der Gesundheitsförderung", um nur einige Beispiele zu nennen, sie geht aber auch einher mit dem „Ausbau von präventiven Angeboten im Sinne bedarfsgerechter, qualitativ guter institutioneller Betreuung", der von 93 % der Befragten für wichtig oder sehr wichtig benannt wird.

Der zuletzt genannte Punkt verweist schon teilweise auf eine weitere konzeptionelle Vorstellung, der immer mehr Fachkräfte in den Einrichtungen zunehmend Bedeutung schenken und die auf eine, gerade im Zusammenhang mit Armut unter Kindern und deren Familien, möglicherweise wichtige Erweiterung der gesellschaftlichen Funktion von Tageseinrichtungen hinweist. 88 %, nahezu alle befragten Fachkräfte, sehen heute in Maßnahmen der Elternberatung und –bildung zur Ressourcenstärkung eine wichtige bis sehr wichtige Maßnahme, die als Reaktion auf Kindheitsarmut notwendig ist. Gleichzeitig ist an dieser Stelle allerdings auch darauf hinzuweisen, dass bei dieser Aufgabe eine entsprechende Unterstützung und Hilfestellung erwartet wird. Diese Unterstützung kann in vielfältiger Weise erfolgen, sei es über Ausbildung, Fortbildungsmaßnahmen oder Fachberatung, als zentral in dieser Frage muss jedoch die Hilfestellung und Unterstützung durch die Pfarrgemeinden und die pastoralen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sowie weitere kirchlichen Einrichtungen im Umfeld angesehen werden. Gerade die Kirchengemeinden sind Räume, in denen, sei es über Gremien, Gruppen, informelle Gemeinschaften, runde Tische, Aktionen und Planungen entstehen können, wie Familien in Notlagen geholfen werden kann, wie solche Familien Unterstützung und Hilfe erfahren können. Dabei ist es nicht alleine die Hilfe an sich und das damit verbundene Zeichen der Solidarität mit Familien, es ist die Wahrnehmung von alltäglicher Armut in unserer direkten Umgebung, das Verhindern von Ausgrenzung, das in diesem Zusammenhang von enormer Bedeutung für die Arbeit in den Gemeinden ist.

Diese notwendige Einbindung und Anbindung der Arbeit, nicht nur in die Pfarrgemeinde, ist Teil eines umfassenderen Unterstützungs- und Hilfenetzes das zum einen deshalb erforderlich ist, weil Armut ein sehr komplexes und je nach Fall, individuell sehr differenziertes Problem darstellt, bei dem oft nur die Zusammenarbeit verschiedenster Expertinnen und Experten zu Verbesserungen führen mag, es ist aber auch deshalb erforderlich, weil ansonsten die Gefahr besteht, dass Erzieherinnen und Erzieher dauerhaft über-

fordert und überlastet werden. Armut in der Tageseinrichtung für Kinder ist kein Problem, das nur die Kinder, deren Familien und die Fachkräfte in der Einrichtung betrifft, es ist ein Problem, das die gesamte Gesellschaft betrifft und nur durch Nutzung aller verfügbarer Ressourcen und Zusammenarbeit einer Vielzahl von Personen und Gruppen im Umfeld der Einrichtungen und Gemeinden anzugehen ist. Mit einer Vielzahl von Einrichtungen und Diensten hat hier die Kirche mit ihren Verbänden und Organisationen vielfältige Möglichkeiten der Hilfestellung und Unterstützung, die sie in ein größeres und umfassenderes Netzwerk einbringen kann. Stärker noch als zuvor bei der Entwicklung von zusätzlichen Maßnahmen der Elternberatung und –bildung, setzt solch ein von den Fachkräften in den Einrichtungen als wichtig angesehener konzeptioneller Schwerpunkt allerdings wiederum Aktivitäten voraus, denen sich Erzieherinnen und Erzieher aufgrund ihrer Ausbildung und Erfahrungen, sicher letztlich auch des Status, nicht ausreichend gewachsen fühlen.

Literatur

Ahrendorf, R. 1996: *Die Zukunft des Wohlfahrtsstaats*, Frankfurt a. M.

Andreß, H.-J., Lipsmeier, G. 2001: *Kosten von Kindern – Auswirkungen auf die Einkommensdisposition und den Lebensstandard der betroffenen Haushalte*, in: Klocke, A. u. Hurrelmann, K. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen, Konsequenzen. Opladen/Wiesbaden, 29-54.

Anselm, H. 1998: *Armut – Anforderungen an die Soziale Arbeit*, Frankfurt a. M.

Arbeiterwohlfahrt AWO-Bundesverband (Hrsg.) 2000: *„Gute Kindheit – Schlechte Kindheit. Armut von Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen."* Sozialbericht der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband, Bonn, Oktober 2000.

Ashworth, K., Hill, M., Walker, R. 1994: *Pattern of childhood poverty:* New challenges for policy, in: Journal of Policy Analysis and Management. Jahrgang 13/4, 658-680.

Bacher, J. 1998: *Einkommensarmut von Kindern und subjektives Wohlbefinden. Bestandsaufnahme und weiterführende Analysen*, in: Mansel, J. u. Neubauer, G. (Hrsg.): Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern, Opladen, 173-189.

Bacher, J. u. Wenzig, C. 2002: Sozialberichterstattung über die Armutsgefährdung von Kindern, in: Leu, H. R. (Hrsg.), Sozialberichterstattung zu Lebenslagen von Kindern, Opladen, 111-137.

Bäcker, G. 2002: Armut trotz Sozialhilfe? Zum Verhältnis von Einkommensarmut und Hilfe zum Lebensunterhalt, Hochschule Niederrhein/Mönchengladbach.

Beisenherz, H. G. 2000: *Armut von Kindern und Jugendlichen in Deutschland im europäischen Vergleich*. Manuskript. München: Deutsches Jugendinstitut.

Beisenherz, H. G. 2000: *Kinderarmut global und lokal. Armut als Exklusionsrisiko*, in: Butterwegge, C. (Hrsg.), Kinderarmut in Deutschland, 78-95.

Beisenherz, H. G. 2001: Kinderarmut als verschämte Thematisierung sozialer Ungleichheit, in: DISKURS 2, 49-56.

Beisenherz, H. G. 2002: Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft. Das Kainsmal der Globalisierung, Opladen.

Blank, B. u. Fenzl, S. M. 1994: *Elternberatung und Vermittlung von Hilfsangeboten,* in: Textor, M. R. (Hrsg.), Elternarbeit mit neuen Akzenten: Reflexion und Praxis, Freiburg, 108-117.

Böhn, A. u. Kuhn, J. 2000: Soziale Ungleichheit und Gesundheit bei Kindern. Ergebnisse von Einschulungsuntersuchungen im Land Brandenburg, in: Soziale Arbeit 9, 343-346.

Bourdieu, P. 1997: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft, Konstanz.

Buhr, P. 1995: Dynamik von Armut. Dauer und biographische Bedeutung von Sozialhilfebezug, Opladen.

Buhr, P. 2001: *Übergangsphase oder Teufelskreis? Dauer und Folgen von Armut bei Kindern*, in: Klocke, A. u. Hurrelmann, K. (Hrsg.), Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen, Konsequenzen, Opladen/Wiesbaden, 78-92.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BFSFJ) (Hrsg.), 1998: *Zehnter Kinder- und Jugendbericht*. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. (Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission und Bericht der Sachverständigenkommission), Bonn, Drucksache 13/11368.

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

Butterwegge, C. (Hrsg.) 2000: Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen, Frankfurt a. M.

Butterwegge, C. 1996: *Zerrbild der Armut – Resultate der «dynamischen Armutsforschung» und ihre sozialpolitischen Konsequenzen*, in: Neue Praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 26, 68-75.

Butterwegge, C. u. Klundt, M. (Hrsg.) 2002: Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien und Sozialpolitik im demografischen Wandel, Opladen, 25-41.

Chassé, K. A. 1996: *Ländliche Armut im Umbruch*, Opladen.

Colberg-Schrader, H. u. Oberhuemer, P. 2000: *Ein Modell für Kindertageseinrichtungen der Zukunft? Ein Besuch im englischen Pen Green*, in: Wunderlich, T., Hugoth, M. u. Jansen, F. (Hrsg.), Themenwechsel. Die Zukunft lernt im Kindergarten. Positionen und Impulse. Freiburg: Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) – Bundesverband e.V., 377-380.

Deutscher Bundestag 2001: Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Berlin, Drucksache 14/5990.

Deutscher Caritasverband/Diakonisches Werk d. EKD (Hrsg.) 1997: *Menschen im Schatten. Erfahrungen von Caritas und Diakonie in den neuen Bundesländern,* in: Caritas Heft 6/ Juni 1997, 254-272.

Dietz, B. 1997: *Soziologie der Armut. Eine Einführung*, Frankfurt a. M. (insbes. 83-129).

Glatzer, W. u. Hübinger, W. 1990: *Lebenslage und Armut*, in: Döring, D., Hanesch, W. u. Huster, E.-U. (Hrsg.),: *Armut im Wohlstand*, Frankfurt a. M., 31-55.

Gleich, J. M. 1993: *Das Problem der Erzieherfluktuation* (Schriftenreihe des Diözesan-Caritasverbandes Köln, Bd. 10), Köln.

Gleich, J. M. 2004: *Perspektive 2010. Zukunft des Hortes – Hort der Zukunft*, in: Kompakt Spezial. Impulse und Informationen der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder im Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln, Juli 2004, 76 - 79.

Gleich, J. M. u. Leinhäupl-Wilke, A. (Hrsg.) 2004c: *Arme Kinder in Tageseinrichtungen für Kinder*. Ein Forschungsbericht. Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln.

Gleich, J. M. u. Leinhäupl-Wilke, A. 2004a: *Armut im Kindergarten. Vom Umgang mit einem alltäglichen Problem*, in: Welt des Kindes, November/Dezember 2004, 13 ff.

Gleich, J. M. u. Leinhäupl-Wilke, A. 2004b: *Arme Kinder. Ergebnisse eines umfangreichen Projektes*, in: Kompakt. Impulse und Informationen der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder im Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln 2/2004, 31 f.

Glotz, P. 1999: Die beschleunigte Gesellschaft. München.

Hanesch, W. 1994: *Armut in Deutschland*. Deutscher Gewerkschaftsbund, Paritätischer Wohlfahrtsverband, Reinbek.

Hanesch, W., Krause, P. u. Bäcker, G. 2000: *Armut und Ungleichheit in Deutschland*. Der neue Armutsbericht der Hans-Böckler-Stiftung, des DGB und des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes, Hamburg.

Hauser, R. u. Hübinger, W. 1993: *Arme unter uns*, Teil 1: Ergebnisse und Konsequenzen der Caritas-Armutsuntersuchung, hrsg. vom Deutschen Caritasverband, Freiburg.

Hermann, S. u. Meinschmidt, G. 1994: *Eine repräsentative Erhebung zu Fragen der Gesundheit, der Prävention und ihrer Gestaltung*. Gesundheitsbarometer. Senatsverwaltung für Gesundheit, Berlin.

Hock, B. u. Holz, G. (Hrsg.) 2000: *Erfolg oder Scheitern? Arme und benachteiligte Jugendliche auf dem Weg ins Berufsleben*. Fünfter Zwischenbericht zu einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt, ISS-Pontifex 3/2000, Frankfurt a. M.

Hock, B. u. Holz, G. 1998: *Arm dran?! Lebenslagen und Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen*. Erste Ergebnisse einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt, ISS-Pontifex 3/1998, Frankfurt a. M.

Hock, B., Holz, G. u. Wüstendörfer, W. 1999: *Armut – Eine Herausforderung für die verbandliche Kinder- und Jugendhilfe*. Zweiter Zwischenbericht zu einer bundesweiten Befragung in den Einrichtungen der Arbeiterwohlfahrt, ISS-Pontifex 2/1999, Frankfurt a. M.

Hock, B., Holz, G. u. Wüstendörfer, W. 2000a: *Folgen familiärer Armut im frühen Kindesalter – Eine Annäherung anhand von Fallbeispielen*. Dritter Zwischenbericht zu einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt, ISS-Pontifex 1/2000, Frankfurt a. M.

Hock, B., Holz, G. u. Wüstendörfer, W. 2000b: *Frühe Folgen – langfristige Konsequenzen. Armut und Benachteiligung im Vorschulalter.* Vierter Zwischenbericht zu einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt, ISS-Pontifex 2/2000, Frankfurt a. M.

Hock, B., Holz, G. u. Wüstendörfer, W. 2001: *Armut und Benachteiligung im Vorschulalter* – Über die frühen Folgen von Armut und Handlungsansätze in der Kita-Arbeit. Kita-aktuell 2001, Heft 2.

Hock, B., Holz, G., Wüstendörfer, W. 2000c: *Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Abschlussbericht zu einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt, ISS-Pontifex 4/2000, Frankfurt a. M.

Hübinger W. 1996: *Prekärer Wohlstand*. Neue Befunde zu Armut und sozialer Ungleichheit, Freiburg i. Br.

Hurrelmann, K. 1998: *Armut macht seelisch und körperlich krank* – Bielefelder Studie: Schon das Wohlbefinden von Kindern ist stark abhängig von ihrer sozialen Lage. Tagung: „...die im Dunkeln sieht man nicht!" Armut und Gesundheitsgefährdung von Kindern, Hannover, 14.7.1998. Landesvereinigung für Gesundheit Niedersachsen e.V.

Jansen, F. 1995: Eltern als Kunden? Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Familien und Einrichtungen, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 103, 313-317.

Joos, M. 1997: Armutsentwicklung und familiale Armutsrisiken von Kindern in den neuen und alten Bundesländern, in: Otto, U. (Hrsg.), Aufwachsen in Armut. Erfahrungswelten und soziale Lagen von Kindern armer Familien, Opladen.

Joos, M. 2000: *Wohlfahrtsentwicklung von Kindern in den neuen und alten Bundesländern*, in: Butterwegge, C. (Hrsg.), *Kinderarmut in Deutschland*. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen, Frankfurt a. M., 99-114.

Junge, M. 1998: Intentionen der heutigen Elternarbeit, in: Schüttler-Janikulla, K. (Hrsg.), Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort, Neuausgabe, München.

Kaufmann, F.-X. 1995: Zukunft der Familie im vereinten Deutschland, München.

Klocke, A. 1995: Der Einfluss sozialer Ungleichheit auf das Ernährungsverhalten im Kindes- und Jugendalter, in Barlösius E., Feichtinger E., Köhler B. M. (Hrsg.), Ernährung und Armut, Berlin, 185-203.

Klocke, A. 1996: *Aufwachsen in Armut. Auswirkungen und Bewältigungsformen der Armut im Kindes- und Jugendalter*, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16 (4), 390-409.

Klocke, A. 1996: *Aufwachsen in Armut. Auswirkungen und Bewältigungsformen der Armut im Kindesalter*, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16/4, 390-409.

Klocke, A., Hurrelmann, K. 1995: *Armut und Gesundheit. Inwieweit sind Kinder und Jugendliche betroffen?*, in: Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften 1995/2. Beiheft, 138-151.

Klocke, A., Hurrelmann, K. 1998: *Kinder und Jugendliche in Armut*, Opladen- Wiesbaden.

Klocke, A./Hurrelmann, K. (Hrsg.) 2001: Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen, Opladen.

Krause, P. 1992: *Einkommensarmut in der Bundesrepublik Deutschland*, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Heft B 49, 3-17.

Krug, M. 1995: Wenn die Zeiten schwierig sind. Kindertageseinrichtungen im Umbau der Arbeitsgesellschaft, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 103, 318-321.

Kürner, P., Nafroth, R. 1994: *Die vergessenen Kinder,* Köln.

Lange, A./Lauterbach, W./Becker, R. 2002: Armut und Bildungschancen. Auswirkungen von Niedrigeinkommen auf den Schulerfolg am Beispiel des Übergangs

von der Grundschule auf weiterführende Schulstufen, in: Butterwegge, C./Klundt, M. (Hrsg.), Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien und Sozialpolitik im demografischen Wandel, Opladen 153-170.

Lauterbach, W., Lange, A. 1998: *Aufwachsen in materiellen Armut und sorgenvoller Familienumwelt,* in: Mansel, J, Neubauer, G. (Hrsg.), Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern, Opladen, 106-129.

Leibfried, S., Leisering, L., Buhr, P. u. a. 1995: *Zeit der Armut – Lebensläufe im Sozialstaat*, Frankfurt a. M.

Mielck, A. 1998: Armut und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse der sozial-epidemiologischen Forschung in Deutschland, in Klocke, A. u. Hurrelmann, K. (Hrsg.), Kinder und Jugendliche in Armut, Opladen, 225-249.

Nationale Armutskonferenz in der Bundesrepublik Deutschland 2001: *Sozialpolitische Bilanz. Armut von Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart, April 2001.

Nauck, B., Meyer, W., Joos, M. 1996: *Sozialberichterstattung über Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. Zielsetzungen, Forschungsstand und Perspektiven*, in: Aus Politik und Zeitgeschehen. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B11/96, 11-20.

Neuberger, C. 1997: *Auswirkungen elterlicher Arbeitslosigkeit und Armut auf Familien und Kinder*, in: Otto, U. (Hrsg.), Aufwachsen in Armut, Opladen, 79-122.

Neurath, O. 1931: Empirische Soziologie. Der wissenschaftliche Gehalt der Geschichte und Nationalökonomie, Wien.

Palatien, C., Klocke, A., Hurrelmann, K. 1999: *Armut im Kindes- und Jugendalter*, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 18/19, 33-38.

Piachaud, D. 1992: *Wie mißt man Armut?* in: Leibfried, S. u. Voges, W. (Hrsg.): Armut im modernen Wohlfahrtsstaat. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 32, 63-87.

Powell, D. R. 1998: Reweaving parents into the fabric of early childhood programs, in: Young Children 53 (5), 60-67.

Richter, A. 2000: Wie erleben und bewältigen Kinder Armut?, Aachen.

Schimank, U. 2000: *Die „neoliberale Heimsuchung" des Wohlfahrtsstaats – Pierre Bourdieus Analyse gesellschaftlicher Exklusionstendenzen*, in: Schimank, U. u. Volkmann, U. (Hrsg.), Soziologische Gegenwartsdiagnosen I, Opladen, 183-198.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland 1997: *Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit,* Bonn/Hannover.

Siedler, T. 2004: *Is the receipt of social assistance transmitted from parents to children?* Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Berlin, Juni 2004.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) 2004: *Datenreport 2004*, Wiesbaden.

Textor, M. 2000: Kooperation mit den Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte, München.

Tietze, W. u. Roßbach, H.-G. 1996: *Familie und familienergänzende Infrastruktur für Kinder im Vorschulalter*, in: Vaskovics, L. A. u. Lipinski, H. (Hrsg.): Familiale Lebenswelten und Bildungsarbeit. Interdisziplinäre Bestandsaufnahme 1, Opladen, 227-266.

Walper, S. 1993: *Können wir uns das leisten? – Kinder und Armut*; in: Deutsches Jugendinstitut, „Was für Kinder, Aufwachsen in Deutschland". Ein Handbuch, München.

Walper, S. 1999: *Auswirkungen von Armut auf die Entwicklung von Kindern*, in: Lepenies, A., Nummer-Winkler, G., Schäfer, G. E., Walper, S. (Hrsg.), Kindliche Entwicklungspotentiale. Normalität, Abweichung und ihre Ursachen. Materialien zum 10. Kindes- und Jugendbericht, Band 1, 291-350.

Weisser, G. 1956: *Wirtschaft*, in: Ziegenfuss, W., Handbuch der Soziologie, Stuttgart.

Wolfram, W. 1995: *Präventive Kindergartenpädagogik*,Weinheim/München.

Workman, S. H., Gage, J. A. 1997: *Family-school partnerships: A family strengths approach*, in: Young Children 1997, 52 (4), 10-14.

Zander, M. 2000: *Kinderarmut als Handlungsauftrag für Soziale Arbeit*, in: Butterwege, C. (Hrsg.), Kinderarmut und Sozialpolitik – Ursachen, Erscheinungsformen und Folgen eines neuen Armutstyps, Frankfurt a. M.

Zenke, K. G. Ludwig, G. 1985: *Kinder arbeitsloser Eltern. Erfahrungen, Einsichten und Zwischenergebnisse aus einem laufenden Projekt*, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 2, 265-278.

Zimmermann, G. E. 2000: *Ansätze zur Operationalisierung von Armut und Unterversorgung im Kindes- und Jugendalter*, in: Butterwegge, C. (Hrsg.), Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen, 59-77.

Zimmermann, G. E. 2001: *Formen von Armut und Unterversorgung im Kindes- und Jugendalter*, in: Klocke, A. u. Hurrelmann, K. (Hrsg.), Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen, Konsequenzen, Opladen, 55-77.

Johann Michael Gleich

Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an der Fachhochschule

1. Veränderte Funktionen der Tageseinrichtung für Kinder

Mit Beginn des Wintersemesters 2006/2007 erweitert die Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen ihr Studienangebot um einen Studiengang, der sich speziell an Erzieherinnen und Erzieher wendet. Ausgangspunkt der Überlegungen zu diesem Studiengang im Bereich Bildung und Erziehung im Kindesalter sind neuere Erkenntnisse über die Entwicklungs- und Bildungsfähigkeit von Kindern sowie Veränderungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Kindern.

Mit den Erkenntnissen und Veränderungen ergeben sich neue, wesentlich komplexere Anforderungen an die Funktionen der Tageseinrichtungen für Kinder als Bildungsinstitution und an die in diesen Einrichtungen tätigen pädagogischen Fachkräfte, insbesondere an die Fachkräfte mit leitenden Funktionen. Ähnliches gilt für die Fachkräfte in den Institutionen im Umfeld der Tageseinrichtungen und für Fachkräfte in Bereichen des Übergangs zwischen Tageseinrichtung und Schule. Auf diese Gruppen beziehen sich entsprechende Überlegungen, diese Gruppen sind Adressaten des neu entwickelten Studiengangs.

Sowohl aus dem Bereich von Bildungsexperten und -expertinnen, aber auch berufsständischen Vertretungen, Erzieherverbänden und Gewerkschaften häufen sich Forderungen nach einer Verlagerung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an die Hochschulen, während gerade Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker sich in dieser Frage noch immer sehr zögerlich verhalten. Wichtige Argumente für solch eine Verlagerung der Ausbildung an die Hochschule sind, neben dem notwendigen Wissen um die zuvor genannten, erweiterten Erkenntnissen und Veränderungen, vor allem auch Fähigkeiten,

- diese Veränderungen wahrzunehmen (Diagnosefähigkeit),
- insbesondere Kompetenzen, diese Veränderungen aufzugreifen (didaktische und methodische Fähigkeiten) und
- in die Arbeit immer wieder neu einfließen zu lassen (Fähigkeit, neuere Erkenntnisse zu verstehen und umzusetzen).

In den europäischen Nachbarländern hat dies, auch aus der Erkenntnis einer verstärkten notwendigen Zusammenarbeit verschiedenster pädagogischer Professionen, dazu geführt, die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich grundsätzlich an die Hochschulen zu verlagern. Damit wird in der Ausbildung eine gemeinsame Basis für alle pädagogischen Fachkräfte geschaffen. In Deutschland gibt es eine Reihe von Hochschulen, die diesen Schritt inzwischen ebenfalls nachvollzogen haben oder derzeit planen, wobei hier teilweise sehr unterschiedliche Ansätze entwickelt wurden. Die Kirchen, als wichtige Träger im Bereich der Tageseinrichtungen für Kinder, müssen sich an dieser Diskussion beteiligen und tun dies auch. Die Hochschulleitung und eine Arbeitsgruppe, bestehend aus Vertretern der Hochschule, Fachschule, Träger und Generalvikariat, haben gemeinsam ein entsprechendes Studienmodell für die KFH NW entwickelt. Die Grundlagen, wie sie von dieser Arbeitsgruppe für diesen neuen Studiengang formuliert wurden, werden nachfolgend dargestellt.

2. Bildungspolitische Rahmenbedingungen

Der Auftrag von Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren ist bundesgesetzlich geregelt. Nach dem SGB VIII sind *Betreuung, Bildung und Erziehung* die zentralen Aufgaben (§ 22 Abs. 2 SGB VIII). In Nordrhein-Westfalen ist der Kerngedanke des KJHG in das Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (GTK) von 1991 eingegangen. § 2 GTK NRW: „Der Kindergarten ist eine sozialpädagogische Einrichtung und hat neben der Betreuungsaufgabe einen eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrag als Elementarbereich des Bildungssystems. Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und die Beratung und die Information der Erziehungsberechtigten sind von wesentlicher Bedeutung; der Kindergarten ergänzt und unterstützt dadurch die Erziehung des Kindes in der Familie."

In der politischen und fachlichen Diskussion hat der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen trotz seiner gesetzlichen Verankerung lange Zeit nur eine untergeordnete Rolle gespielt. Bildung wurde primär mit der Institution Schule assoziiert. Der Schwerpunkt des Interesses an Kindertageseinrichtungen lag eindeutig auf der Betreuung und Erziehung. Die Einführung eines individuellen Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz (1992) hat hierbei noch verstärkend gewirkt.

Erst im Kontext der aktuellen bildungspolitischen Debatten, die sich u. a. an den Delphi-Befragungen, den Empfehlungen des Forum Bildung und der PISA-Studie entzündet und den Blick auch auf internationale Entwicklungen gerichtet haben, ist der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen zu einem großen Thema geworden. In weit reichender Übereinstimmung wird

gegenwärtig die Bedeutung einer frühen Bildungsförderung im Elementarbereich hervorgehoben und eine bessere Umsetzung angemahnt.

Zahlreiche Bundesländer haben in jüngster Zeit damit begonnen, den allgemeinen Bildungsauftrag, der in den entsprechenden Gesetzen aller Bundesländer verankert ist, näher zu bestimmen und Möglichkeiten der Umsetzung auszuloten.

In Nordrhein-Westfalen wurde im August 2003 zwischen dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, den kommunalen Spitzenverbänden, den Spitzenverbänden der freien Wohlfahrtspflege und den Kirchen nach § 26 GTK eine Bildungsvereinbarung zu „trägerübergreifenden Grundsätze(n) über die Stärkung des Bildungsauftrags der Tageseinrichtungen für Kinder in Nordrhein-Westfalen“ getroffen. Sie trägt den Titel „Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten“.

Zu den Unterzeichnern der Vereinbarung gehören die fünf nordrhein-westfälischen (Erz-) Bistümer, die Fachschulen unterhalten, in denen Erzieher/innen ausgebildet werden und die zugleich auch Träger der Katholischen Fachhochschule NW sind.

Der Vereinbarung liegt ein Bildungsbegriff zugrunde, der „nicht nur die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten“ umfasst sondern gleichermaßen darauf abhebt, „Kinder in allen ihnen möglichen, insbesondere in den sensorischen, motorischen, emotionalen, ästhetischen, kognitiven, sprachlichen und mathematischen Entwicklungsbereichen zu begleiten, zu fördern und herauszufordern“ .

Über diese Zielsetzung hinaus betreffen weitere Punkte der Vereinbarung:

- Bildungskonzept: Die Bildungsarbeit wird nach einem träger- oder einrichtungsspezifischen Konzept durchgeführt.
- Bildungsbereiche: (a) Bewegung, (b) Spielen und Gestalten, Medien, (c) Sprache(n), (d) Natur und kulturelle Umwelt(en).Trägerspezifische Bildungsbereiche, wie religiöse Bildung, können hinzukommen.
- Selbstbildungs-Potenziale: (a) Differenzierung von Wahrnehmungserfahrungen über die Körpersinne, die Fernsinne und über die Gefühle, (b) innere Verarbeitung durch Eigenkonstruktion, durch Fantasie, durch sprachliches Denken und durch naturwissenschaftlich-logisches Denken, (c) soziale Beziehungen und Beziehungen zur sachlichen Umwelt, (d) Umgang mit Komplexität und Lernen in Sinnzusammenhängen, (e) forschendes Lernen
- Beobachtende Wahrnehmung: Die individuellen Bildungsprozesse sollen fachlich dokumentiert werden.
- Gestaltung des Übergangs in die Grundschule: Berücksichtigung der Kontinuität von Bildungsprozessen. Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule
- Mitwirkung der Eltern oder anderer Erziehungsberechtigter

- Evaluation: Kontinuierliche Evaluation, die beiträgt zur Reflexion, Sicherung und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit.

Frühkindlicher Bildung wird in der Vereinbarung vorrangig als „Selbstbildung" verstanden, die zwar von außen (erzieherisch) angeregt und gefördert werden kann, die sich aber insbesondere auf spezifische Selbstbildungs-Potenziale bezieht. Die kindlichen Erfahrungen auf der Grundlage eigener Wahrnehmungen und der Suche nach der persönlichen Bedeutung dieser Erfahrungen sind demnach für den Bildungsprozess entscheidend.

Der Bildungsbereitschaft von Kindern steht dabei in einem engen Zusammenhang zu Qualität der Bindungsbeziehungen, die sie aufgebaut haben. Die Aktivierung der Selbstbildungs-Potenziale ist weitgehend abhängig davon, dass Kinder die Erfahrung machen, in sozialen Beziehungen zu leben, die ihnen emotionale Sicherheit geben (sichere Bindung) und die als Ausgangsbasis für die Selbstentfaltungs- bzw. Explorationsbedürfnisse fungieren können. Unsichere Bindungen würden den selbstgesteuerten Lernprozess hemmen. Im Sinne der Bindungstheorie sind die Bindungsbeziehungen, die ein Kind zunächst in seiner Familie erwirbt, von zentraler Bedeutung. Es bedarf noch weiterer Klärung, welcher Stellenwert den außerfamiliären Beziehungserfahrungen zukommt, die ein Kind im Rahmen einer institutionellen Tagesbetreuung macht.

Die Entwicklung pädagogischer Konzepte zur praktischen Umsetzung der einzelnen Elemente der Bildungsvereinbarung ist eine wichtige und zugleich umfangreiche Aufgabe, die noch bewältigt werden muss.

3. Studiengangprofil

An der KFH NW hat man sich in den vergangenen Jahren in vielfältiger Weise mit diesem zuvor beschriebenen veränderten Bildungsauftrag der Tageseinrichtung für Kinder beschäftigt. Das Konzept des Studiengangs basiert weitgehend auf den zuvor beschriebenen Entwicklungen und den sich daraus abzuleitenden Anforderungen an die Fachkräfte, berücksichtigt dabei aber gleichzeitig bewährte Elemente des bestehenden Ausbildungssystems an den Fachschulen und im Bereich der Fort- und Weiterbildung.

Worin liegen diese Besonderheiten des KFH-Ansatzes? Kern der Überlegungen ist, neben der Orientierung an der zuvor beschriebenen Bildungsvereinbarung, zum einen die Vorstellung, bei der Entwicklung eines entsprechenden Studienkonzeptes, das den neuen Anforderungen gerecht werden soll, insbesondere auf eine Reihe von zentralen Profilelementen zurückzugreifen, dies sind:

- die Einbeziehung religionspädagogischer Kompetenzen in die frühkindliche Bildung
- die ganzheitliche Förderung mit künstlerischen Verfahren in der Frühpädagogik
- die Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Perspektiven im pädagogischen Handeln
- die Berücksichtigung von Gruppen mit besonderem Förderbedarf (Migrationshintergrund, Armut, Behinderung)
- die Einbeziehung der Familie und wichtiger Bezugspersonen der Kinder in den Erziehungsprozess, sowie deren Beratung und Unterstützung.

Von hoher Bedeutung ist die Einbeziehung religionspädagogischer Kompetenzen einzuschätzen. Pluralität der Weltanschauungen und Religionen stellt heute eine wesentliche Ausgangsbedingung religiöser Erziehungs- und Bildungsarbeit dar. Daher ist es für künftige Erzieherinnen erforderlich, religiöse Pluralität sowohl auf individueller als auch auf interkonfessioneller und interreligiöser Ebene wahrzunehmen. Sie brauchen Gelegenheit, ihre religiöse Position zu klären, Brüche in der eigenen religiösen Sozialisation zu reflektieren, Widerstände zu bedenken, Entwicklungsmöglichkeiten für den eigenen Glauben und für das religionspädagogische Handeln auszuloten. Darüber hinaus ist die Wahrnehmungsfähigkeit für die Religiosität der Menschen heute auszubilden, verbunden mit der Bereitschaft, sich auch mit fremden Formen von Religiosität auseinander zu setzen. Dies beinhaltet sowohl die vertiefte Kenntnis der Tradition der eigenen Herkunftskonfession der Studierenden (theologische Fächer) als auch die Ausweitung der religionskundlichen Sachkenntnis (Religionswissenschaft). Des Weiteren muss die Fähigkeit erworben werden, Religiosität kommunikabel zu machen, d. h. selbst zu einer angemessenen religiösen Ausdrucks- und Sprachfähigkeit zu gelangen und Kinder zu befähigen, religiöse Überzeugungen in Worten, Symbolen und Ritualen und mitmenschlicher Praxis zum Ausdruck zu bringen. Auf diese Weise kann die religiöse Entfaltung der Kinder gefördert und unterstützt und das „Recht des Kindes auf Religion“ (Friedrich Schweitzer) gewahrt werden. Neben der Fähigkeit zur behutsamen Begleitung der religiösen Eigenentwicklung der Kinder (komplementärer Ansatz) sollen die Studierenden die Kompetenz erwerben, interreligiöse und interkulturelle Lernprozesse zu organisieren und zu begleiten (konfrontativer Ansatz) und auf diese Weise soziales und religiöses Lernen zu einem ganzheitlichen Prozess verschränken können.

Die Bedeutsamkeit und die Notwendigkeit einer möglichst frühzeitigen Förderung kindlicher Ausdrucks-, Spiel- und Gestaltungsmöglichkeit mittels ästhetischer Verfahren sind vielfach begründet – aktuell auch durch die Ergebnisse von Hirn- und Lernforschung und durch die vielfältigen positiven Erfahrungen ästhetischer Wahrnehmungs- und Ausdrucksförderung im frühkindlichen Bereich. Der Begriff der „Ganzheitlichkeit“ als allgemeine Ziel-

setzung frühpädagogischer Maßnahmen und Förderungen impliziert allerdings eher indifferente Vorstellungen über Entwicklungsoptionen und Identitätsbildungsprozesse, die einer fachspezifischen Konkretisierung bedürfen. Generell kann es in einer Frühförderung mit ästhetischen Mitteln nicht um die gezielte Förderung einzelner Begabungen in einem künstlerischen Spezialgebiet gehen, sondern um eine fachübergreifende, allseitige Entwicklung kultureller Fähigkeiten, die zu einer möglichst umfassenden Persönlichkeitsbildung der jungen Menschen beitragen. Diese umfasst vom Aufbau und der Förderung wahrnehmungsbezogener und kognitiver Fähigkeiten einerseits, bis hin zur Vermittlung von Freude am spielerischen und gestalterischen Ausdruck andererseits eine Vielzahl frühkindlicher Entwicklungsprozesse. Deren Gelingen beruht auch darauf, die kindliche Fähigkeit zu fördern, Gestaltungs- und Ausdrucksweisen von einem Medium in ein anderes übertragen zu können und so eine umfassende ästhetische bzw. kulturelle Bildung einzuleiten. Entsprechend breit muss das Spektrum ästhetischer Methoden und Verfahren aus unterschiedlichen Disziplinen sein, die im Studium zum Einsatz kommen können. Bedeutsam wird diese „ganzheitliche" ästhetische Förderung in erster Linie durch die Betonung übergreifender Zielsetzungen in den theoretischen und methodischen Unterweisungen. Dazu zählen z. B. die Förderung sinnlicher Wahrnehmungsleistungen ebenso, wie die Förderung von spielerischer, formgebender und narrativer Kompetenz im symbolischen Handeln, die Entwicklung von Kompetenzen im Hinblick auf kreative Verhaltensweisen und Problemlösungsstrategien, sowie nicht zuletzt eine Förderung sprachlicher Entwicklung und allgemeiner kognitiver Fähigkeiten.

Geschlecht ist eine elementare Ordnungskategorie sozialer Wirklichkeit. Sowohl Kinder als auch Erzieherinnen und Erzieher sind vom kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit abhängig. Es gilt deshalb im Studium bewusst zu machen, dass die Wirklichkeit aus einer „Hermeneutik der Zweigeschlechtlichkeit" heraus wahrgenommen (Gender-Schema) und gedeutet wird und dass die vordergründige Normalität der im sozialen Umfeld gültigen Geschlechterstereotype zu hinterfragen ist. In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen zur Ursache der Geschlechterdifferenz sollen die Studierenden befähigt werden, die Fortschreibung einer einengenden Entgegensetzung der Geschlechter zu unterbrechen und neue Möglichkeiten des Miteinanders der Geschlechter zu entdecken. Dies beinhaltet die Reflexion der eigenen Geschlechterrolle und weitet den Blick für die Tatsache, dass Erziehungs- und Bildungsinstitutionen weiterhin geschlechtsspezifische Zuordnungen reproduzieren. Die sich daraus entwickelnde Fähigkeit zur Dekonstruktion des kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit (Genderkompetenz) ermöglicht es den Studierenden, eine Didaktik zu entwickeln, die gleichwürdiger Differenz verpflichtet ist. Eine Didaktik und Methodik des Differenten macht Kinder auf geschlechtstypische Zuschreibungen und Rollenerwartungen aufmerksam und stellt diese in Frage. Sie gesteht

Kindern ihre geschlechtliche Individualität zu und befähigt sie zu einem selbstbestimmten Umgang mit dem gesellschaftlichen System der Zweigeschlechtlichkeit. Indem die Didaktik und Methodik des Differenten Unterschiede als Unterscheidendes und nicht als Trennendes begreift, ist sie zugleich offen für die Frage nach dem Umgang mit unaufhebbarer menschlicher Verschiedenheit schlechthin (Migration) und stellt einen unverzichtbaren Beitrag zur Herausbildung einer eigenen Identität dar.

Schließlich kommen, um auf die beiden zuletzt genannten Punkte einzugehen, Kinder heute vielfach mit völlig unterschiedlichen familialen Biographien und Lernausgangslagen in die Bildungseinrichtungen. Voraussetzungen für die erfolgreiche Vermittlung von lebensnotwendigen Kompetenzen sind deshalb oft äußerst ungleich verteilt. Dies gilt für Kinder mit unterschiedlichsten Formen von Behinderungen, dies gilt auch für Benachteiligungen, wie sie etwa durch Migrationshintergrund oder Armut entstehen. Solche nicht nur von der PISA-Studie belegten sozialen Disparitäten lassen sich erfolgreich nur innerhalb eines Netzwerks von Bildungsorten und unter Berücksichtigung komplexer Wechselwirkungen angehen. Innerhalb des Netzwerkes bedarf es einer Kooperation, die auf die jeweils persönliche Unterstützung des einzelnen Kindes ausgerichtet ist. Sich innerhalb solch eines Netzes zu bewegen, vorhandene Potentiale der Institution Tageseinrichtung, Schule und Familie individuell und je nach Bedarf zu ergänzen, im Falle der Familie im Bedarfsfall auch zu unterstützen und zu stärken, ist eine anspruchsvolle Herausforderung, die großer fachlicher Kenntnisse und Erfahrungen bedarf. Erzieherinnen und Erziehern kommt hierbei die zentrale Vermittlerrolle zu.

4. Studienaufbau und Inhalte

Die zuvor genannten Überlegungen lassen sich insbesondere mit einem Blick auf den Aufbau des Studiums, den Studieninhalten bzw. den Studienmodulen, sowie den Voraussetzungen für die Aufnahme zum Studium verdeutlichen.

– Studienaufbau und Kooperationen

Der Studiengang baut auf dem staatlichen Abschluss als Erzieherin/ Erzieher auf. In Kooperation mit den Fachschulen sind einzelne Studienmodule im Umfang von zwei Studiensemestern bereits Bestandteil der Ausbildung an den Fachschulen. Einzelne Module sind so konzipiert sein, dass sie Grundlage für Fortbildungsangebote darstellen können und so ein System entsteht,

das auch berufserfahrenen Erzieherinnen über entsprechende Zulassungsprüfungen einen Zugang zu einem Hochschulabschluss ermöglicht.

Kooperationsstrukturen
KFH NW – kath. Fachschulen – Weiterbildungseinrichtungen
(in Rückbindung an Tageseinrichtungen und Caritasverbände)

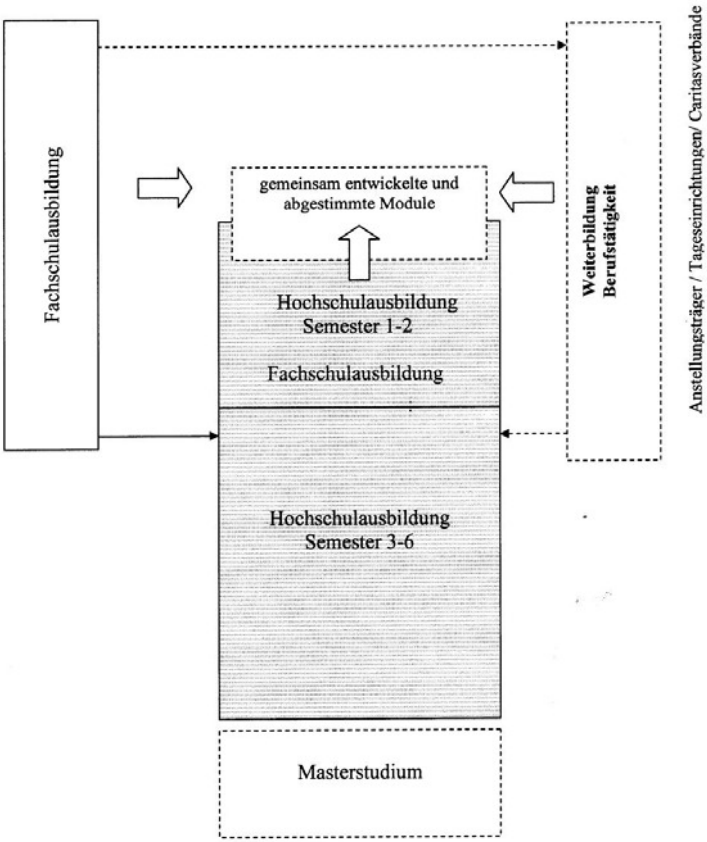

Abb. 1: Kooperationsstrukturen

– *Studieninhalte*

Die Inhalte des Studiums ergeben sich durch die bereits zuvor dargestellten Erkenntnisse und Veränderungen der kindlichen Lebenswelt (Grundlagenbe-

reiche), dem besonderen Profil der Hochschule (Schwerpunktbereiche) und der gewählten Adressatengruppe (Wahlpflichtbereiche). Die Umsetzung in ein Modulsystem liegt vor:

I	Grundlagenbereiche 1. kindliche Lernprozesse 2. pädagogisches Handeln im sozialen Kontext 3. Methodik/ Didaktik im Elementarbereich 4. rechtliche, organisatorischen und finanzielle Rahmenbedingungen 5. wissenschaftliches Arbeiten
II	Spezielle Schwerpunkte 1. religionspädagogische Kompetenzen in der kindlichen Bildung 2. ganzheitliche Förderung und künstlerische Verfahren in der kindlichen Bildung 3. geschlechtsspezifische Perspektiven in der frühkindlichen Bildung 4. Gruppen mit besonderem Förderbedarf (Migration, Armut, Behinderung) 5. Einbeziehung von Familie/ wichtigen Bezugspersonen in den Erziehungsprozess und deren Beratung/ Unterstützung
III	Wahlpflichtbereiche 1. Leitung und Beratung von Einrichtungen im Bereich der Bildung und Erziehung im Kindesalter 2. Qualitätsmanagement und Evaluation 3. Management in Bildungs- und Betreuungs-einrichtungen 4. Förder- und Betreuungsangebote im Bereich Bildung und Erziehung im Kindesalter

Abb. 2: Überblick Modulsystem

– Zulassung zum Studium

Eine Zulassung zum Studium ist nur nach vorangehender erfolgreicher Ausbildung zur Erzieherin/ Erzieher möglich. Weitere Voraussetzungen sind Nachweis von in der Fachschule bzw. im Rahmen der Fort- und Weiterbildung erlangten Kenntnisse in festgelegten Modulbereichen (1. und 2.Semester), entsprechende berufliche Erfahrungen insbesondere in Leitungsfunktionen. Hierfür wird derzeit eine Zulassungsordnung erarbeitet.

– Berufsprofil

Das Konzept des Studiengangs geht von einer wesentlichen Veränderung und Differenzierung des gesamten Bildungssystems aus. Die fachlichen Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte, aber auch die Notwendigkeit der Zusammenarbeit und Abstimmung über verschiedene Institutionen des Bildungssystems hinweg werden erheblich ansteigen.

Fachkräfte in Leitungs- und Beratungsfunktionen benötigen erweiterte fachliche Kenntnisse nicht nur im Bereich der Elementarbildung und -erziehung, veränderter Lebenslagen von Kindern, sondern darüber hinaus Kenntnisse in Planung, Steuerung und Finanzierung von Einrichtungen, sowie grundlegende Kenntnisse aus den Bereichen der Qualitätssicherung von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangeboten. Fachkräfte mit solchen zuvor genannten Funktionen sind der vorrangige Adressatenkreis des Studiengangs an der KFH NW.

Mittel- bis langfristig werden allerdings eine Reihe weiterer Anforderungen zu lösen sein. Hinzu kommen in den nächsten Jahren Aufgabenfelder etwa des Übergangs zwischen dem Elementarbereich und Schule und innerhalb der Schule im Bereich der Ganztagsbetreuung, die sich derzeit jedoch erst ausdifferenzieren müssen. Ähnliches gilt auch für die fachliche Beratung von Einrichtungen im Bereich von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangeboten, deren Planung, Umsetzung, Begleitung und Evaluation. Im Bereich der Trägerorganisationen werden entsprechende Problemstellungen ebenfalls eine bedeutende Rolle spielen, hier kommen zusätzlich Fragestellung der Entwicklung von Konzeptionen, aber auch der Zusammenarbeit verschiedener Trägerorganisationen und Institutionen (Netzwerkarbeit) hinzu.

Schließlich ist auf den in den nächsten Jahren zu erwartenden Bedarf an ausgewiesenen Praxisforschern und Praxisforscherinnen zu verweisen, der sich mit der Anpassung und Umgestaltung von Bildungssystemen beschäftigen. Der Bachelor-Abschluss Bildung und Erziehung im Kindesalter eröffnet den Zugang zu weiteren Qualifizierungen speziell auch im Bereich von Wissenschaft und Forschung. Gerade die Elementarbildung stellt derzeit bei-

spielsweise ein Forschungsgebiet dar, das entgegen seiner großen Bedeutung, noch immer als eher unterentwickeltes Thema gehandelt wird.

5. Einbindung in ein umfassendes Studienkonzept

Der von der KFH NW vorgeschlagene Bachelor-Studiengang für Erzieherinnen und Erzieher stellt bewusst Teil eines umfassenderen Konzeptes dar, das neben der Einbindung der Fort- und Weiterbildung, insbesondere die Gründung eines weiteren Forschungsschwerpunktes Bildung und Erziehung im Kindesalter vorsieht. So wird zunächst davon ausgegangen, dass in den kommenden Jahren der Bedarf an Grundlagenforschung, aber auch, dies betrifft die Funktion der Fachhochschule in besonderer Weise, der Bedarf an Praxisforschung im Bereich der Bildung und Erziehung im Kindesalter erheblich ansteigen wird. Bereits heute liegen zahlreiche Arbeiten und Projekte von Hochschulmitgliedern der KFH NW vor, die belegen, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Hochschule sich schon seit geraumer Zeit mit entsprechenden Fragestellungen beschäftigen. Ein Blick auf die ausgewählten Beiträge dieses Bandes mag dies belegen. Es ist insbesondere durch die vorgesehene engere Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern (Fachschulen, Fort- und Weiterbildungsträger) davon auszugehen, dass sich hier nicht nur weitere Fragen im Bereich der angewandten Forschung und Entwicklung ergeben, sondern sich gleichzeitig neue Wege der Förderung entsprechender Vorhaben auftun.

Die Aktivitäten in den bereits bestehenden Forschungsschwerpunkten der Hochschule ergänzen und vertiefen ebenfalls wichtige Fragestellungen zur Bildung und Erziehung im Kindesalter. Dies gilt gleichermaßen für die Schwerpunkte Genderforschung, wie für die Suchtforschung.

Es mag an dieser Stelle daran erinnert werden, dass ein wesentlicher Auslöser zur Entwicklung entsprechender Studiengänge im Bereich der Bildung und Erziehung im Kindesalter von den eher weniger zufrieden stellenden Ergebnissen internationaler Vergleichstests im Bildungssystem ausgingen. Inzwischen liegen auch speziell für den Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung entsprechende Vergleichsstudien vor. Bereits erwähnt wurde an anderer Stelle, dass, sieht man einmal von Österreich ab, alle anderen europäischen Nachbarländer zumindest große Teile der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften an Hochschulen angesiedelt haben. Die dort gemachten Erfahrungen können äußerst hilfreich für die weitere Entwicklung des Studiengangs sein und sollten berücksichtigt werden. Die KFH NW unterhält eine ganze Reihe von Kontakten zu ausländischen Hochschulen und beteiligt sich an verschiedenen europäischen Forschungsprojekten. Die Möglichkeit, Teile des Studiums an ausländischen Hochschulen zu absolvie-

ren, ist im Studiengang ebenso vorgesehen, wie die Möglichkeit eines Praktikums im Ausland, gleiches gilt für Zusammenarbeit in entsprechenden Forschungs- und Entwicklungsvorhaben.

Der Studiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter ist wichtiges Element der Neuordnung der Studienstrukturen der KFH NW. Er stellt eine wesentliche Ergänzung des derzeitigen Studienangebotes der Fachbereiche Sozialwesen, Gesundheitswesen und Theologie dar, ist grundlegendes Fach für einen zentralen Bereich kirchlicher Wirkens in der Gesellschaft und sichert zugleich über eine enge Zusammenarbeit die bisher erfolgreich erprobten Konzepte der beteiligten Kooperationspartner, insbesondere die Ausbildung an den kirchlichen Fachschulen und in der Fort- und Weiterbildung. Insbesondere im Rahmen der immer wieder diskutierten Verlagerung von Teilen der Lehrerausbildung, hier vor allem im Bereich der beruflichen Schulen, an Fachhochschulen ergeben sich, gemeinsam mit den Angeboten der Fachbereiche Gesundheitswesen und Religionspädagogik, wichtige Voraussetzungen für eine Reihe weiterer möglicher Planungen und Überlegungen.

Die Konzeption des Studiengangs geht davon aus, dass wesentliche Teile des zu erbringenden Lehrangebotes sich weitgehend mit den bereits vorhandenen Lehrangeboten der bisherigen Studiengänge decken und vorhandene Lehrpotentiale entsprechend genutzt werden können, das Studienangebot selbst führt zu einer wesentlichen Steigerung der Attraktivität des Berufsfeldes Bildung und Erziehung im Kindesalter und erschließt weitere hochschulische Qualifikationen, wie etwa Masterabschluss und Promotion.

Literatur

Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Ausbildungsstätten für Erzieher/Erzieherinnen (BAGKAE), Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik (BeA), Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und nicht konfessionell gebundener Ausbildungsstätten für Erzieherinnen 2004: *Zukunftsfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Bundesrepublik Deutschland*, in: klein & groß 10/04, 30-31.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2005: *Erzieherinnenausbildung an die Hochschule. Der Anfang ist gemacht,* Frankfurt a. M.

Hoffmann, Hilmar 2005: *Traditionsbrüche in der Erzieherinnenausbildung oder die Folgen von Bologna*, in: Betrifft Kinder 5/05, 29-40.

Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung OECD 2005: *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland.* Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Bonn.

Elisabeth Jünemann

„Dankbar geben wir die Geburt unseres dritten Kindes bekannt" – Erster Lernort des Lebens: Die Familie

Worum geht es? In der Ringvorlesung insgesamt: Um Problemkontexte kindlicher Entwicklung. Ab heute und in den nächsten 2 Veranstaltungen um den Kontext: Eltern und Familie. Heute: Um den Problemkontext Familie.

Kontext Familie. Eine Geburtsanzeige: „Dankbar geben wir die Geburt unseres dritten Kindes bekannt. Sarah und Rebecca haben ein Brüderchen bekommen: Tobias. 3.500 Gramm schwer. 52 cm groß. Es freuen sich die Eltern und die Geschwister, die Großeltern und auch die Uroma." Ein Kind ist geboren. In aller Regel in eine Familie hinein. Die Familie ist der erste Ort, der Tobias geborgen hält. Die Familie ist der erste Ort, an dem er das Leben lernt. Jedenfalls erwarten und hoffen wir das. Kontext Familie.

Die Familie. Erster Lernort des Lebens. Das heißt: Frühester Lernort des Lebens und wichtigster Lernort des Lebens. Oder: Die Familie „ist der ursprüngliche und begleitende Ort der Bildung von Humanvermögen."[1] „Das in Familien vermittelte und angeeignete Humanvermögen stellt die wichtigste Voraussetzung und wirksamste Grundlage der lebenslangen Bildungsprozesse dar."[2] So steht es in einer eben erschienenen Broschüre des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Unter dem Titel „Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerung aus der PISA-Studie fordert nun auch der wissenschaftliche Beirat für Familienfragen dass der «Schock» von PISA produktiv genutzt werde. Für eine nachhaltige Verbesserung der Kontextbedingungen von Bildungsprozessen. Für eine Verbesserung des Kontextes Familie. Der Kontext Familie ist verbesserungsbedürftig. Problemkontext Familie.

Kontext Familie. Problemkontext Familie. Worum geht es? Erstens: Um die Familie. Was ist Familie? Was soll sie leisten? Eine erste Frage. Zweitens: Um die Familie als Problemkontext. Wieso leistet sie nicht, was man von ihr erwartet? Wird sie zum Problem? Eine zweite Frage. Drittens: Um bessere Bedingungen für Familien. Sozusagen um den Kontext für den Kon-

1 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): *Die bildungspolitische Bedeutung der Familie. Folgerungen aus der PISA-Studie*. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Bd. 224, Berlin 2003, 9.

2 Ebenda 11.

text. Welchen Kontext braucht Familie, um leisten zu können, was sie leisten soll? Drei Fragen, mit denen sich die theologische Sozialethik beschäftigt.

1. Was ist Familie? Was soll sie leisten?

Zur ersten Frage: „Was ist Familie?“ Keine unbedingt leichte Frage. Und keine beliebte Frage. Jedenfalls nicht, wenn sie kirchenkompatibel beantwortet werden soll.

„Was ist Familie?“ Tobias ist geboren. Die Geschwister freuen sich, manchmal eher verhalten; kleine Brüder sind auch kleine Konkurrenten im Blick auf Zeit und Zuwendung der Eltern.[3] Die Eltern freuen sich, durchaus nicht ungetrübt: sie gelten ab jetzt als kinderreich und armutsgefährdet; die Entscheidung für eine „große“ Familie, die heute schon jenseits zweier Kinder beginnt, führt in wirtschaftlich weiten Einkommensgruppen zum Leben in relativer Armut. Die Großeltern freuen sich, anders als früher; neben dem Bild der Märchen vorlesenden Oma steht die agile Mittsechzigerin, die auch ein Leben außerhalb der Familie kennt[4], die als allzeit bereite, kostenlose Unterstützung bei der Kinderpflege und -erziehung und im Familienhaushalt nicht mehr unbedingt zur Verfügung steht. Die Uroma freut sich. Zunehmend gibt es sie, nicht selten ist sie pflegebedürftig – auch sie gehört zur Familie.

Tobias ist geboren. Verwandte und Freunde freuen sich. Sie gratulieren. Die Pfarrgemeinde gratuliert. Die Zivilgemeinde gratuliert. Hipp und Milupa auch. Und die örtliche Sparkasse. Die demographische Lage Deutschlands wird immer schlechter.[5] Die entsprechenden Konsequenzen zu diskutieren, ist längst nicht mehr ehrenrührig. Ohne Kinder ist kein Staat zu machen. Keine Wirtschaft. Und auch keine Kirche.

Mit der Familie wird gerechnet. Damit rechnen die Politik, die Wirtschaft und auch die Kirche. Ist mit der Familie zu rechnen? Ist mit der Familie zu rechnen, wenn es um die demographische Entwicklung geht? Ist mit der Familie zu rechnen, wenn es um die Betreuung der Kinder geht? Ist mit der Familie zu rechnen, wenn es um die Pflege der Kranken geht? Ist mit der Familie zu rechnen, wenn es um die Sorge um die Alten geht? Ist mit der

3 Vgl. F. Klagsbrun: *Der Geschwisterkomplex: Liebe und Hass, Rivalität und Zusammenhalt – ein Leben lang?*, München 1997.

4 Vgl. Kursbuch: *Das Alter,* Berlin 2003; H. Braun (Hrsg.): *Neue Alte? Neue Politik. Eigenverantwortung und Solidarität der Generationen*, München 1994.

5 Vgl. C. Onnen-Isemann: *Familienpolitik und Fertilitätsunterschiede in Europa*, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 27. Oktober 2003, 31-38; M. Wingen: *Demographie. Warum die Zeit drängt. Plädoyer für eine Enttabuisierung einer Geburtenförderpolitik*, in: HK 57/9 (2003), 456-462.

Familie zu rechnen, wenn es um den Wirtschaftsstandort Deutschland geht? Ist mit der Familie zu rechnen, wenn es um die Vermittlung des christlichen Glaubens und eines entsprechenden Wertebewusstseins geht? Ist mit der Familie zu rechnen, wenn es um die Bildung des Humanvermögens einer Gesellschaft geht?[6] Oder um – die Ökonomisierung des Lebens zeigt sich längst in unserer Sprache – das „Humankapital“? Ist mit der Familie zu rechnen, wenn es um Bildung geht? Auch um die von der PISA-Studie vernachlässigte Art von Bildung, die die Alten „Herzensbildung“ nannten? Die, die mit Verstand und Gefühl, mit sich selbst und dem anderen, umzugehen lehrt. Lernt man in den Familien das Zusammenleben? In seinen konkreten Formen? Ist es hier möglich, entsprechende Verhaltensweisen einzuüben: Können Kinder hier erfahren, was es bedeutet, bedingungslos geliebt zu werden und zu lieben? Lernen sie hier den Umgang mit Autorität und Macht, deren Schutz und deren Bedrohung kennen? Lernen sie hier, Kooperation und Solidarität zu üben? Eigensinn und Toleranz? Lernen sie, bei einer Entscheidung, einem Wunsch oder einer Idee in der Minderheit zu sein? Erfahren sie, wie es ist, damit berücksichtigt zu werden oder übergangen zu werden? Lernen sie, Widerstand zu üben oder neue kreative Wege zu finden, Interessen durchzusetzen? Lernen sie, Bereitschaft zur Versöhnung zu üben? Und Anpassung? Ist es in der Familie möglich, den gewaltfreien Umgang mit Konflikten zu lernen? Das Vermögen der Selbstbehauptung genauso zu entwickeln wie die Fähigkeit zu Empathie und Kommunikation? Können Kinder in der Familie ein eigener Mensch werden und gleichzeitig eine soziale Identität ausbilden? Was ja auch den pluralitätsfähigen Staatbürger ausmacht. Ist mit der Familie zu rechnen, wenn es darum geht, das „Humankapital“ auszubilden, von dem die moderne „liberale“ und „wertplurale“ Gesellschaft zehrt, das sie aber selber in ihren politischen und ökonomischen Systemen nicht herstellen kann?

Mit der Familie wird gerechnet. Zu Recht. In Politik und Wirtschaft und Kirche. „Was ist Familie?“ Familie ist, so formuliert es der Soziologe Peter Fuchs, „das Funktionssystem der Gesellschaft, das die Funktion der Komplettberücksichtigung der Person übernimmt, ausbaut und stabilisiert“.[7] „Komplettberücksichtigung der Person.“ Es geht um die Berücksichtigung der ganzen Person. Des ganzen Menschen, von dem die theologische Anth-

6 Vgl. E. Jünemann: *Familie und der Erwerb sozialer Kompetenz*, in: H. H. Hendrix (Hrsg.), Fenster zur Welt. Aachener Beiträge zu Pastoral- und Bildungsfragen Nr. 20, Aachen 2003, 227-234.

7 P. Fuchs, *Liebe, Sex und solche Sachen. Zur Konstruktion moderner Intimsysteme*, Konstanz 1999, 89ff. Gegenüber Fuchs will H. Kleve die Familie nicht als System sondern als Lebenswelt verstehen. Vgl. H. Kleve: *Die Sozialarbeit ohne Eigenschaften*, Freiburg 2000, 38ff.

ropologie sagt, dass er Körper ist, Geist ist und eine Seele hat.[8] Funktion der Familie ist die Komplettberücksichtigung der Person. Die Berücksichtigung des Körpers und allem, was wir mit Körper konnotieren:[9] Sexualität, Empfängnis, Gebären, Säugen, Nähren, Stoffwechsel, Heranwachsen, Gesundheit, Stärke, Schwäche, Krankheit, Alter, Tod. Die Berücksichtigung des Geistes oder der Psyche. Und allem, was wir damit konnotieren: Die Lebensenergie, die Lebenslust. Und die Gefahr, sie zu verlieren. Das Verlangen nach Verstehen und Verstandenwerden, nach Kreativität und Fantasie, nach Einsicht und Erkenntnis. Das Verlangen nach Glück und nach Liebe, dessen Erfüllung und dessen Scheitern. Die Berücksichtigung der Seele. Der göttlichen Kraft, die den Menschen verändert. Die die Lebenswünsche und -ängste des Menschen in Relation zu Gott stellt, den Menschen lebendig und stark macht, die seine Ich-Identität ausmacht in seiner Beziehung zu Gott.

In der Familie geht es um die Komplettberücksichtigung der Person. Der ganzen Person – Körper, Geist und Seele. Ein extremer Anspruch und eine extreme Belastung. Wieso sollte man sich der stellen? Sie aushalten? Wenn nicht aus Liebe. Kühl soziologisch formuliert heißt das, noch einmal mit Peter Fuchs: Im Intimsystem Familie, das die Erweiterung des Zweier-Intimsystems eines Paares ist, muss das Kommunikationsmedium Liebe angenommen werden.[10] Das heißt: Gegenseitige Komplettberücksichtigung funktioniert nur, wenn Liebe im Spiel ist. Man muss lieben in der Familie. Man darf nicht nicht lieben. Abneigung und Vernachlässigung, selbst Teilabneigungen und Teilvernachlässigung („Ich liebe Deine Fröhlichkeit, Deine Lebensängste behalte für Dich." „Ich liebe Deinen Körper, aber verschone mich mit Deinem geistlosen Gerede." Ich liebe Deine Nase, Deinen Mund, aber nicht Deine Augen, mach sie zu, wenn ich mit Dir spreche.") werden nicht toleriert. Denn: Wenn Liebe die Voraussetzung für das Funktionieren ist, führt der Mangel an Liebe zur Katastrophe. Entsprechend wirken Scheidungen in Familien: „Denk an die Kinder, was wird aus denen?" Was wird aus den Kindern, wenn in der Familie Liebe ausfällt oder ins Gegenteil verkehrt wird? Und die Familie nicht mehr funktioniert?[11]

„Was ist Familie?" Ob ich nun soziologisch spreche von einem Intimsystem, das die Erweiterung des Intimsystems Paar durch Kinder ist. Von der Funktion der Familie als „Komplettberücksichtigung" und von ihrem Kommunikationsmedium Liebe, ohne das die Komplettberücksichtigung nicht funktioniert – oder ob ich eher theologisch spreche von der auf der Ehe aufbauenden Familie, vom gegenseitigen Dienst der Familienmitglieder, den

8 Vgl. W. Pannenberg: *Was ist der Mensch? Die Anthropologie der Gegenwart im Lichte der Theologie*, Göttingen 1995; A. Deissler: *Wer bist du Mensch? Die Antwort der Bibel*, Freiburg 1985.

9 Vgl. R. Ammicht-Quinn: *Religion, Körper, Religion, Sexualität. Theologische Reflexionen zur Ethik der Geschlechter*, Mainz 1999, 21-138.

10 Vgl. P. Fuchs (siehe Anm. 7), ebenda.

11 Vgl. A. Schlösser u. K. Höhfeld (Hrsg.): *Trennungen,* Gießen 1999.

anderen als ganzen Menschen, als Körper und Geist, mit einer Seele ausgestattet zu verstehen und ihm zum gelingenden Leben zu verhelfen. Von der, wie es der CIC formuliert, Lebens- und Schicksalsgemeinschaft[12] Familie, in der dieser gegenseitige Dienst, wie es die Sozialenzyklika „Centesimus Annus“ formuliert, in Liebe und Solidarität[13] möglich ist. Was dabei herauskommt, sozusagen die Schnittmenge, ist: In der Familie geht es um zweierlei, um Funktionalität und um Liebe. Um zweierlei Logiken: Um die der Funktionalität und die der Liebe. Das macht die Familie zu einem höchst komplexen Gebilde. Und zu einem höchst fragilen. Denn: Wo es nicht möglich ist, Funktion und Liebe zu koppeln, wo die Funktion oder die Liebe unter Druck gerät, wo die Liebe oder die Funktion weg bricht, da gerät das gesamte Gebilde Familie in Not. Es kommt zur Katastrophe.
Wir wissen, dass diese Katastrophen zunehmen.[14] Dass es immer häufiger nicht gelingt, die Kinder „komplett zu berücksichtigen“ bzw. ihnen zu einem gelingenden Leben zu verhelfen. In allen sozialen Milieus. In allen kulturellen Milieus. In allen Phasen des Familienlebens. Dass immer häufiger die Liebe, vor allem die zwischen den Partnern, bricht, oder sich ins Gegenteil verkehrt. Familienleben scheitert 1000fach am Alltag. Woran liegt das? Und: Was braucht es, damit Familienleben gelingt?

Problemkontext Familie. Zuerst die Frage: „Was ist Familie?“ Dann: „Wo liegt das Problem?“ „Woran scheitert sie?“ Und dann: Was braucht es, damit Familie nicht scheitert, damit Familie Leben gelingt?

2. Woran scheitert Familie? Warum leistet sie nicht, was von ihr erwartet wird?

„Woran scheitert die Familie?“ Mit der Antwort ist manch einer schnell bei der Hand: „An der Individualisierung.“ Individualisierung, möglicherweise ja auch ein positiver Weg hin zu einer sich bewussten Persönlichkeit, wird negativ konnotiert. Mit der Individualisierung habe eine Entsolidarisierung eingesetzt. Mit dem „Tanz um das goldene Selbst“ (U. Beck) gehe die Auflösung moralischer Verbindlichkeiten einher, der Zerfall der Werte, die Unfähigkeit, sich aneinander zu binden, ein mangelnder Wille, füreinander da zu sein. Die Familien scheitern heute, heißt es dort dann konsequenterweise, an der persönlichen Unfähigkeit und dem Unwillen der Mitglieder. An ihrer Unfähigkeit zur Liebe. Und dem entsprechenden Unwillen, sich für den

12 Vgl. CIC can 10,55.
13 Vgl. CA 39,1.
14 Vgl. R. Nave-Herz: *Die Familie im Wandel der Gesellschaft*, in: A. Rauscher (Hrsg.), Welche Zukunft hat die Familie, Köln 1995, 9-36.

anderen komplett zu interessieren. „Das war doch früher anders", heißt es dann.

„Woran scheitert die Familie?" An der Auflösung moralischer Verbindlichkeiten? Am Zerfall der Werte? War das früher anders? Besser? Zugegeben: Ein Blick zurück bestätigt tatsächlich, dass die Lebensgemeinschaft Familie, vor allem die Gemeinschaft der Eltern, in vorindustrieller Zeit und auch in der Industriegesellschaft, schon einmal enger und beständiger war. Aber nicht unbedingt von der Liebe als einheitsstiftendem Band (Kol 3,14) gehalten, eher von gemeinsamen Zwecken und Zielen als Notgemeinschaft zur Solidarität gezwungen.

Zum Beispiel vor der Industrialisierung[15]: Damals, als die Familie noch Lebens- und Wirtschaftsgemeinschaft war. Vor allem eine Arbeits- und Wirtschaftsgemeinschaft, eine „oikonomia". In der Regel ein Bauernbetrieb. Oder ein Handwerksbetrieb. Als die Mitglieder des „ganzen Hauses", des „oikos", die Männer und die Frauen und auch die Kinder, am Produktionsprozess mitwirken mussten. Lebensnotwendig. Die Nahrung und ein Dach über dem Kopf waren der Lohn für die Arbeit. Damals, als die Familie noch das System war, in dem sich das ganze Leben abspielte. In das man hinein geboren wurde, in dem man lernte, liebte und arbeitete, betete, alt wurde und irgendwann starb. Wohlergehen und Sozialprestige, Sicherheit in Not, in Krankheit und im Alter – nur in der Familie. Außerhalb der Familie war man arm dran. Es sei denn, man ging ins Kloster oder wurde Pfarrer. Damals, als die Familie das System war, dass das ganze Leben bestimmte: Hineingeboren in einen Bauernbetrieb, erbte man den Hof oder heiratete in einen anderen ein. „Die Äcker grenzen nachbarlich zusammen, das stiftet gutes Eheband" – für persönliche Motive, Gefühle gab es da wenig Platz. Damals war die Familie dem einzelnen Rettungsanker und Bleigewicht, beides zugleich. Sie fesselte auf Gedeih und Verderb an die Gemeinschaft, die nicht hinreichende Bedingung, aber notwendige Bedingung für ein gutes Leben war.

Zum Beispiel in der beginnenden Industriegesellschaft:[16] Damals, als sich ihre Funktion als Wirtschaftsgemeinschaft verlor. Als sich Arbeiten und Wohnen voneinander trennten. Als nicht mehr die Arbeit des „ganzen Hauses" entlohnt wurde, nur noch die persönliche Anstrengung des einzelnen im Betrieb. Damals, als in den Arbeiterfamilien alle, auch die Kinder, in der Fabrik arbeiten mussten, weil sie vom niedrigen Lohn des Mannes nicht leben konnten. Als die erste Sozialenzyklika Rerum novarum (Leo XIII) 1891 einen gerechten und angemessenen Lohn für Männer forderte, der aus-

15 Vgl. P. Borscheid: *Zwischen privaten Netzen und öffentlichen Institutionen – Familienumwelten in historischer Perspektive*, in: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Wie geht´s der Familie?, München 1988, 271-280.

16 Vgl. E. Beck-Gernsheim, *Auf dem Weg in die postfamiliale Familie – Von der Notgemeinschaft zur Wahlverwandtschaft*, in: U. Beck-Gernsheim u. E. Beck-Gernsheim, *Riskante Freiheiten*, Frankfurt a. M. 1994, 115-138; E. Beck-Gernsheim, *Was kommt nach der Familie? Einblicke in neue Lebensformen*, München 1998.

reichend sein solle, um davon samt seiner Familie gut und sicher leben zu können (RN 34). Als sie sich gegen einen Zustand stemmte, der zur Kinderarbeit zwang und die Mütter zwangsmäßig zu „Doppelarbeiterinnen“ machte, für die nach der Lohnarbeit in der Fabrik die zweite Schicht, die Hausarbeit, begann. Damals, als in den Bürgerfamilien Lebens- und Arbeitswelt, Familie und Beruf schnell den Geschlechtern zugeordnet wurde. Während der Mann mit seiner Arbeit den Lebensunterhalt finanziell sicherstellte, richtete die Frau ihre Arbeit auf die Familie, den Ort, der als Ort des Ausgleichs, der Harmonie und der Zuwendung galt, als Gegenpol zur Kontrastwelt der neuen außerhäuslichen Lohnarbeit Logische Konsequenz: Damals, in der Familienform der Industriegesellschaft, die dem Mann die außerhäusliche Erwerbsarbeit zusprach und die Frau auf Haushalts- und Erziehungstätigkeit verwies, waren Männer und Frauen schon durch die Art der Arbeitsteilung aufeinander angewiesen. Nicht: „Ich pflege und erziehe die Kinder, putze, koche, wasche Dir zuliebe.“ „Ich pflege und erziehe die Kinder, putze, koche, wasche, weil Du derweil unseren Unterhalt verdienen wirst.“ Zugegeben: In Zeiten der Reinkultur dieser Familienform, noch weit in das 20.Jahrhundert hinein, gab es tatsächlich weniger zerbrochene Familien, gab es einen Babyboom, gab es mehr Familien, denen die gegenseitige „Komplettberücksichtigung“ gelang. Aber nicht, weil die Bereitschaft zur Sorge um das Wohl der Kinder größer war, die elterliche Liebe zu den Kindern größer, sondern weil klar war, was Sache der Mutter, was Sache des Vaters war, was Sache der Töchter und Sache der Söhne war. Weil klar war, wer was zu tun hatte. Und wie. Aber: Wie immer man zu dem klassischen Modell der Rollenaufteilung in der Familie stehen mag, ob man ihm etwas abgewinnen kann oder eher nicht, seine Voraussetzungen jedenfalls sind heute nicht mehr gegeben. Diese Aufteilung der Funktionen in der Familie ist nicht mehr plausibel. Die sozial kontrollierte sittliche und rollenspezifische Reglementierung ist nicht mehr plausibel. Die Aufteilung der Funktionen in der Familie ist heute partnerschaftliche Aufgabe. Es ist Sache der Partner, zu entscheiden, wer, wann die Erziehung und Pflege der Kinder übernimmt, wer, wann den Haushalt instand hält, wer, wann für den materiellen Lebensunterhalt sorgt. Ein Mehr an Freiheit. Einerseits. Andererseits, weil Freiheit eben nie ohne Risiko zu haben ist, ein Mehr an Konfliktpotenzial: Das Zusammenspiel wird schwieriger, das Ganze labiler.

Zugegeben: Es gab Zeiten, in denen die „Komplettberücksichtigung“ der Kinder durch die Eltern besser gelang. Auch die der alten Eltern durch die erwachsenen Kinder. In der die Inhalte und die Organisation von Erziehung und Pflege in der Familie nur selten ein Diskussionsthema war. Schon gar keines, an dem sich Geister schieden. Es gab Zeiten, in denen man Hilfe von außen nur dann brauchte und in Anspruch nahm, wenn die Funktion der Familie aktuell durch Krankheit oder Tod von Personen in Frage gestellt war. In denen es kaum die „Rabenmütter“ gab, die die Kinder in den Hort und die

Ganztagsschule schickten und kaum die „egoistischen Töchter", die ihre alten Eltern ins Heim abschoben. In der sich die Mütter mit der symbolischen Anerkennung ihrer Leistung am Muttertag und den politischen Sonntagsreden über das Lob ihrer Arbeit an der „Keimzelle der Gesellschaft" zufrieden gaben. Aber: Nicht, weil die Liebe und das Engagement füreinander in der Familie damals größer gewesen wären. Sondern weil die Umwelt, die Politik und das Recht, die Wirtschaft und die Bildung und auch Religion und Ethik unterstützend wirkten, oder wenigstens nicht irritierend.

„Woran scheitert die Familie?" Familie scheitert nicht nur und auch nicht hauptsächlich an der Unfähigkeit oder dem Unwillen der Menschen, sich in gegenseitiger Liebe und zum Zwecke der Fürsorge aneinander zu binden. Der fragile Zusammenhang von Funktion und Liebe bricht mindestens ebenso häufig an der Veränderung jener Bedingungen, die einst die Erfüllung der Funktion innerhalb der Familie stützten. Der fragile Zusammenhang von Funktion und Liebe, bricht an gesellschaftlichen Veränderungen, die die Familie irritieren. Zunächst in ihrer Funktion. Und dass Irritationen der Funktion der Familie wiederum die Liebe in der Familie, ihr Gemeinschaft-Sein, irritiert, das steht außer Frage.

Woran scheitert Familienleben? In erster Linie an den Bedingungen, unter denen Familie gelebt wird. Die haben sich verändert. Ein paar Streiflichter auf diese veränderten Bedingungen:

Die Zeiten, in denen für die deutsche Durchschnittsfamilie der Satz galt: Der Vater verdient die Brötchen, die Mutter bestreicht sie, in der Regel für zwei Kinder, sind vorbei. Spätestens seit Anfang der 80er Jahre ist das Verhältnis von Familie und Beruf für Frauen, wenn sie Mütter werden wollen oder sind, Thema Nummer 1[17]: Gleich, wie sie es hält, die Mutter, ob sie sich für Familie statt Beruf entscheidet oder für Familie und Beruf – sie entscheidet sich für eine Kette von Problemen.

Familie statt Beruf: Diese Wahl treffen zunehmend weniger Mütter. Die Risikopotentiale, die dieses Modell enthält, werden zunehmend als zu hoch eingeschätzt. Es geht um lebenslange materielle und soziale Nachteile: Ohne Erwerbstätigkeit der Mütter ist manch ein Familienhaushalt, vor allem der Mehrkinderhaushalt, aktuell armutsgefährdet. Ohne eigene Erwerbsbiographie sind zunehmend viele Mütter, dafür spricht die steigende Scheidungsrate, zukünftig armutsgefährdet. Und inzwischen sind auch die sozialen Nachteile nicht von der Hand zu weisen: Die Frau, die nicht mindestens 3 Kinder im pflegeintensiven Kleinkinderalter zu versorgen hat und nicht berufstätig ist, muss damit rechnen, mindestens als organisatorisch minderbemittelt zu gelten, wenn nicht schlicht als bequem.

17 Vgl. E. Jünemann: *„Und drinnen waltet die züchtige Hausfrau"? Frauen im Dilemma zwischen Familie und Beruf*, in: B. Jans u. a. (Hrsg.), Familienwissenschaftliche und familienpolitische Signale, Grafschaft 2000, 307-320; dort entsprechende Literaturhinweise.

„Ich arbeite zur Zeit nicht“, sagt die Mutter dreier Kinder. Sie hat Erziehungs- „Urlaub“. Hinter dieser Nicht-Arbeit, dem „Urlaub“, steckt eine Tätigkeit, die es – eine Schweizer Studie, die die gängigen weiblichen und männlichen Berufe miteinander vergleicht, kommt zu diesem Ergebnis – an Anforderung, Belastung, Kommunikationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, besonders an Verantwortung mit der Tätigkeit eines Bauingenieurs oder eines Schulleiters aufnehmen kann.[18] Eine Familie „in Funktion“ zu halten, ist eine kompetente Leistung, die als sozial unersetzlich und gemeinwohlrelevant erkannt wird. Dass sie nicht honoriert wird liegt nicht zuletzt an der Doppelstruktur der Familie von Funktion und Liebe.[19] Die irritiert: Was ist Funktion, was ist Liebe? Funktion ist berechenbar. Liebe ist unberechenbar. Wie ist beidem gerecht zu werden? Am besten immateriell, sagen die einen. Alles andere würde die Liebe pervertieren. Das ist ungerecht, der Funktion gegenüber, sagen die anderen. Die Funktion ist Leistung, Arbeit – die kann und muss materiell honoriert werden. Es ist möglich, eine gesellschaftlich unverzichtbare Arbeit, die in der Familie aufgewendet wird für Kinder, Kranke und Alte und die nicht nur denen, die auf diese Fürsorge angewiesen sind, die auch der Gesellschaft als Ganzer zugute kommt, gerecht zu entlohnen. Und sie zu fördern durch entsprechende flankierende Maßnahmen. Durch Kompetenz vertiefende und erweiternde Maßnahmen, durch unterstützende und begleitende – Aus- und Fortbildung der Eltern, durch Anerkennung elterlicher Kompetenzen über die Familienphase hinaus, in anderen beruflichen Bereichen. Ein Zukunftsmodell, sagen die einen. Unmöglich, sagen die anderen. Seit der Industrialisierung ist der soziale Wohlstand der Familie weitgehend abhängig vom Lohn, den ein Familienmitglied für seine auf dem Markt verkaufte Arbeit bekommt; vom Individuallohn, indifferent im Blick auf die Größe der Familie. Ein gerechter materieller Ausgleich der Arbeit in der Familie durch ein Familiengeld in existenzsichernder Höhe oder gar durch die Anerkennung der Familienarbeit als Beruf[20] hat sich poli-

18 Vgl. K. Költzsch-Ruch: *Familienkompetenzen – Rüstzeug für den Arbeitsmarkt*, Bern 1997; J. Zierau u. a.: *Möglichkeiten zur aus- und fortbildungsverkürzenden Anerkennung von Familientätigkeit* (= Schriftenreihe des Bundesministeriums für Frauen und Jugend, Bd. 2), Hannover 1991.

19 Vgl. N. Ott: *Der Erklärungsansatz der Familienökonomik*, in: J. Huinik u. a. (Hrsg.), Solidarität in Partnerschaft und Familie, Würzburg 2001, 129-143.

20 Vgl. zu dieser Diskussion: M. Wingen: *Aufwertung der elterlichen Erziehungsarbeit in der Einkommensverteilung*, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 2 1.Januar 2000, 3-12; E. Jünemann u. H. Ludwig (Hrsg.): *Vollbeschäftigung ist möglich*! Makroökonomische Simulation der Wirkung eines zusätzlichen Erziehungseinkommens, Merzig 2002; A. Krebs: *Arbeit und Liebe. Die philosophischen Grundlagen sozialer Gerechtigkeit*, Frankfurt a. M. 2002. Aus philosophischer Sicht fordert die Autorin die gesellschaftlich-ökonomische Anerkennung und (nach Auseinandersetzung mit den gängigen dagegen vorgebrachten Einwänden, vgl. 85ff) die monetäre Entlohnung von Familienarbeit. Zur Notwendigkeit einer „Grundsicherung“ für Frauen vgl. U. Gerhard: *Die soziale Unsi-*

tisch nicht durchgesetzt. Seit dem Verbot der Kinderarbeit ist Kinderreichtum ein Armutsrisiko. Unter diesen Bedingungen kann von einer tatsächlichen Freiheit der Eltern, zu entscheiden, welches Arrangement zwischen Beruf und Familie, „Familie statt Beruf" oder „Familie und Beruf", das bessere wäre, keine Rede sein.

Familie und Beruf: Diese Wahl treffen zunehmend mehr Mütter. In der modernen deutschen Durchschnittsfamilie wird Beruf und Familie gelebt.[21] Die Medien geben es vor: Von den Titelseiten der Illustrierten strahlen uns die neuen Supermütter entgegen, die, auf einen Stab von Hilfskräften zurückgreifend, jeden Zweifel daran, ob es tatsächlich nur eine Frage der gescheiten Organisation sei, reibungslos vom Baby zum Büro oder vom Computer zur Küche zu wechseln, im Keim ersticken. Das stereotype Bild, das die Medien zeichnen, ist das der adretten Frau in leitender Position, die direkt vom Aufsichtsrat in den Entbindungssaal wechselt. Die Bilder von der Verkäuferin, die nachts wach liegt, weil sie in Gedanken Listen erstellt, was am nächsten Tag alles zu erledigen sei, der Büroangestellten, die die Bügelwäsche stets am Sonntagnachmittag erledigt, der alleinerziehenden Krankenschwester, die nach einer Nachtschicht nach Hause kommt und die Pausenbrote für die Kinder richtet, der Putzfrau, die spät abends nach Hause kommt und sicher nicht vom gutgelaunten Ehemann samt Kind mit einem Maggifix-Gericht empfangen wird – die kommen nicht vor.

Die Durchschnittsfrau des beginnenden 3. Jahrtausend, die sich für Kinder entscheidet, oder sie eben bekommt, passt nicht ins Lifestyle-Magazin. Die übt zwischen Familie und Beruf den Spagat. Wo versucht wird, beide Lebensbereiche, Beruf und Familie miteinander zu verbinden, da hat der Alltag – das erfahren die meisten von uns am eigenen Leib – meist mehr mit Krisenmanagement zu tun als mit einem ausgeglichenen Zustand von Leben, Lieben und Arbeiten. „Kinder und Karriere verschleißen Magnesium. Deshalb Dauner Sprudel!" rät mir die Plakatwand auf dem Weg zur Grundschule. Auf dem Plakat sind Wasserflasche, Teddybär und Aktentasche abgebildet. Die Doppelorientierung ist integraler Bestandteil des Lebensentwurfs von Frauen geworden. Die Doppelbelastung auch. Das „burn-out Syndrom", von der Medizin längst als „Mütterkrankheit" (in allen sozialen Schichten) ernst genommen, kann frau ja – wenn sie denn nicht in der Lage ist, die in der Frauenzeitschrift „Brigitte" empfohlenen Entspannungstage für Frauen im Wellness-Hotel in Davos zu nutzen – ersatzweise auch mit Johanniskraut aus dem Aldi bekämpfen.

---

cherheit weiblicher Lebensanalysen – Perspektiven einer feministischen Sozialpolitikanalyse, in: JCSW 38(1997), 172-191, bes. 191; Zur theologischen Begründung des Zusamenhangs von Liebe und Arbeit vgl. D. Sölle: *Lieben und Arbeiten. Eine Theologie der Schöpfung,* Stuttgart 2001.

21 Vgl. E. Jünemann: *Frauen im Dilemma zwischen Familie und Beruf*, in: Hirschberg 55 (2002), 3-16.

Woran scheitert Familienleben? An den Frauen? Es geht um die Frauen: Denn während Frauen sich an beiden Lebensbereichen, Familie und Beruf, orientieren, orientieren sich Männer auch als Väter weiterhin einseitig auf den Beruf hin. Es muss ihn geben, den „neuen familienorientierten Mann“. Die Studie „Geschlechterdemokratische Arrangements für junge Familien: Hoffnungszeichen unter widrigen Bedingungen“, ein Forschungsbericht der Freien Universität Berlin, hat es erwiesen.[22] Auch die Presse spricht davon: Der Artikel „Power-Paare“ in der Berliner Morgenpost vom September, zählt die wichtigsten Eigenschaften von Müttern und Vätern auf, die Kinder und Karriere locker miteinander vereinbaren.[23] Und auch eine Männerstudie aus dem kirchlichen Raum, von 1999[24] sagt, es gebe ihn, den neuen familienorientierten Mann: Der wünsche sich eine gleichmäßige Verteilung der Familienarbeit auf beide Partner. Wolle auch selbst Erziehungsurlaub nehmen, während seine Frau erwerbstätig ist. Das Haar in der Suppe: Dieser Männertyp ist, wie auch immer das zusammengeht, in der Regel nicht kirchlich gebunden. Und: Er ist rar. Nur 19 % der Männer gehören dazu. Und davon sind 70 % unter 46 Jahre. Das hat – abgesehen davon, dass, wie eine neuere Studie vom letzten Jahr[25] erforscht hat, die neue Frau den „neuen Mann“ zumindest gewöhnungsbedürftig findet – Gründe, die von außen kommen[26]: Finanzielle Gründe, soziale Gründe.[27] Und: Gründe, die in der mangelnden Kompetenz der Männer in Sachen Familienarbeit zu suchen sind. Woher sollen sie´ s können? Noch kommen Väter aus einer Männergeneration, deren Mütter eher selten Geduld und Nerven aufbrachten, Söhne wie Töchter zur Familienarbeit anzuleiten. Der finanzielle Grund: Der Familienvater hat als Mann in der Regel nach wie vor das höhere Einkommen. Spätestens nach der Geburt des zweiten Kindes ist entsprechend er es, der den Lebensunterhalt verdient. Sie ist „nebenher“ erwerbstätig. Der soziale Grund: Die Abwertung der Familien-Arbeit, die negative Resonanz aus dem sozialen Umfeld, die entsprechenden Probleme im Beruf – das alles trifft Männer noch stärker als Frauen. Wer sich statt auf dem Bau in Küche und Kinderzimmer abschuftet, gilt nach wie vor als „Pantoffelheld“.

Woran scheitert Familienleben? An der Unfähigkeit oder dem Unwillen der Eltern, Familie und Beruf unter einen Hut zu bringen? Ein Problem, das, wenn auch auf unterschiedlichem Niveau, vermutlich jede (und jeder), der

22 Erhältlich unter der Kontaktadresse Professor Peter Grottian: pgrottia@zedat.fu-berlin.de.

23 http://morgenpost.berlin1.de/archiv2003/030809/ttt/story621675.html.

24 Vgl. P. M. Zulehner u. R. Volz: *Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen*, Stuttgart 1999.

25 Vgl. P. Döge u. R. Volz: *Wollen Frauen den neuen Mann? Traditionelle Geschlechterbilder als Blockaden von Geschlechterpolitik*, Sankt Augustin 2002.

26 Vgl. D. Schnack u. Th. Gesterkamp: *Hauptsache Arbeit? Männer zwischen Beruf und Familie*, Hamburg 1998.

27 Vgl. S. Franks: *Das Märchen von der Gleichheit. Frauen, Männer und die Zukunft der Arbeit*, Stuttgart 1999.

die Verknüpfung von Familie und Beruf versucht, kennt: Ein alltäglicher Balanceakt erwartet sie (oder ihn): Der Alltag zwischen Familie und Beruf muss ausgehandelt werden, geplant werden. In eigener Regie hergestellt werden. Unter größtem physischem und psychischem Aufwand: Wer muss wann wo wie lange sein? Wer übernimmt welche Aufgaben und wie lange? Meine, deine, unsere Zeit wird zum Thema. Wer hat wann frei? Gelingt diese Abstimmungsleistung nicht, dann steht die Familiengemeinschaft vor dem Auseinanderbrechen, die Funktion der Familie auf der Kippe.

Aber diese Abstimmung wird immer schwieriger. Denn die einzelnen gesellschaftlichen Teilbereiche Familie und Beruf folgen je eigenen Gesetzmäßigkeiten und Regeln, eigenen Logiken, die nicht nur untereinander verschieden sind, sondern sich nicht selten auch widersprechen. Die Verknüpfung der Familie mit der Wirtschaft bereitet zunehmend größere Probleme: Oberstes Ziel der Wirtschaft ist Gewinn. Entsprechend organisiert ist der Arbeitsmarkt. Für den einzelnen, der seine Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stellen will oder muss, ergeben sich daraus bestimmte Anforderungsprofile: Mobil, effizient und flexibel soll er sein. Jederzeit soll ihm überall, alles, immer und sofort zu leisten möglich sein.

Die Wirtschaft braucht den mobilen Menschen. Nesthocker bleiben chancenlos. Die surfende Lebenseinstellung ist gefragt. „Heute hier, morgen dort, bin kaum hier, muss ich fort." Wer nicht mithält, verliert. Im schlimmsten Fall seinen Arbeitsplatz. Wie werden wir dem Beruf und der Familie gerecht?

Die Wirtschaft braucht den effizienten Menschen. Effizienz und Leistung werden zum Maßstab für das Leben der Eltern. Und für das Leben der Kinder. „Wir wollen doch nur ihr Bestes", sagen wir und passen sie den Maßstäben an:[28] Das Regime Kinderarbeit wird durch das lückenlose Schulregime ersetzt, das sich mehr und mehr einem Totalanspruch von 3 bis 18 und von morgens bis abends entwickelt. Kindergärten und Schulen werden zu schnellen Brütern für die Wirtschaft. Um jeden Preis. Statt Kinder möglichst früh an Webstühle zu setzen oder sie Kohle aus staubigen Bergwerkgängen kratzen zu lassen, wird überlegt, wie man sie möglichst früh, möglichst schnell, möglichst erfolgreich zum Schulabschluss bekommt. Wie man sie möglichst früh und möglichst effizient auf den Moment der Arbeitsaufnahme vorbereitet. Je eher Hänschen zum Hans wird, desto besser. Die erregten Diskussionen über die PISA-Studie und über unser Bildungssystem, über Zukunftsqualifikationen und Zukunftssicherung sprechen davon. Wer nicht mithält, verliert. Wie sichern wir in der Familie die Zukunftschancen unserer Kinder?

Die Wirtschaft braucht den flexiblen Menschen. Flexibilität ist zum Zauberwort geworden. Die Zeiten, als sich das Leben, auch das Arbeitsleben, an die Natur anschmiegte, als der Rhythmus von Sonne und Mond, von Hell

28 Vgl. P. Köpf u. A. Provelegios: *Wir wollen doch nur ihr Bestes*, Hamburg 2002.

und Dunkel, der Rhythmus der Jahres- und Tageszeiten, der Rhythmus der Woche Arbeit und Ruhe bestimmten – die sind vorbei.[29] Jedem ist jederzeit, alles, immer und sofort möglich. Nicht alles zu seiner Zeit, sondern alles zu jeder Zeit.

Mit der Zeit hat sich unser Leben verändert. Wir genießen die Vorteile. Auf den ersten Blick. Ein zweiter Blick ernüchtert: Die Flexibilität hat „Nebenfolgen“[30] Wenn alles immer und überall und zu jeder Zeit möglich ist, dann sind wir gezwungen, zu entscheiden, was wir wo, wann tun oder nicht tun. Nichts steht mehr fest. Zeit zum Essen, Zeit zum Arbeiten, Zeit zum Beten, Zeit zum Ruhen – sie muss gesucht und verteidigt werden. Alles ist immer und zu jeder Zeit möglich. Arbeit und Ruhe, Arbeitszeit und Freizeit – alles ist zu jeder Zeit möglich. Jeder zu einer anderen Zeit. Aber wie gemeinsam? Eigene freie Zeit braucht die freie Zeit der anderen. Nur gesellschaftlich gesicherte freie Zeit ermöglicht gemeinsame Zeit. Aber die schwindet. Nach dem Abend, nach der Nacht, nach dem Samstag, bald auch der Sonntag.

Ist alles immer und überall und zu jeder Zeit möglich, dann wird es auch abverlangt. Wir fangen nicht mehr an. Wir hören nicht mehr auf. Wer nicht mithält, verliert: Seine Arbeit. Geld. Wer mithält, verliert auch: Seine Gesundheit. Und: Familienleben. Für die Familien hat das „alles zu jeder Zeit“ fatale Folgen: Familien kommen nicht aus ohne Zeitmuster, die mittel- und langfristigen Regeln folgen. Die davon entlasten, Zeit immer wieder zum Thema zu machen. Wo dem Zeit-Druck nichts mehr entgegengehalten werden kann, sind die Kinder und die Jugendlichen die Leidtragenden. Gerade auch die Jugendlichen.

In die Frage der Fremdbetreuung von Babys und Kleinkindern wird viel Energie investiert: Welche Auswirkungen hat diese oder jene Form der Betreuung? Wann ist es zuviel? Seltener wird danach gefragt, was ältere Kinder brauchen und ob sie genug davon bekommen. Unter zuwenig gemeinsamer Zeit leiden aber vielleicht vor allem die älteren Kinder.[31] Die sich schwerer tun mit dem Nachholen der über Tag vermissten Aufmerksamkeit. Kleinkinder kommen meist auch spät abends und nachts noch zu der nötigen Aufmerksamkeit der Eltern. Aber welcher Teenager taucht mitten in der

29 Vgl. K. H. Geißler: *Die Zeiten ändern sich. Vom Umgang mit der Zeit in unterschiedlichen Epochen*, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B31/99, 30. Juli 1999, 3-10.

30 Vgl. E. Jünemann: *Vereinbarkeit von Beruf, sozialen Beziehungen und Freizeitgestaltung – sozialethische Anfrage*n, in: M. Dabrowski u. J. Wolf (Hrsg.), Arbeit ohne Ende. Arbeitszeitgestaltung – (k)eine Chance zur Motivationssteigerung und Qualitätsverbesserung. Münster 2000. 27-40. J. P. Rinderspacher: *Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch bewegliche Arbeitszeiten?,* in: I. Raehlmann u. a. (Hrsg.), Alles unter einem Hut? Arbeits- und Lebenszeit von Frauen in der „Dienstleistungsgesellschaft“, Hamburg 1992, 25-30.

31 Vgl. I. Westlund: *Kinderzeiten. Zeitdisziplin und Nonstop-Gesellschaft aus der Sicht der Kinder*, in: B. Adam u. a., Die Nonstop-Gesellschaft und ihr Preis, Stuttgart 1998.

Nacht am Bett der Mutter auf, um vermisste gemeinsame Zeit nachzuholen? Die Hoffnung vieler zerstreuter Eltern, der Mangel an gemeinsamer Zeit könne ausgeglichen werden durch eine kurze, aber sehr intensiv erlebte Zeit (dahinter scheint so etwas wie eine effizientere Planung, eine Produktivitätssteigerung am Arbeitsplatz Erziehung zu stehen) scheitert gerade an den Bedürfnissen der älteren Kinder. Sie brauchen lebensbegleitende Aufmerksamkeit. Wie können wir heranwachsenden Kindern eine stabile, befriedigende Umgebung verschaffen?

Problemkontext Familie. Zuerst die Frage: „Was ist Familie?" Dann: „Wo liegt das Problem?" „Woran scheitert sie?" Und dann: Was braucht es, damit Familie nicht scheitert, damit Familie Leben gelingt?

3. Was braucht es, damit Familie Leben gelingt? Welchen Kontext braucht Familie, um leisten zu können, was sie leisten soll?

„Woran scheitern Familien?" In der Hauptsache an Konfliktpotentialen, die von außen kommen.[32] Von den die Familie umgebenden Systemen. Die irritieren die Familien, in ihrer Funktionalität und ihrer Solidarität. Je nachdem, wie viele Irritationen zusammenkommen, je nachdem, wie es mit den Ressourcen der einzelnen Familie bestellt ist, bis zum Scheitern. Wo viele Kinder zu betreuen oder zu erziehen sind, wo ein Partner fehlt, oder ausfällt wegen physischer oder psychischer Krankheit, wo Geldnot herrscht, wegen Arbeitslosigkeit oder -unwilligkeit oder eben wegen der Unmöglichkeit, die Erwerbsarbeit mit der Familienarbeit zu vereinbaren, wo es an intellektueller Kompetenz mangelt, oder an praktischer Kompetenz – da führen irritierende Zugriffe von außen im Handumdrehen zum Scheitern der Familie.

Der Familie muss es möglich sein, ihre eigene Logik zu leben. Sich gegen die anderen Systeme zu behaupten. Ihr Verbiegen, zum Beispiel nach der Logik der Wirtschaft, wäre fatal. Die Katholische Soziallehre erklärt es mit dem Prinzip der Subsidiarität[33], nach dem keine größere Einheit die kleine bestimmen kann ohne die Funktionsfähigkeit der kleineren Einheit Familie zu zerstören. Die Systemtheorie erklärt es mit der autopoietischen Geschlossenheit der Systeme[34], die andere Systeme (Politik, Ökonomie, Bildung)

32 Vgl. H. Bertram: *Familie leben. Neue Wege zur Gestaltung von Lebenszeit, Arbeitszeit und Familienzeit*, Gütersloh 1997. R. Hettlage: *Familienreport. Eine Lebensform im Umbruch*, München 1998. H. Bertram u. a. (Hrsg.): *Familien: Lebensform für Kinder*, Weinheim 1993. R. Schmidt: *S.O.S. Familie,* Berlin 2002.

33 Vgl. Pius XI., *Quadragesimo Anno*, n. 79.

34 Vgl. dazu N. Luhmann: *Soziale Systeme,* Frankfurt a. M. 2000.

nicht aufbrechen können, ohne die Operationsfähigkeit des Systems Familie und damit das System Familie zu zerstören.

Der Familie muss es möglich sein, ihre eigene Logik zu leben. Allerdings: Im Umgang mit den anderen Systemen. Denn: Zöge sich die Familie nun wie die Schnecke ins Schneckenhaus zurück, verschlösse sie sich völlig vor den Entwicklungen in Wirtschaft und Politik, in Recht und Bildung, vermiede sie nun vorsichtshalber jeden Außenkontakt, wäre das ebenso fatal. Kein System, auch nicht die Familie, kann sich immer nur mit sich selber beschäftigen. Immer geschieht im anderen System etwas, vor dem sie sich nicht abschotten kann, weil es Auswirkungen auf ihre eigene Logik hat.

Für das System Familie ist es von zentraler Bedeutung, wie die gesellschaftlichen Systeme auf es einwirken, okkupierend, ignorierend oder unterstützend. Umgekehrt ist es für die gesellschaftlichen Systeme von Bedeutung, wie tragfähig und stabil dieses kleine System Familie ist.[35] Jedenfalls solange sie für die Funktion, auf die die Familie spezialisiert ist, keine befriedigende Alternative zur Familie haben.[36] Es kommt zu strukturellen Anknüpfungspunkten zwischen den Systemen.

Im Blick auf das Recht z. B.: Verfassungsrechtliche Entscheidungen etwa über den finanziellen Ausgleich oder das Sorgerecht der Eltern – sie haben Auswirkungen auf die Familie. Sozialrechtliche Entscheidungen z. B., die im Blick auf die Kinder und Jugendhilfe getroffen werden – sie haben Auswirkungen auf die Familie. Das Familienrecht, das Steuerrecht etc. – sie haben Auswirkungen auf die Familie Und umgekehrt: Entwicklungen und Trends in der Familie erfordern immer wieder neue gesetzliche Regelungen.

Im Blick auf die Politik: Familienpolitik fristet traditionell ein Mauerblümchendasein. Das hat Gründe[37]: Erstens: Der Anreiz für Politiker, der Familienrhetorik teure Taten folgen zu lassen, ist gering: Kinder als Adressaten politischer Leistungen sind nicht stimmberechtigt, Eltern sind als Zielgruppe schlecht organisiert. Zweitens: Staatliche Unterstützungsmaßnahmen, die den Staatshaushalt Milliarden kosten, sind im Ergebnis für die einzelne Familie so dürftig, dass dafür niemand auf die Straße geht. Erst die drohende „demographische Katastrophe“ hat bewirkt, dass die Familie vom „Gedöns“ zum politischen Thema arrivierte[38], dass es familienpolitische Seiten im Wahlprogramm, familienpolitische Vorhaben gibt. Sie alle, z. B. das Ziel, das moderne Modell „Familie und Beruf“ als allgemeingültig durchzusetzen, statt eine freie Wahl der Modelle „Familie und Beruf“ oder „Familie statt Beruf“ zu ermöglichen, oder die Versuche, ehemals familiale Funktionen, Kinderpflege, Kindererziehung, Altenpflege etc. zunehmend auf den Staat zu

35 Vgl. F.-X. Kaufmann: *Die Zukunft der Familie*, Berlin 1995.
36 Vgl. J. Borchert: *Wozu noch Familie*, in: Die Zeit vom 10.1.2002.
37 Vgl. A. Habisch: *Altes und Neues verbinden. Wo kirchliches Familienengagement heute ansetzen muss*, in: Herder Korrespondenz 50 (1996), 78-83.
38 Vgl. A. Foitzik: *Kampf um Kinder*, in: HK 57 7/2003, 325-327.

übertragen, statt Kapazität und Kompetenz der Familien in diesen Bereichen zu fördern und zu verbessern – gehen Familien direkt an. Und umgekehrt: Entwicklungen im Bereich Familie haben direkte Auswirkungen auf Staat und Wirtschaft, auf die Sozialpolitik, die Rentenpolitik, die Gesundheitspolitik, auf die Bildungspolitik etc.

Im Blick auf die Ökonomie: Ökonomische Entwicklungen greifen postwendend auf die Familie zu. Die Massenarbeitslosigkeit, neue Arbeitszeitregelungen, auch die Lebensarbeitszeit betreffende Regelungen, neue Lohnvereinbarungen, Gender-Mainstreaming in den Betrieben, oder die Forderung des deutschen Arbeitgeberpräsidenten, Kinder endlich „wirtschaftstauglich" auszubilden, – sie gehen die Familie an. Und umgekehrt: Da die Wirtschaft Väter und Mütter – und eben vorausschauend: auch Kinder – braucht, haben Entwicklungen in der Familie auch Auswirkungen auf die Wirtschaft. Zum Beispiel auf die Arbeitsorganisation.[39]

Und: Im Blick auf die Religion. Die hatte immer schon einen besonderen Zugriff auf die Familie. Mit Tendenz zur Vereinnahmung, das ist nicht zu leugnen. Unter dem Etikett christliche Individualethik hat die Kirche reglementierend und normierend in die Familie eingegriffen, vor allem in das Sexualleben. Unter dem Etikett Pastoral hat sie nach dem „do-ut-des"-Prinzip (mit dem Hintergedanken der Rekrutierung von aktiven Mitgliedern) in die Familien hinein agiert. Da hat sich die Familie verschanzt und gesträubt. Zuweilen auch gegen Unterstützungs- und Begleitungsangebote. Einerseits. Andererseits steht die Familie, deren Funktion und deren Fragilität, von Anfang an im Mittelpunkt der christlichen Sozialethik. Im Bundesgesetz des Alten Testamentes, einer der ersten Urkunden christlicher Sozialethik, geht es um eine differenzierte Gerechtigkeitsdimension. Um eine Ordnung des Sozialen, die vor allem die Schwachen einschießt, die ausdrücklich den Schutz und die Hilfe für die fordert, deren Wohl gefährdet ist, weil die familiale Gemeinschaft und Funktion weggebrochen ist: Zur Zeit des Alten Testamentes waren das die Witwen und die Waisen. Die Sorge um die Familie – als Kontexte kindlicher Entwicklung – hat in der Kirche eine lange Tradition. Die Kirche war es, die die ersten Heime für Findelkinder gründete – während Kinder im gesellschaftlichen Umfeld als Arbeitskraft und Altersversorgung geachtet wurden, weniger als Menschen mit besonders verletzlichem Körper, Geist und Seele, in ihrer Entwicklung angewiesen auf Pflege und Erziehung – und auf Liebe. Die Kirche war es, die die ersten „Mütterschulen" gründete – um Eltern, bzw. damals Müttern, die Kompetenzen zu vermitteln, die sie für pflegerische, erzieherische und haushalterische Funktionen brauchen. Die Vorläufer der Familienbildungsstätten, die heute aus der Familienbildung nicht mehr wegzudenkenden sind. Entsprechend dieser Tradition trägt sie bis heute Organisationen wie die Caritas. Im Blick auf die

39 Vgl. E. Jünemann: *Erwerbstätige Mütter, eine Frage der Zeit*, in: Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften, Bd. 33, Münster 1993, 247-256.

Familie arbeitet sie dreifach doppelt: An der strukturellen Ermöglichung von Familie und an der individuellen Unterstützung von Familie. Auf der gesellschaftlich-politischen Ebene und auf der individuell-persönlichen.[40] In der Prävention, um das in Not geraten von Familien zu verhindern. In der Intervention, um den in Not geratenen Familien aus der Not zu helfen. In der Familiensozialarbeit[41] z. B., in der Krisenintervention. In der Familienbildungsarbeit z. B., in der präventiven Vermittlung von Kompetenzen.

Problemkontext Familie. Zuerst die Frage: „Was ist Familie?“ „Was ist ihre Funktion?“ Und dann: Was braucht es, damit Familie nicht scheitert, damit Familie Leben gelingt? Erstens: „Was ist Familie?“ Heute? Immer noch der Ort, an dem die gegenseitige Komplettberücksichtigung von Kinder, Frauen und Männer in Liebe und Solidarität gelingen kann. Zweitens: „Was braucht es, damit Familie als Kontext kindlicher Entwicklung nicht scheitert, damit Familie Leben gelingt?“ Jedenfalls: Strukturen und persönliche Fähigkeiten, die es möglich machen, diese Funktion zu erfüllen – unter allen Umständen, auch unter widrigen. Aber auch: Den Willen und die Kraft, den anderen zu lieben. Weil das eine ohne das andere nicht ist. In und im Umfeld katholischer Organisationen wird daran gearbeitet. Strukturell und individuell, gesellschaftlich-politisch und individuell-persönlich. Als Prävention und Intervention. Im Auftrag der Gesellschaft. Und im besonderen Auftrag der Kirche.

40 Vgl. W. Hosemann u. a.: *Familie und soziale Gerechtigkeit*, in: W. Hosemann u. B. Trippmacher (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Soziale Gerechtigkeit*, Hohengehren 2003, 154-171. W. Borchers: *Kinder- und familiengerechte Lebensräume als Aufgabe kommunalen Handelns*, in: J. Faulde, (Hrsg.), Kinder und Jugendliche verstehen – fördern – schützen. Aufgaben und Perspektiven für den Kinder- und Jugendschutz, Weinheim 2003, 217-230.

41 Vgl. H. v. Balluseck: *Familien in Not – Wie kann Sozialarbeit helfen?*, Freiburg i. Br. 1999.

Martin Hörning

Sucht bei Kindern. Über den Einfluss der Eltern-Kind-Beziehung auf den Konsum psychotroper Substanzen

Jedes Kind hat das Recht, vor dem Gebrauch von Suchtmitteln geschützt zu werden – so lautet sinngemäß der Paragraph 33 der UN-Kinderrechtskommission.[1] Den gesetzlichen Rahmen für die Umsetzung dieses Rechtsanspruches gibt der Staat vor, die alltägliche Realisierung vollzieht sich unter anderem in der Familie. In diesem Aufsatz soll ein Blick darauf geworfen werden, welche familiären Faktoren protektiv wirken, das heißt, vor der Entwicklung einer Abhängigkeit schützen, und welche Eltern-Kind-Beziehungsformen mit einem erhöhten Risiko verbunden sind. Zuvor jedoch werden – nach einer begrifflichen Erläuterung – Daten aus eigenen Untersuchungen vorgestellt, die belegen, dass viele Kinder und Jugendliche Suchtmittel konsumieren und die Einhaltung des Paragraphen 33 nach wie vor eine aktuelle Aufgabe ist.

1. Das Problem der Definition

Sucht – dieser Begriff ist unscharf und veraltet, wird aber immer noch sehr häufig, vor allem umgangssprachlich, verwendet und hat mittlerweile eine inflationäre inhaltliche Ausweitung erfahren. Das Wort ist von „siech", also Krankheit und Leiden, abgeleitet worden, nicht etwa primär von „suchen", wie heute oft fälschlicherweise angenommen wird. Diese alte Bedeutung findet sich noch in Begriffen wie „Wasser"- oder „Gelbsucht". Heutzutage wird mit Sucht dagegen eher eine Verhaltensweise bezeichnet, die so überhand nimmt, dass sie als störend, abnorm und krankhaft wahrgenommen wird. Kein Wunder also, dass auch von Putzsucht, Arbeitssucht oder

1 Der genaue Wortlaut laut amtlicher Übersetzung (1989) lautet: „Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen einschließlich Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen, um Kinder vor dem unerlaubten Gebrauch von Suchtstoffen und psychotropen Stoffen im Sinne der diesbezüglichen internationalen Übereinkünfte zu schützen und den Einsatz von Kindern bei der unerlaubten Herstellung dieser Stoffe und beim unerlaubten Verkehr mit diesen Stoffen zu verhindern." Die Kinderrechtskonvention wurde von der Bundesrepublik Deutschland 1992 unterzeichnet.

Herrschsucht gesprochen wird. Im medizinischen Sinn verwendet, umfasst „Sucht“ heute diese stoffungebundenen und auch die klassischen stoffgebundenen Formen.[2] Schließlich wird der Begriff Sucht auch umgangssprachlich dafür verwendet, intensive Gefühle zu beschreiben, die sich der willentlichen Beeinflussung weitgehend entziehen, wie beispielsweise die Sehnsucht. Meist wird „Sucht“ also lediglich dazu verwendet, ein Verhalten oder Gefühle zu beschreiben, ohne dabei auf eine mögliche Erklärung hinzuweisen.[3]

Die Weltgesundheitsorganisation hat wegen der definitorischen Unschärfe bereits vor mehr als 40 Jahren statt der Sucht den Begriff der Abhängigkeit eingeführt, der in den gängigen Krankheitsklassifikationssystemen operationalisiert wurde. Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf den Missbrauch und die Abhängigkeit von legalen und auch illegalen zentral wirksamen Substanzen, insbesondere Alkohol, Nikotin, Cannabis und Ecstasy.

2. Studie zur Verbreitung von Substanzmissbrauch und Abhängigkeit bei Kindern

Die folgenden Daten stammen aus den Projekten „Verhaltensmerkmale, Sekundärprävention und Frühintervention bei Kindern alkohol- und drogenabhängiger Eltern“ und „Verhaltensmerkmale, Sekundärprävention und Frühintervention in Bezug auf Nikotinmissbrauch bei Kindern und Jugendlichen“ des Forschungsschwerpunktes Sucht der KFH NW. Die Datenerhebung beruhte auf einem zweistufigen Vorgehen. Im ersten Schritt wurden zirka 4.194 Schüler und Schülerinnen der 6.-9. Klassenstufe im Klassenverbund kurz schriftlich zu ihren Erfahrungen mit Nikotin, Alkohol und anderen Drogen sowie ihren Einstellungen zu diesen Substanzen befragt. Der Screeningbogen diente der Gewinnung epidemiologischer Daten und gab zudem Aufschluss über eine mögliche Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu Gruppen mit Risikoverhalten. Im zweiten Schritt wurde mit interessierten und teilnahmebereiten Schülerinnen und Schülern ein ausführliches Einzelinterview durchgeführt.

Besonderer Wert wurde auf die Erfassung des Familienklimas und der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung gelegt. Grundlage dafür war eine Skala

2 Noch ist die Frage der Zuordnung nicht endgültig entschieden. Ob Glücksspiel, Essstörungen oder auch die „internet addiction“ Sucht, Zwangshandlungen oder Impulskontrollstörungen sind, wird noch diskutiert; siehe z. B. G. Bühringer: *Wenn Arbeiten, Einkaufen oder Glücksspielen pathologisch eskalieren: Impulskontrollstörung, Sucht oder Zwangshandlung?*, in: Verhaltenstherapie 14 (2004), 86-88.

3 Nichtsdestotrotz wird beispielsweise häufig behauptet, dass jemand trinkt, *weil* er süchtig ist – ein typischer Zirkelschluss.

zur wahrgenommenen Wertschätzung durch die Eltern, deren sechs Items in Anlehnung an die Ergebnisse von Eickhoff & Zinnecker[4] formuliert wurden.

Von den befragten Kindern und Jugendlichen lebten rund drei Viertel (75,9 %) mit beiden Elternteilen zusammen in einem Haushalt, 11,9 % lebten mit einem Elternteil zusammen, 6,9 % mit einem Elternteil und dessen neuem Partner. Die restlichen Schüler und Schülerinnen waren bei Pflegeeltern oder in einem Heim untergebracht.

2.1 Initialer Konsum von Tabak und Alkohol

Die frühesten Erfahrungen machen die Schüler und Schülerinnen mit Alkohol. So hat mit elf Jahren nur jedes dritte Kind noch kein Bier, Wein oder Sekt getrunken. Dieser Anteil sinkt bei den 13-Jährigen auf 22 % und bei den 15-Jährigen auf rund acht % ab. Erst zwei bis drei Jahre später werden ähnliche Frequenzen auch für den Nikotinkonsum erreicht. Bei Cannabis überwiegen deutlich die Nichtkonsumenten. Jedoch hat bereits jeder Vierte im Alter von 15 Jahren Cannabis wenigstens schon einmal probiert.

Zur Beurteilung des Risikos im Umgang mit psychotropen Substanzen ist außer dem Alter beim Erstkonsum auch die Intensität des Konsums in Abhängigkeit vom Lebensalter von Bedeutung. Daher wurden die Schüler und Schülerinnen auch nach der Häufigkeit des Konsums bei den wichtigsten Substanzen gefragt. Ein Ausschnitt der Ergebnisse ist in der Abbildung 1 auf der nächsten Seite dargestellt.

Mit Alkohol werden zwar die ersten Erfahrungen mit Suchtmitteln gemacht, die Abhängigkeit erzeugen können. Es ist jedoch das Nikotin, das bei den meisten Kindern zuerst regelhaft (in unserer Studie als „häufiger" oder „regelmäßiger" Konsum definiert) konsumiert wird. Ab dem 12. Lebensjahr liegen die Frequenzen für den häufigen und regelmäßigen Konsum von Tabak um das Zwei- bis Dreifache höher als beim Konsum von Bier, Wein oder Sekt.

Ebenfalls erhoben wurde der Zusammenhang zwischen einem problematischen Alkholkonsum der Eltern und dem Suchtmittelkonsum der Kinder. Es zeigte sich, dass ein problematischer Alkoholkonsum der Eltern mit nur einem geringen Anstieg der Konsumhäufigkeiten bei den Kindern korreliert. Auffällig war jedoch ein deutlich erhöhter Nikotinkonsum. Möglicherweise fungieren die Zigaretten als Einstiegsdroge, die das vielfach bestätigte Risiko einer Alkoholabhängigkeit bei den Nachkommen alkoholabhängiger Eltern[5]

4 Vgl. C. Eickhoff und J. Zinnecker: *Schutz oder Risiko? Familienumwelten im Spiegel der Kommunikation zwischen Eltern und ihren Kindern*. Im Auftrag der BZgA (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung. Band 11), Köln 2000.

5 Siehe beispielsweise M. Klein und M. Zobel: *Kinder aus alkoholbelasteten Familien. Kindheit und Entwicklung*, in: Zeitschrift für Klinische Kinderpsychologie 6 (1997), 133-140.

in den untersuchten Altersklassen bahnt. Der beobachtete auffällige Tabakkonsum der Kinder und Jugendlichen aus alkoholbelasteten Elternhäusern wäre demnach als erster problematischer Substanzmissbrauch, der sich später auch auf Alkohol ausdehnt, zu sehen.

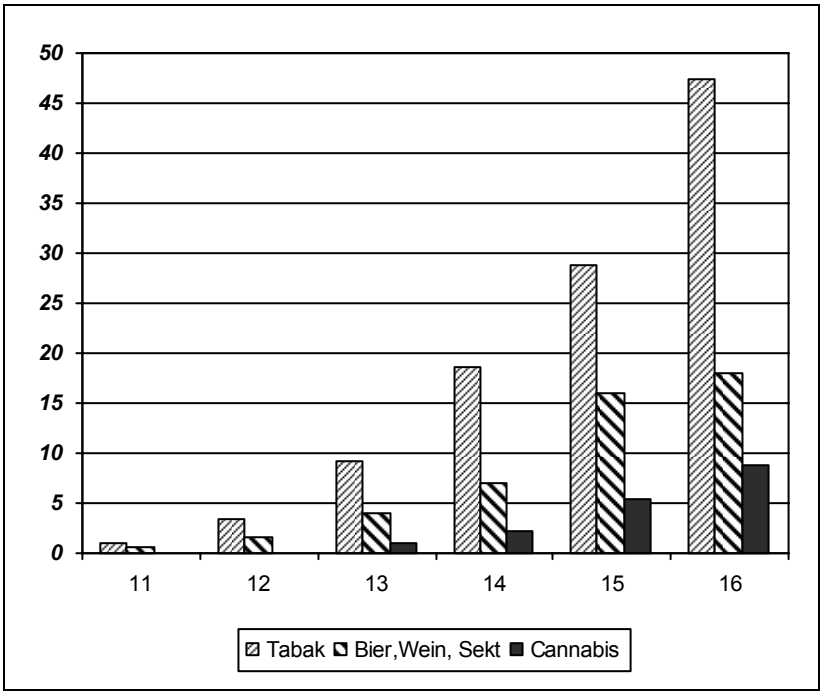

Abb. 1: Kinder und Jugendliche verschiedenen Alters mit häufigem oder regelmäßigem Konsum von Alkohol, Tabak und Cannabis (Werte in %; N = 4.194) (Grafik: M. Hörning)

2.2 Tabakkonsum

Da der Tabak die erste Substanz ist, mit der bei der Mehrheit der untersuchten Kinder ein Missbrauch entsteht, wurde eine besonders differenzierte Auswertung vorgenommen. Zum Zeitpunkt der Untersuchung gaben über 68 % der befragten Kinder an, noch nie (38 %) beziehungsweise lediglich einmal (29,4 %) geraucht zu haben. Bereits mit elf Jahren liegt der Anteil der Kinder, die bereits einmal Nikotin probiert haben, bei fast 30 % (28,2 %). Der Anteil derjenigen, die nie probiert haben, sinkt kontinuierlich von zwei Dritteln (66,6 %) bei den 11-Jährigen auf 42 % bei den 13-Jährigen, 26 %

bei den 14-Jährigen und weniger als 20 % (19,3 %) bei den 16-Jährigen. Der Anteil derer, die regelmäßig rauchen, nimmt dagegen zu – allerdings nicht kontinuierlich. Im Alter von 14/15 Jahren kommt es zu einem deutlichen Anstieg. Detailliert wird die Entwicklung in der Abbildung 2 dargestellt.

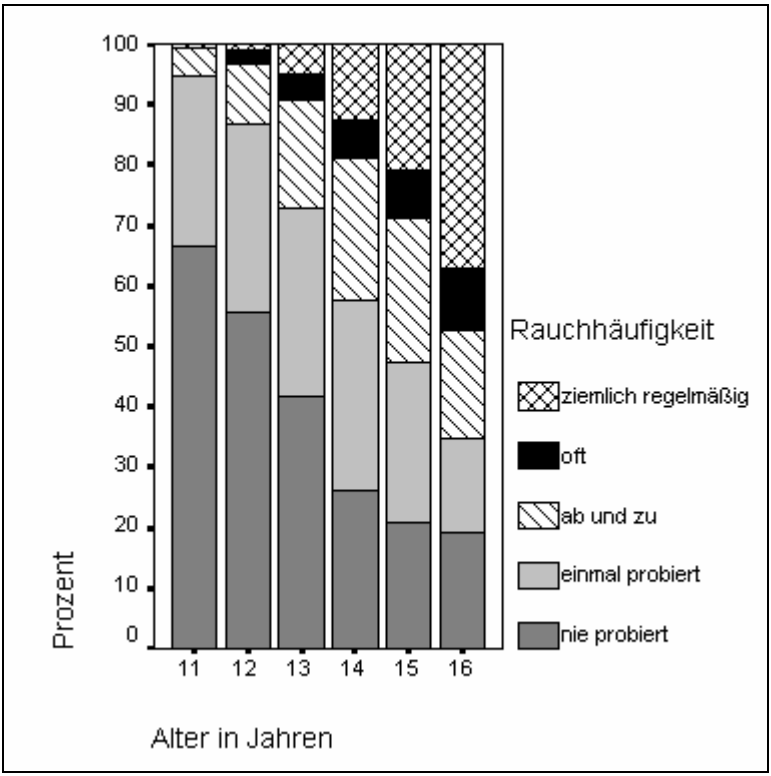

Abb. 2: Tabakkonsum in verschiedenen Altersklassen (Grafik: M. Hörning)

Wenn Ergebnisse anderer epidemiologischer Studien zugrunde gelegt werden[6], erfüllt rund die Hälfte der regelmäßigen Raucher die Kriterien der Nikotinabhängigkeit. Auf diese Untersuchung übertragen bedeutet dies, dass bereits jeder achte Schüler dieser Stichprobe als nikotinabhängig zu gelten hat.

Wie zu erwarten war, ist das Konsummuster der untersuchten Schüler abhängig von der Schulform. Am wenigsten rauchen die Gymnasiasten und

6 So zum Beispiel A. Bornhäuser: *Gesundheit fördern – Tabakkonsum verringern. Handlungsempfehlungen für eine wirksame Tabakkontrollpolitik in Deutschland*. Rote Reihe: Tabakkonsum und Tabakkontrolle, DKFZ Sonderband I., Heidelberg 2002.

Realschüler. Der Anteil der Niekonsumenten und Einmalprobierer zusammen liegt bei beiden Schulformen bei rund drei Vierteln. Die anderen Schulformen – Gesamtschule, Hauptschule, Sonderschule – weisen teils deutlich geringere Anteile von Nicht- oder Einmalkonsumenten auf. Umgekehrt ist der Anteil der regelmäßigen Raucher bei den Haupt- und Sonderschülern besonders hoch (16,6 bzw. 19,3 %; N=4194; Auswertung über alle Altersklassen).

Bei der geschlechtsdifferenzierten Auswertung zeigen sich deutlich weniger Unterschiede als viele erwarten: Der Anteil der Mädchen, die nie Nikotin probiert haben, liegt in dieser Stichprobe bei 55,3 % im Vergleich zu 44,7 % bei den Jungen. Berücksichtigt werden muss allerdings, dass in der Stichprobe fast vier % mehr Mädchen befragt wurden, so dass sich der Unterschied als statistisch unbedeutend nivelliert. Bei den „regelmäßig" Rauchenden entspricht das Geschlechterverhältnis fast der Stichproben-Geschlechterverteilung: 51,2 % Mädchen versus 48,8 % Jungen.

2.3 Alkoholkonsum

Der Konsum von Alkohol setzt früher ein als der Nikotinkonsum, steigt in den Folgejahren jedoch schwächer an. So haben im Alter von elf Jahren rund ein Drittel aller befragten Kinder noch kein Bier, Wein oder Sekt probiert. Von da sinkt der Anteil der Einmalkonsumenten und Niemalskonsumenten, der Anteil der „Ab-und-zu"-Konsumenten steigt bis zur Altersklasse 16 sehr stark an, er erreicht dort mit rund 66 % einen Höhepunkt (siehe Abb. 3). Der Anteil der „Regelmäßig"- und „Oft"-Konsumenten beträgt zu diesem Zeitpunkt rund 18 %. Bier und Biermixgetränke gehören zu den beliebtesten Alkoholika, Schnaps und Likör werden im Vergleich dazu weniger oft konsumiert.

Im Rahmen einer weiteren, noch unveröffentlichten Studie[7] mit 1.000 Schülern hat sich gezeigt, dass Bier nach wie vor die beliebteste Ethanolform ist, gefolgt von Biermischgetränken. Erst mit einigem Abstand folgen die in letzter Zeit so heftig diskutierten Alcopops.

Geschlecht und Alkoholkonsum sind signifikant miteinander verbunden – allerdings weniger stark ausgeprägt, als vielfach vermutet wird. Die größten Geschlechtsunterschiede sind in der Gruppe der Oft- und Regelmäßig-Konsumenten zu finden. Während nur 4,9 % der Mädchen angegeben haben, regelmäßig oder oft Bier, Wein oder Sekt zu trinken, zählen 9,4 % der Jungen zu dieser Gruppe. Der Anteil der Nichtkonsumenten unter den Mädchen ist mit 19,9 % nur marginal größer als der der Jungen.

7 M. Hörning: *Studie zu Substanzmissbrauch, Abhängigkeit und Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen in Hövelhof*, 2004 (unveröffentlicht).

Signifikante Unterschiede sind auch bei den Schulformen zu finden. Allerdings sind die Ergebnisse der Schichtabhängigkeit von anderen Studien nicht eindeutig bestätigt worden. Der Anteil der regelmäßig und oft Bier, Sekt oder Wein konsumierenden Kinder war besonders in den Sonderschulen und Realschulen erniedrigt – nicht etwa, wie zu erwarten gewesen wäre, in den Gymnasien und Realschulen.

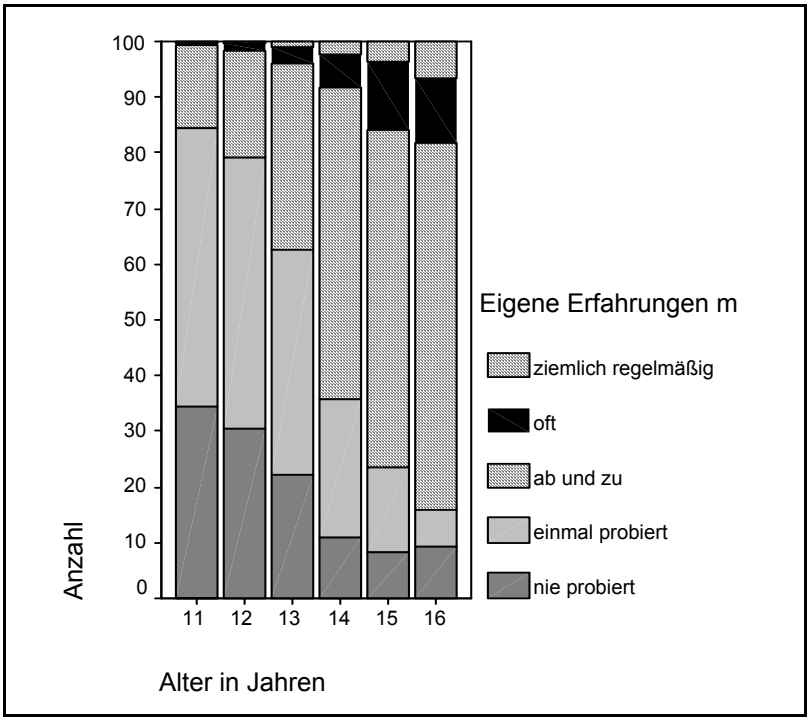

Abb. 3: Konsum von Bier, Wein und Sekt in verschiedenen Altersklassen (Grafik: M. Hörning)

Kein Zusammenhang war festzustellen zwischen der Variable eigener Alkoholkonsum und dem Wunsch, eine der engen Bezugspersonen möge weniger Alkohol trinken. Mögliche abschreckende Effekte durch erlebte alkoholbedingte Problemlagen der Eltern scheinen zumindest durch andere Faktoren wie z. B. Nachahmungslernen wieder ausgeglichen zu werden.

2.4 Interpendenzen zwischen Familie und Substanzkonsum der Kinder

15,3 % der befragten Kinder haben angegeben, dass sie sich wünschen, mindestens eine der Personen, die mit ihnen zusammen in einem Haushalt leben, solle weniger Alkohol konsumieren.

Über diesen Wunsch hinaus wurde gefragt, ob das Alkoholtrinken eines Elternteils schon einmal problematisch gewesen ist. Bis ein Kind das elterliche Konsumverhalten als problematisch benennt, hat es sicherlich deutlich negative familiäre Ereignisse erleben müssen. Dennoch sind immerhin 7,1 % der Kinder der Meinung, dass der Konsum von Alkohol mindestens eines Elternteils problematisch war – der Vater ist dabei die Person, die mit 5,9 % am häufigsten genannt wird. Diese Bewertung ist nicht altersabhängig. Die 11-Jährigen problematisieren das elterliche Trinkverhalten ebenso häufig wie die 16-Jährigen.

Auf den ersten Blick mag erstaunlich sein, dass ein problematischer Alkoholkonsum der Eltern ein Risikofaktor für die Entwicklung eines frühen Nikotinkonsums war. Zu vermuten ist, dass durch das elterliche Vorbild ein süchtiger Konsum bei den Kindern gebahnt wird, der dann als Erstes im Rauchen ausgelebt wird. In späteren Jahrgangsstufen als die in dieser Studie berücksichtigten steigt – das ist aus der Literatur bekannt – ebenfalls das Risiko für Alkoholmissbrauch und -abhängigkeit.

Aber nicht nur das Konsumverhalten der Eltern ist für die Entwicklung einer frühen Sucht bei den Kindern von Bedeutung. Oft wird in der Fachliteratur angeführt, dass auch die Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Kind einen wichtigen Einfluss auf den Konsumstatus des Nachwuchses besitzt[8]. In der vorliegenden Studie wurde das Ausmaß der von den Kindern wahrgenommenen elterlichen Wertschätzung und Unterstützung mit Hilfe einer kurzen, aus sechs Items bestehenden Skala erfasst. Die Skala weist eine zufrieden stellende Reliabilität von .82 auf.

Bei der Auswertung ergab sich, dass diejenigen Schüler und Schülerinnen, die eine niedrige Wertschätzung durch die Eltern angegeben hatten, im Vergleich zu denen mit hoher Wertschätzung deutlich häufiger regelmäßige (27,5 %) oder gelegentliche (27,3 %) Tabakkonsumenten sind. Im Vergleich zum Durchschnitt der Gesamtstichprobe liegt in diesen beiden Gruppen zusammengefasst der Anteil der Nichtkonsumenten rund 20 % niedriger.

Viele der Kinder, die in der vorliegenden Untersuchung befragt wurden, befinden sich in frühen oder späten Stadien der Pubertät. Im Zuge des Ablösungsprozesses vom Elternhaus werden naturgemäß Eltern und ihre Wertvorstellung des Öfteren negativ bewertet. Doch auch bei Einbeziehung dieser

8 So haben beispielsweise Cox und Wendel angeführt, dass bei einer positiv geprägten Eltern-Kind-Beziehung (Vertrauen, gegenseitiger Respekt, wenig Streit, Rückhalt durch die Eltern …) der Tabakkonsum der Kinder niedriger ist als bei einem schlechten Verhältnis zueinander.

Tatsache belegen die ermittelten Daten, dass sich viele Kinder im Familiengefüge nicht geborgen und wertgeschätzt fühlen:

- Rund 10 % urteilen mit überwiegender oder völliger Zustimmung, dass es zuhause oft sehr bedrückend sei.
- Rund 13 % glauben, dass ihnen ihre Eltern bei der Lösung von persönlichen Problemen so gut wie keine oder gar keine Tipps geben können.
- Rund ein Viertel der Befragten gibt an, dass in der Familie so gut wie nichts oder gar nichts gemeinsam unternommen wird.
- Knapp 8 % glauben, dass sie von ihren Eltern nicht ernst genommen werden.

Diese Ergebnisse sind nicht abhängig vom Geschlecht, wohl aber teilweise abhängig vom Typ der besuchten Schule.

3. Sucht und Familie

Vor ungefähr 50 Jahren begann die Beobachtungsebene Familie eine zunehmende Rolle in der Suchtforschung zu spielen.[9] Alkoholismus wurde als Organisationsprinzip in Familien erkannt. Es wurden unterschiedliche Entwicklungsgeschichten herausgearbeitet. Und es wurde erkannt, dass es eine große Bandbreite an Verhalten gibt, Alkoholismusfamilien also keine homogene Gruppe darstellen.

Erst später rückte der Zusammenhang zwischen der Familie allgemein und Gesundheit – und nicht nur die Familie mit suchtkranken Eltern – in den Mittelpunkt wissenschaftlicher Betrachtung. Grundsätzlich kann die Familie auf unterschiedliche Weise Einfluss auf die Gesundheit ihrer Mitglieder nehmen: durch die Vermittlung grundlegender Dispositionen auf der genetischen Ebene, durch den Umgang mit beziehungsweise die Bewältigung von Gesundheitsbeeinträchtigungen und durch emotionale Unterstützungsleistungen und Vorhalten von Netzwerkbeziehungen. Außerdem gibt es noch eine Reihe von Risikofaktoren.[10] Werden die Faktoren konkretisiert und gewich-

9 Diese Entwicklung spiegelte sich beispielsweise in den Arbeiten der Forschergruppen um Steinglass und Wolin. Siehe beispielsweise: P. Steinglass: *Ein lebensgeschichtliches Modell der Alkoholismusfamilie*, in: Familiendyn. 8 (1983), 69-91 und S. Wolin, L. Bennett und D. Noonan: *Family rituals and the recurrence of alcoholism over generations*, in: American Journal of Psychiatry 136 (1979), 589-593. Eine gute Zusammenstellung der frühen Arbeiten zum Thema findet sich in Th. v. Villiez: *Sucht und Familie*, Berlin u. a. 1986.

10 Diese wurden von der Bundesregierung im fünften Familienbericht genannt: Bundesministerium für Familie und Senioren (BMFS) (Hrsg.): *Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens – Fünfter Familienbericht* (Drucksache 9/1268), Bonn 1994.

tet, lassen sich unterschiedliche Typen von Risikofamilien benennen.[11] Besonders gefährdet sind Mischformen wie zum Beispiel Familien mit mehr als drei Kindern, die zu einer ethnischen Minderheit gehören oder arbeitslose Alleinerziehende.

Auch wenn viele der hier genannten Familien-Risikofaktoren auf keinen Fall zwingend eine Suchtentstehung bei den Kindern bewirken, so erhöht ihre Anwesenheit jedoch im Zusammenspiel der Faktoren – individuellen Persönlichkeitsmerkmalen ebenso wie beispielsweise die Erreichbarkeit einer Droge – die Wahrscheinlichkeit für Missbrauch und Abhängigkeit.

Wie das Risiko wenigstens ansatzweise quantifiziert werde kann, soll am Beispiel der Kinderangaben des Deutschen Kindersurveys von 1993 aufgezeigt werden. Zinneker[12] hat mit Hilfe einer Clusteranalyse vier Familienwelten mit charakteristischen Elterntypen unterschieden:

- Partnereltern, die von den Kindern als empathisch erlebt werden, deren Ratschläge von den Kindern akzeptiert werden und die in ihrer Freizeit viel mit den Kindern gemeinsam unternehmen,
- Konflikteltern, die weniger empathisch wahrgenommen werden. In der Familie finden heftige Diskussionen statt.
- Kontrolleltern zeichnen sich durch eine starke Kontrolle aus, werden aber auch als empathisch wahrgenommen.
- Die lockeren Eltern üben wenig Kontrolle aus, haben einen eher inkonsequenten Erziehungsstil und unternehmen viel mit ihren Kindern.

Diese Familienwelten weisen in unterschiedlichem Ausmaß Risikofaktoren und protektive Faktoren auf. Vor allem die Partner- und die Kontrolleltern scheinen besonders starke Unterschiede aufzuweisen: Kinder aus Konfliktfamilien rauchen mehr, trinken mehr Alkohol, nehmen mehr Drogen und zeigen häufiger delinquentes Verhalten als Kinder aus Partnerfamilien, so resümiert Eickhoff die Ergebnisse ihrer Studie.[13]

Das heißt, dass Kinder eher vor der Entwicklung eines frühen Missbrauchs beziehungsweise einer frühen Abhängigkeit geschützt werden, wenn sie sich von Mutter und Vater verstanden fühlen, wenn sie die Eltern als Ratgeber für ihr Leben ansehen, wenn sie viele Freizeitaktivitäten mit den Eltern erleben, wenn sie sich als Person geachtet fühlen und wenn von ihnen das Familienklima als kooperativ und harmonisch erlebt wird.

11 Vgl. P.-E. Schnabel: *Familie und Gesundheit – Bedingungen, Möglichkeiten und Konzepte der Gesundheitsförderung*, Weinheim 2001.

12 J. Zinneker: *Stresskinder und Glückskinder. Eltern als soziale Umwelt von Kindern*, in: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), 1, 7-43.

13 C. Eickhoff: *Schutz oder Risiko? Familienumwelten im Spiegel der Kommunikation zwischen Eltern und ihren Kindern* (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Bd. 11, hrsg. von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung), Köln 2000.

Noch kürzer formuliert, als Quintessenz der Diskussion um die Eltern-Kind-Beziehungen und deren Auswirkungen auf den Konsum von legalen und illegalen Drogen bei Kindern:

Ein verbessertes Kommunikationsverhalten in der Familie führt zu einer Verbesserung der Beziehungen untereinander. Daraus resultierende gute familiäre Beziehungen wirken als eine Art Generalschutzfaktor.

Sabine Schreiner

„Ist die Null etwas oder nichts?“ Philosophieren mit Kindern in der Grundschule

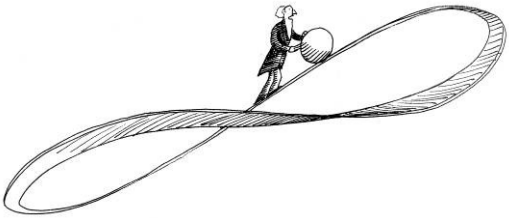

Abb. 1: Illustration aus M. Lemieux: Gewitternacht, Weinheim und Basel 2007 - ohne Paginierung (Copyright by Verlag Beltz & Gelberg)

Seit ungefähr fünfzehn Jahren ist das „Philosophieren mit Kindern“ in der Schulpädagogik und in der Philosophie ein Thema und mancher Erwachsene mag sogar über den Roman „Sophies Welt“ von Jostein Gaarder den Weg zur Philosophie gefunden haben. Vielleicht ist das große Interesse an diesem Thema eine Reaktion auf ein Unbehagen, auf eine große Unsicherheit bei Eltern, Erziehenden, Lehrenden, Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, ob wir unseren Kinder das „Richtige“ mitgeben für das neue Jahrtausend. Nach einer Welle von handfesten Erziehungsratgebern mit Titeln wie „Kinder brauchen Grenzen“ gibt es nun eine neue Bücherwelle, deren Titel zum Nachdenken anregen. Zum Beispiel: „ Kinder fragen, Nobelpreisträger antworten“[1], „Die Kinderuni“ mit dem Untertitel „Forscher erklären die Rätsel der Welt“[2] und das „Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können“[3]. Die Bücher von Jostein Gaarder, die sich mit philosophischen Fragen beschäftigen, erreichen Bestsellerauflagen.[4]

Es besteht offensichtlich ein Bedürfnis, die Kinder auf „neuen“ Wegen in die sogenannte Wissensgesellschaft einzuführen. Das, was wir als Eltern,

1 B. Stiekel (Hrsg.): *Kinder fragen, Nobelpreisträger antworten,* München 2002.

2 U. Janßen/U. Steuernagel (Hrsg.): *Die Kinderuni. Forscher erklären die Rätsel der Welt*, Stuttgart – München 2003. Vgl. auch B. Labbé/Michel Puech: *Denk dir die Welt. Philosophie für Kinder*. Aus dem Französischen übers. v. A. Braun, Bindlach 2003.

3 D. Elschenbroich: *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*, München 2001.

4 Z. B.: J. Gaarder: *Sofies Welt. Roman über die Geschichte der Philosophie*. Aus dem Norwegischen übers. v. G. Haefs, München 1993.

Erzieher, Erzieherinnen und Lehrer Lehrerinnen bisher getan haben, scheint offensichtlich nicht mehr zu genügen. Die PISA-Studie hat uns einen vermeintlich objektiven Spiegel vorgehalten.

Nur: Kinder haben schon immer Fragen gestellt; manchmal fanden sie offene Gesprächspartner, häufig sicherlich nicht. Kinder haben schon immer auf eigenen Wegen die Welt entdeckt. Das ist nicht neu. Nun antworten allerdings berufene Leute: Nobelpreisträger und eine Nobelpreisträgerin, Professoren und Professorinnen. Donata Elschenbroich sammelte, kulturwissenschaftlich hochinteressant, einen Kanon an Kenntnissen, die wir Erwachsene als grundlegend für das Leben in unserer Gesellschaft ansehen und an die nächste Generation weitergeben möchten. Bisher gingen Kinder in die Schule und die Uni war jungen Erwachsenen vorbehalten, nun öffnet sich die Uni und ist, wie die Volkshochschule, für alle da. Diese Entwicklung hat auch Folgen für das Nachdenken über Erziehung.

Der vorliegende Aufsatz möchte fragen, ob Philosophieren mit Kindern in der Grundschule möglich ist und ob durch das Philosophieren möglicherweise Fähigkeiten erworben werden können, die wir als sinnvoll für die nachwachsende Generation ansehen: Oder ist die Philosophie als Liebe zur Weisheit und als Grundlage aller Wissenschaft nicht nur etwas für Fachleute und liegt somit im Titel dieses Aufsatzes ein Widerspruch?

Zunächst begannen sich in Amerika in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts Matthew Lipman, Gareth B. Matthews und Ronald Reed mit der Kinderphilosophie zu beschäftigen. Zahlreiche Bücher erschienen, Gesprächskreise und Schulen wurden gegründet. 1990 erschien in Deutschland Hans-Ludwig Freeses Buch „Kinder sind Philosophen“[5] und initiierte eine neue Diskussion über eine alte Erkenntnis. Mit Ekkehard Martens, Helmut Schreier, Eva Zoller, Barbara Büning und Detlev Horsters Aktivitäten hat das Interesse an der „Kinderphilosophie“ stetig zugenommen. Zeitgleich prägte übrigens der Schweizer Religionspädagoge Anton Bucher für die Religionspädagogik den Begriff der „Kindertheologie“ und sprach von Kindern als „Theologen“, so wie Freese von Kindern als „Philosophen“.[6]

Kinderphilosophie, Kindersitz und Kinderstuhl, Kinderfahrrad, Kinderbett: ist die Kinderphilosophie eine verkleinerte Erwachsenenphilosophie? Nein, das kann und darf sie nicht sein und so bietet es sich an vom „Philosophieren mit Kindern“ oder vom „Nachdenken mit Kindern“ zu sprechen.

5 H.-L. Freese: *Kinder sind Philosophen*. Weinheim-Berlin 1990.

6 A. Bucher: *Kinder und die Rechtfertigung Gottes? – Ein Stück Kindertheologie*, in: schweizer schule 10/92, 7-12; A. Bucher: *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma*, in: Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 1, hrsg. v. A. Bucher u. a., Stuttgart 2002, 9-27.

1. Das Staunen als der Beginn des Philosophierens, nicht nur mit Kindern

Auf dem Weg zu einer Begründung des Philosophierens mit Kindern klärt folgende Geschichte die Fragestellung:

„Achim, Björn und Roman sitzen im Gruppenraum ihrer Schule und lesen in ihren Biologiebüchern. Dort steht: Die Giraffe ist das größte Tier der Erde. Sie kann über fünf Meter hoch werden. Trotz des langen Halses hat sie wie der Mensch nur sieben Nackenwirbel. Beim Trinken spreizt das Tier die Vorderbeine, um mit dem Kopf auf den Boden zu kommen. Lange hat man herumgerätselt, warum es dem Tier nicht schwindlig wird, wenn es den Kopf aus dieser Höhe senkt und das Blut ins Gehirn strömt. Heute weiß man, dass ein kleines Kläppchen in den Blutgefäßen beim Heben und Senken des Kopfes sich öffnet und schließt und so einen Überdruck verhindert. Franziska setzt sich zu ihren Klassenkameraden und fragt: „Was macht ihr?“ Achim sagt: „Ich mache Hausaufgaben.“ Björn meint: „Ich lerne fürs Leben.“ Roman antwortet: „Ich staune.“[7]

Drei Kinder beschreiben ihr Tun: Achim arbeitet, Björn ironisiert sein Lernen auf einen späteren Sinn und Roman „staunt“. Auf dem Weg zu einer Begründung des Philosophierens mit Kindern, benennt letzterer den ersten Meilenstein: „Staunen“, „Sich-Wundern“.

Aristoteles sieht in seiner Metaphysik den Beginn aller Philosophie im Staunen, vor allem im Staunen der Kinder. Er formuliert eine Entwicklungsgeschichte des Staunens, vom zunächst vor Augen liegenden bis zu den großen naturwissenschaftlichen Erscheinungen[8]: Romans Staunen über die Giraffe als Staunen über die Erschaffung des Universums? Worüber staunt er genau? Staunt er darüber, wer die Giraffe erschaffen hat oder darüber, wie sie sich durch die Evolution entwickelt hat oder darüber, dass jemand herausgefunden hat, dass die Giraffe im Kopf ein Kläppchen hat, das das Schwindeln verhindert?

Wir wissen nicht, ob und wie das Gespräch zwischen den Kindern weiter ging. Aber: Ist sein Staunen bereits ein philosophisches Staunen? Roman staunt, weil er die Giraffe be-wundert. Fragende Ver-wunderung aber macht das Staunen erst zum philosophischen Staunen: Wieso gibt es Giraffen? Welche erstaunlichen Mechanismen gibt es in der Natur, die wir nicht kennen? Ist das, was wir nicht sehen und wissen, da oder nicht da? Wieso gehen wir davon aus, dass eine Giraffe genauso Schwindel empfindet wie der Mensch?

---

7 Aus H. Haberhausen: *Das Staunen nicht verlieren. Vorlesegeschichten für den Religionsunterricht mit Arbeitshinweisen für die Grundschule*, Düsseldorf. 1994, 199f.

8 Aristoteles, *Metaphysik* C, 2,982 b zit. n. J. Kähler/M. Krah-Schulte (Hrsg.): *Wahrnehmen staunen begreifen. Arbeitstexte für den Unterricht*, Stuttgart. 1999, 7f.

Sokrates Schüler und Dialogpartner Theaitet wird vor Staunen schwindelig. Das Staunen kann die Ordnung der Welt aufbrechen und das „Sich-Wundern erscheint als Verwunderung darüber, dass die gewohnte Ordnung der Welt Risse aufweist, es ist bisweilen un-heimlich“.[9] „In unserer entzauberten Welt“, so schreibt Ekkehard Martens in seinem Bändchen „Vom Staunen. Die Rückkehr der Neugier“ „bleiben für das Staunen höchstens vereinzelte Momente übrig, in denen Verliebte, Dichter, fromme Seelen, einfache Gemüter oder Romantiker vom Staunen ergriffen werden.“ „Beides aber, Staunen und philosophisches Nachdenken, scheint nicht so recht in unsere Welt zu passen.“ Höchstens zur Erholung am Wochenende oder zu Weihnachten erlauben wir uns mit unseren Kindern ein wenig zu staunen.[10] Der Philosoph Ernst Bloch beschreibt sinnlich, dass das Staunen einen Zustand beschreibt, in dem man in den Dingen noch nicht ganz zu Hause, „also befremdet“ sei: „Die Stärke dieses Zustandes erscheint ganz frisch bei Kindern, soll heißen, bei dem Fragen, worin sich ihr Verwundern ausdrückt. Eben entzündet bei Vorgängen, die ihnen quer gehen oder so erscheinen, und von hier geht das Stutzen reiner, immer untersuchender fort. … Ja, vom sechsten oder siebenten Jahr ab zeigt sich zuweilen auch ein besonders unbehaustes, folglich unheimliches Staunen, eines, das wissen möchte: Warum ist überhaupt etwas und nicht nichts? Derart ritzt das Verwundern und regt den Kopf auf, vertreibt das bloß gedankenlose Hinnehmen des Gewohnten.“[11]

Nicht nur Ernst Bloch hat Kinder genau beobachtet, wir alle wissen: Unsere Kinder staunen und lassen uns mit ihren Fragen an ihrem Staunen teilhaben. Wir kennen ähnliche Fragen und neben aller Hilflosigkeit das „Richtige“, was auch immer das sei, zu entgegnen, staunen wir über die Fragen unserer schöpferischen, geistig wendigen Kinder:

Folgende Fragen haben die Kinder im Unterricht an der Europäischen Schule in München zum Beispiel gestellt: Woher weiß ich, dass ich ich bin? Wenn ich träume, bin ich dann da, wo ich träume, dass ich bin?

Wo war ich, als ich noch nicht geboren war? Woher wissen wir, dass das All unendlich ist? Woher kommt unsere Sprache? Wer hat mich erfunden? Wer von euch glaubt an Gott? Woher weiß ich, ob etwas richtig oder falsch ist?[12]

Die Zeichnungen der kanadischen Künstlerin Michèle Lemieux aus ihrem Band: „Gewitternacht“[13] zum Thema „Traum“ zeigen in feinfühliger

9 Ebd. 8.

10 E. Martens: *Vom Staunen oder Die Rückkehr der Neugier*, Leipzig 2003, 10f.

11 E. Bloch: *Was ist Philosophie als suchend und versucherisch?*, in: ders., Tübinger Einleitung in die Philosophie (= Gesamtausgabe der Werke, Bd. 13), Frankfurt a. M. 1985, 16ff.

12 S. Schreiner: *„Philosophieren mit Kindern“ an der Europäischen Schule in München*, in: H. Schreier (Hrsg.): Nachdenken mit Kindern. Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule, Bad Heilbrunn/Obb. 1999, 73-88.

13 M. Lemieux: *Gewitternacht*, Weinheim und Basel 2007. Zu dem seit 1996 in mehreren Auflagen erschienenen Buch ist ein Film mit Arbeitshilfen erschienen: M. Lemieux, Ani-

Weise die Bilderwelt im Kopf der Kinder und helfen Erwachsenen sich gedanklich in die Vorstellungswelt der Kinder einzufühlen. Ein kleines Mädchen, so die Rahmenhandlung liegt in einer Gewitternacht wach in ihrem Zimmer und denkt nach:

Abb.2: Illustration aus M. Lemieux: Gewitternacht, Weinheim und Basel 2007 - ohne Paginierung (Copyright by Verlag Beltz & Gelberg)

mationsfilm, Kanada 2003 (Deutschland: Katholisches Filmwerk GmbH). Der Film hat den Preis für den besten Kinderfilm beim Internationalen Wettbewerb für Kindertrickfilm in Stuttgart erhalten.

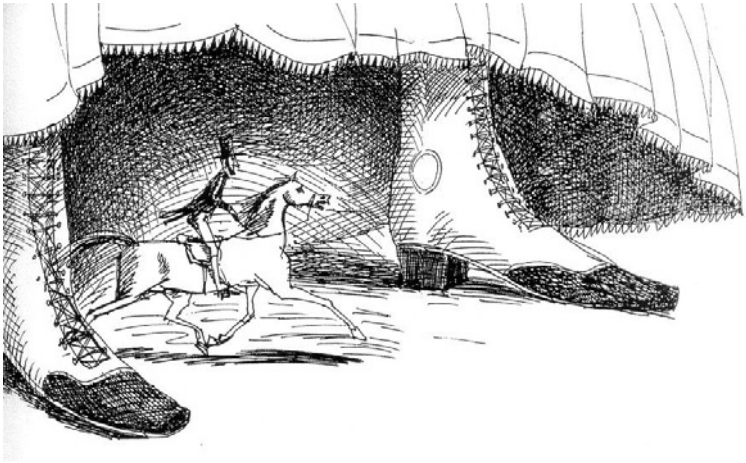

Abb. 3: „Nachts, wenn ich träume …“
Illustration aus M. Lemieux: Gewitternacht, Weinheim und Basel 2007
- ohne Paginierung (Copyright by Verlag Beltz & Gelberg)

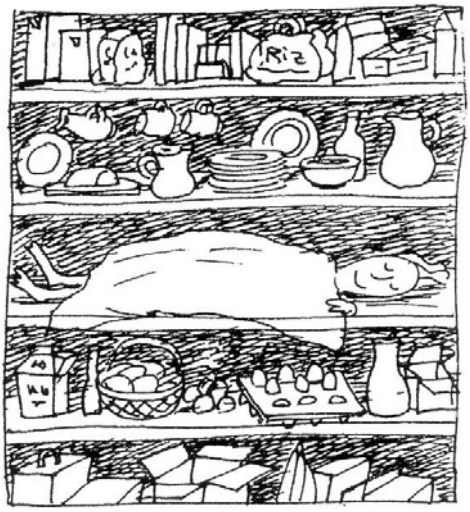

Abb. 4: „…wo bin ich da eigentlich?“
Illustration aus M. Lemieux: Gewitternacht, Weinheim und Basel 2007
- ohne Paginierung (Copyright by Verlag Beltz & Gelberg)

Abb. 5: „Vielleicht auf einem anderen Stern?“
Illustration aus M. Lemieux: Gewitternacht, Weinheim und Basel 2007
- ohne Paginierung (Copyright by Verlag Beltz & Gelberg)

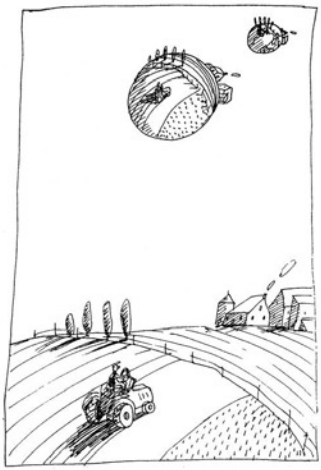

Abb. 6: „Vielleicht auf einem Stern, wo alle sind, die gerade träumen?“
Illustration aus M. Lemieux: Gewitternacht, Weinheim und Basel 2007
- ohne Paginierung (Copyright by Verlag Beltz & Gelberg)

Abb. 7: „Und wenn das ganze Leben nur ein Traum ist?
Und alle Träume Wirklichkeit?“
Illustration aus M. Lemieux: Gewitternacht, Weinheim und Basel 2007
- ohne Paginierung (Copyright by Verlag Beltz & Gelberg)

Vom Staunen als Anschauung führt uns das Fragen zum Staunen als „Begreifen“ wollen, als „Wissen-wollen“, als „Ver-stehen“ wollen. Wir nehmen die Dinge, die Fragen, die Rätsel im übertragenen Sinne in die Hand und versuchen sie zu ver-orten und zu ver-stehen. Um sie zu ver- stehen, benutzen wir Wörter, gebrauchen unsere Sprache, wir müssen uns der Begriffe versichern, stehen im Dialog um die verschiedenen Perspektiven eines Problems zu beleuchten.

In diesem Sinne ist das Philosophieren mit Kindern zu verstehen, es geht nicht um Fachpropädeutik, sondern um das Nachdenken darüber, was die Welt im Innersten zusammenhält.[14] Und unversehens stehen wir mitten in den Grundfragen der abendländischen Philosophie. Die Betrachtung der verschiedensten philosophischen Denksysteme fordert die Frage nach einem Fortschritt in der Geschichte des Denkens heraus. Ist die naturwissenschaftliche Erkenntnis durch fortschreitende Entwicklung gekennzeichnet, so lässt sich eine solche Entwicklung in der Philosophie nicht erkennen. Ja, es lassen sich nicht einmal „richtige“ und „falsche“ Erkenntnisse unabhängig von dem Denksystem aus dem sie stammen bewerten: So ist der Prozess des Nach-

14 H. Schreier: *Über das Philosophieren mit Geschichten für Kinder und Jugendliche. Fragen, Antworten und noch mehr Fragen auf der Suche nach Zeichen im Labyrinth der Existenz*, Heinsberg 1993, 16-19.

denkens selbst wichtiger als die Produkte, die er hervorbringt. Er ist das Ziel des Philosophierens mit Kindern.

So bedeutet Philosophieren, sich selbständig mit den Rätseln der Welt und den ewigen Fragen des Menschseins auseinander zu setzen. Jeder Mensch muss mit dieser Auseinandersetzung von vorne beginnen und Erfahrungen neu machen. Die Gedanken und Versuche zur Lösung der großen Philosophen können als Hilfe und Rat dienen und das Denken schulen. „Er gibt Fragen“, so Helmut Schreier, „die jeder Mensch einmal denken sollte“. Warum? Um zum Mitwissenden, Mitdenkenden, Mithandelnden zu gehören, wie Karl Jaspers 1953 schreibt.[15]

Denken lernen, sich im Denken zu orientieren, wie Kant 1786 es genannt hat,[16] ist eine wesentliche Vorraussetzung für ein selbstbestimmtes Leben als mündiger Bürger und für lebenslanges Lernen. Philosophieren erfordert Dialog und Dialog erfordert Partnerschaft. Beim Nachdenken über philosophische Fragen sind Erwachsene und Kinder gleichberechtigte Partner und beide können sich gemeinsam neuen Perspektiven öffnen und Gedanken weiterspinnen. So wie das „Staunen“ ist also auch das „Spinnen“ wesentlicher Teil des Philosophierens.

Ekkehard Martens stellt pointiert die Frage, worum alle Philosophen spinnen und führt in seinem Bändchen: „Der Faden der Ariadne“ aus, dass das „Spinnen“ als Leitmetapher unserer Erfahrungen beim Philosophieren gelten kann. „Philosophie umfasst“, so schreibt er an anderer Stelle, „als *Inhalt* die Fülle möglicher Deutungen von Dingen, Ereignissen, Handlungen und uns selbst; als *Haltung* ist sie das ständige, prinzipiell unabschließbare Weiterdenken im Sinne eines Deutens von Deutungen; als *Methode* enthält sie die begrifflich-argumentative Analyse sowie das ästhetische Deuten im weitesten Sinne zur Erweiterung, Vertiefung und Differenzierung von Deutungen“.[17]

Michèle Lemieux zeichnet und fragt:

15 K. Jaspers: *Die Aufgabe der Philosophie in der Gegenwart*, zit. n. H.-J. Störig: *Kleine Weltgeschichte der Philosophie*, Frankfurt a. M. 1987, 17.

16 Vgl. I. Kant, *Was heißt: sich im Denken zu orientieren?*, in: Werke 5, hrsg. v. W. Weischedel, Darmstadt 1975, 265-283.

17 E. Martens: *Philosophieren mit Kindern als Herzschlag (nicht nur) des Ethik-Unterrichts*, in: ders./H. Schreier (Hrsg.): Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I, Heinsberg 1994, 8-24, hier: 16; vgl. auch E. Martens: *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*, Stuttgart 1999.

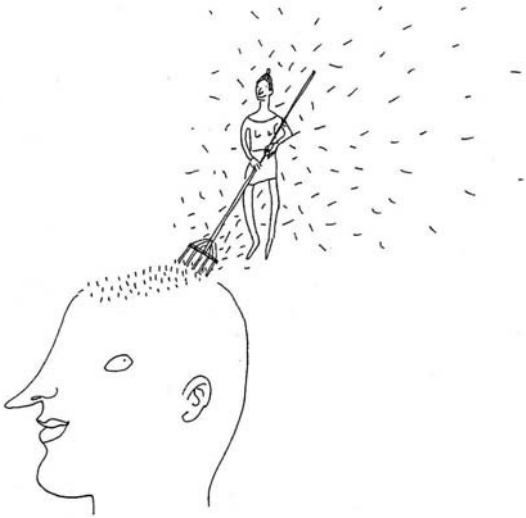

Abb. 8: „Woher wohl all die Ideen kommen, die ich so im Kopf habe?“
Illustration aus M. Lemieux: Gewitternacht, Weinheim und Basel 2007
- ohne Paginierung (Copyright by Verlag Beltz & Gelberg)

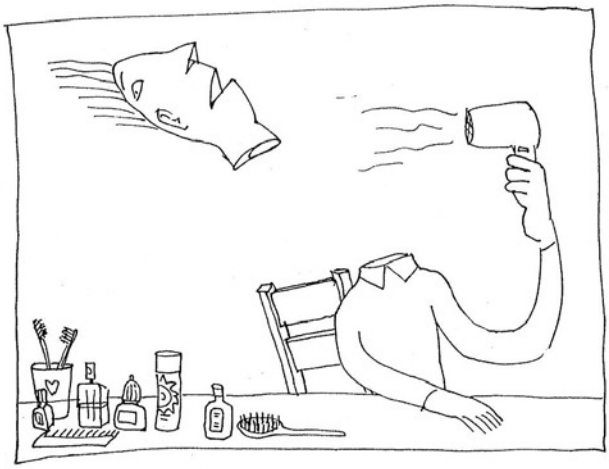

Abb. 9: „Manchmal habe ich nämlich überhaupt nichts im Kopf!“
Illustration aus M. Lemieux: Gewitternacht, Weinheim und Basel 2007
- ohne Paginierung (Copyright by Verlag Beltz & Gelberg)

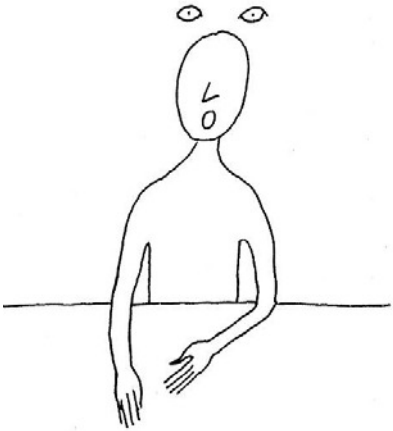

Abb. 10: „Zum Beispiel dann, wenn ich für Tante Lore ein schönes Bild malen soll.“
Illustration aus M. Lemieux: Gewitternacht, Weinheim und Basel 2007
- ohne Paginierung (Copyright by Verlag Beltz & Gelberg)

Abb. 11: „Manchmal habe ich den Eindruck, als könnte ich sogar
in mich selbst hineinschauen.“
Illustration aus M. Lemieux: Gewitternacht, Weinheim und Basel 2007
- ohne Paginierung (Copyright by Verlag Beltz & Gelberg)

Das Philosophieren beginnt mit dem Staunen, aus dem Staunen wird Philosophieren durch Nachfragen, Nachdenken, Dialog. Es geht nicht um eine Kinderphilosophie als fester Wissenskanon, sondern um eine Haltung, wie der Religionspädagoge Rainer Oberthür schreibt, „eine Haltung von Neugier und Offenheit, sich Ungewohntem zu stellen, Infragestellungen und vorläufige Antworten auszuhalten und Konsequenzen aus neuen Einsichten einzugehen“[18].

2. Was ist eine philosophische Frage?

Wenn Fragen der Angelpunkt philosophischen Nachdenkens sind, dann bleibt zu klären, was denn eine philosophische Frage sei. Glücklicherweise hat uns Kant hierzu am Ende seines Lebens in einem Brief vier zentrale Fragen zu, wie er sagt, „Philosophie nach dem Weltbegriff“, hinterlassen. Sie sind so hilfreich, dass sie immer wieder zur Orientierung beim Philosophieren herangezogen werden. „Was kann ich wissen?“ lautet die Frage nach der Erkenntnis, „Was soll ich tun?“ Die Frage nach der Ethik und „Was darf ich hoffen?“ Die Frage nach der Metaphysik und Religionsphilosophie.?

Die vierte Frage „Was ist der Mensch?“ wird, so Kant, schon durch die drei ersten beantwort[19], denn jede der drei öffnet je eines der Verhältnisse, in denen wir Menschen zur Welt stehen: Als Erkennende, Wissende, Denkende mit Verstand und logischer Durchdringungskraft, aushaltend die Unsicherheit, ob wir etwas Sicheres über sie wissen. Als Wollende, mit der „Hand“ handelnde, entscheidende Wesen und selbstverständlich auch als liebende, fühlende, zur Transzendenz offene, religiöse Menschen, die sich den Fragen, die ihr Dasein aufwirft, stellen können. Pestalozzi spricht bildhaft sinnlich von Kopf, Herz und Hand, die gemeinsam die Frage „Was ist der Mensch“ beleuchten. Mit diesen Fragen werden „Dinge angerührt, die jeden denkenden Menschen zu jeder Zeit bewegt haben und bewegen“, so Hans-Joachim Störig in seiner Geschichte der Philosophie. [20]

Mit Hilfe dieser Kantschen Fragen gelingt es, den philosophischen Gehalt vieler Kinderfragen zu erkennen. Die Frage: „Ist die Null etwas oder nichts“, die ein Erstklässler mitten im Unterricht stellen mag, müsste zum

18 R. Oberthür: *Wieso heißt Gott Gott? Philosophieren mit Kindern im Religionsunterricht*, in: F. Schweitzer/G. Faust-Siehl (Hrsg.), Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e. V. Frankfurt a. M. 1994, 229-238.

19 I. Kant: *Brief an Carl Friedrich Stäudlin*, Königsberg, den 4. Mai 1793, in: E. Cassirer, Briefe von und an Kant. Zweiter Teil 1790-1803, Berlin 1921, 205. Vgl. H.-J. Störig: *Kleine Weltgeschichte der Philosophie*, Frankfurt a. M. 1987, 28.

20 I. Kant (siehe Anm. 18).

einen innerhalb des mathematischen Zahlensystems beantwortet werden, ist aber zum anderen auch eine philosophische Frage, da in ihr zum Beispiel folgende Fragen nach den Möglichkeiten menschlicher Erkenntnis enthalten sind: Was ist der Beginn aller Zahlen? Wieso verhilft die Null Zahlen zur Unendlichkeit? Was kann ich wissen über das „Sein“ und das „Nichts“? Ist auch „Nichts“ immer „Etwas“?

Dazu zwei Fragen und zwei Zeichnungen von Michèlle Lemieux:

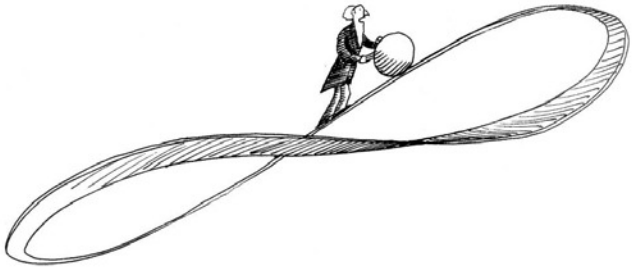

Abb. 12: „Wo endet die Unendlichkeit?“
Illustration aus M. Lemieux: Gewitternacht, Weinheim und Basel 2007 - ohne Paginierung (Copyright by Verlag Beltz & Gelberg)

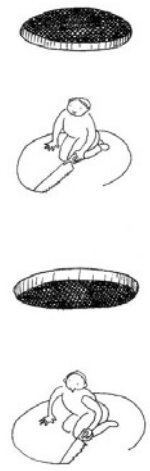

Abb. 13:
„Wenn mal einfach ein Loch in den Himmel bohrt,
kann man dann die Unendlichkeit sehen?
Und wenn man in das Loch wieder ein Loch macht,
was kommt dann zum Vorschein?“
Illustration aus M. Lemieux: Gewitternacht, Weinheim und Basel 2007 - ohne Paginierung (Copyright by Verlag Beltz & Gelberg)

3. Können Kinder philosophieren?

Aber: Bringen Kinder die anthropologischen und psychischen Voraussetzungen zum Nachdenken über philosophische Fragen mit?

Der Schweizer Entwicklungspsychologe Jean Piaget untersuchte die Frage, wie der Mensch wichtige Grundideen und Probleme begreift. Seine Darstellung der kindlichen Konstruktion der Welt hat eine enorme Wirkung auf unsere Vorstellung über kindliches Lernen. Er hat versucht nachzuweisen, dass das Verständnis des Kindes von den Kantischen Kategorien Raum, Zeit und Kausalität nicht zu Beginn des Lebens vorhanden sei, wie Kant annahm, sondern Schritt für Schritt aufgebaut werde. Jedes Kind durchlaufe den gleichen Entwicklungsprozess, gleichgültig, ob es um den Bereich der Ursachen oder der Moral gehe. Auf jeder neuen Stufe der Erkenntnis ordne das Kind, so Piaget, sein Wissen grundsätzlich neu und habe anschließend keinen Zugang mehr zu früheren Stufen des Denkens. Das Schulkind von sieben oder acht Jahren sei fähig, konkret operational zu denken, bleibe aber abhängig von konkreten Reizen, Bildern und einer konkreten Ausführung einer Operation. Erst das ältere Kind auf der formal-operationalen Stufe sei in der Lage, allein auf der Basis von Aussagen logische Schlussfolgerungen zu ziehen und Kausalitäten zu konstruieren.

Nach Piagets Theorie können Kindergartenkinder und junge Grundschulkinder nicht philosophieren, da es ihnen erst auf der formal-operationalen Stufe möglich sei, logische und kausale Verknüpfungen zu denken. Unsere Erfahrungen zeigen aber, dass Kinder, zumindest teilweise, philosophierend nachdenken können und beginnen, sich abstrakt im Denken zu orientieren. Der amerikanische Psychologe Howard Gardner, auf dessen hochinteressantes Buch: „Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken“ sich die folgenden Ausführungen beziehen, sieht folgende problematische Aspekte bei Piaget, die für die Fragestellung: „Können Kinder philosophieren?“ Folgen haben.

Piaget nahm an, dass sich alle kritischen Ereignisse der Entwicklung ungefähr zur gleichen Zeit ereignen.[21] Gardner hat bei seinen Beobachtungen festgestellt, dass sich die „Strukturen des Gehirn und des Denkens in verschiedene Richtungen und mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten entwickeln können“.[22] Außerdem beziehen sich Piagets Untersuchungen weitgehend auf Fähigkeiten im naturwissenschaftlichen Bereich und sind auf das numerische Verständnis beschränkt. Eine weitere Beobachtung von Gardner bei der Auswertung einer Vielzahl von empirischen Studien ist, dass neue Stufen des Denkens nicht unbedingt frühere Formen des Denkens über die Welt löschen. Der Vergleich der Untersuchungen des Denkens zunächst bei

21 J. Piaget: *Das Weltbild des Kindes*. Einführung von Hans Aebli, München 1988.
22 H. Gardner: *Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken*, Stuttgart 1993,143.

fünfjährigen Kindern und dann bei Schülern und Erwachsenen zeigten, dass die frühesten Auffassungen und Fehlauffassungen von Kindern teilweise während der gesamten Schulzeit bestehen bleiben und nach der Schulzeit in bestimmten Situationen wieder auftauchen. So neigen Studierende der Geisteswissenschaften dazu, gelesene Texte wörtlich zu interpretieren und es gelingt ihnen nicht, auf Hinweise zu achten, die auf eine allegorische oder symbolische Bedeutung hindeuten. Die auffälligsten Fehlauffassungen von Schülern und Schülerinnen finden sich in der Physik. [23]

Gardner interessiert sich bei seinen Untersuchungen des Lernens für die Frage, warum ein grundlegender Mangel an Verständnis für die von Schulen vermittelten Inhalte der Wissenschaften, der Künste und des täglichen Lebens besteht. Warum können Lerner Wissen, das sie in der Schule in Tests unter Beweis gestellt haben, nicht in neuen Zusammenhängen anwenden? Und diese Frage interessiert uns, nicht nur nach PISA, auch in Deutschland brennend.

Er stellt die Hypothese auf, dass das Denken von Schülern und Schülerinnen und Studierenden stark durch Verfahrensweisen, Überzeugungen und Verständniswege des ungefähr fünfjährigen Denkens beeinflusst wird. Die Weisen des Verstehens des intuitiven Lerners und des Lernexperten sind grundsätzlich verschieden und der Weg zum echten Verständnis eine der größten Herausforderungen an die Didaktik. Gardner beschreibt das Kind von fünf, sechs oder sieben Jahren als ungemein kompetent:

„Tatsächlich ist es vielleicht am besten, sich das Denken eines fünfjährigen Kindes als seltsame Mischung aus Stärken und Schwächen, Möglichkeiten und Begrenzungen vorzustellen. In seiner theoretischen Findigkeit ist es leistungsstark, in seinen künstlerischen Versuchen kann es schöpferisch und phantasievoll sein; in seiner Unternehmungslust ist es beispiellos; in seinem Hang zu Verallgemeinerungen und Vereinfachungen ist es eindeutig begrenzt.“ Ihr Denken „kann es sich auf viele Wege begeben, die einander oft widersprechen. Es kann in einem Augenblick weise sein, im nächsten töricht, und in einem dritten bizarr, unsinnig und völlig unverständlich. Es enthält ein Wirrwarr von Symbolen, Skripts, Theorien und unfertigen Ideen und Auffassungen, die sich auf geeignete Art aufrufen lassen, aber noch auf ihre sichere Klassifizierung warten.“[24] Die Bemühungen in der Schule zielen meist darauf, das unfertige Denken zu regulieren, zu zähmen, Fehlauffassungen und Klischees zurechtzurücken. Nur leider gelingt es unserer Erziehung oftmals nicht, „die bemerkenswertesten Eigenschaften des kindlichen Denkens zu erhalten“ so Gardner „seine Abenteuerlust, seine Fruchtbarkeit, seine Findigkeit und sein Aufblitzen von Wendigkeit und Schöpferkraft“[25]. Gardner bleibt in seinem Werk nicht bei dieser Analyse stehen. Auf der Suche nach Lösun-

23 Ebd. 15f., 192ff., 195.
24 H. Gardner (siehe Anm. 21), 142f.
25 Ebd. 143.

gen aus diesem Dilemma legt er ausführlich dar, wo und wie sich Schule und Unterricht ändern müssen, um den Weg vom intuitiven Denken des fünfjährigen Kindes zum tiefen Verständnis des geschulten Denkers zu beschreiten und er beschreibt erfolgsversprechende Ansätze.

Das Philosophieren von Kindern und Erwachsenen kann, so die Leitthese dieser Ausführungen, genau diesen Weg vom intuitiven zum geschulten Denken beschreiten. Es ermöglicht und ermutigt Kinder, die Kraft ihres intuitiven Denkens zu nutzen, selbst zu erkennen und auf Verstehen, Begreifen und Wissen hin weiterzuentwickeln. Im Gespräch mit Gleichaltrigen und mit Hilfe eines erwachsenen Gesprächsleiters versuchen sie, sich in Sprache auszudrücken, sie suchen nach Begriffen, um Gedanken zu klären und andern zu vermitteln. So schulen sie den Gebrauch der Sprache, das Formulieren von Fragen, von Beispielen und Gegenbeispielen, das Weiterspinnen von Gedanken, das Hinterfragen von Begriffen, den Transfer von Überlegungen, und den Perspektivenwechsel im Dialog miteinander. Sie lernen Fragen kennen, auf die es keine Antwort gibt und mit diesen offenen Fragen zu leben und sie auf jeder Lebensstufe neu zu stellen. Sie lernen andere Denksysteme kennen und bauen Schritt für Schritt eine eigene Weltsicht auf, indem sie Handlungen auf die ihnen zu Grunde liegenden ethischen Maßstäbe hinterfragen. Sie sprechen über Erfahrungen von Transzendenz und vielleicht sogar über metaphysische Grenzfragen und bewahren das Wissen um Geheimnisse und Rätsel der menschlichen Existenz.[26] Ihre Gedanken und Fragen aber werden als wichtig und förderlich für das Gespräch angesehen und nicht nebenbei abgelegt, zurückgestellt, für dumm erklärt oder gar abgelehnt.

Schrittweise setzen sich Erwachsene und Kinder mit der Kantschen Erkenntnis auseinander, dass die Wirklichkeit in unserem Kopf entsteht und dass wir die Welt nur so erkennen können, wie sie uns mit unseren Sinnen in Raum und Zeit erscheint.

Bis heute wissen wir allerdings nicht, wie Skripts und Wirklichkeitsvorstellungen entstehen. Diese spannende Frage verfolgt neben der Psychologie und der Hirnforschung der pädagogische Konstruktivismus.[27]

4. Wo und wann kann philosophiert werden?

Zunächst einmal kann immer philosophiert werden, wenn eine philosophische Frage gestellt wird: Gemeinsam als Familie am Mittagstisch, auf einem Spaziergang, am Abend. Im Kindergarten mögen sich Gespräche beim Vor-

26 S. Schreiner (siehe Anm. 12), 76.

27 Vgl. G. Büttner: *Wie kommen Glaubensvorstellungen in unsere Köpfe? Religionspädagogische Überlegungen zum sogenannten Radikalen Konstruktivismus,* in: Entwurf 1 (2000), 30-33.

lesen oder im Sitzkreis ergeben und in der Grundschule gibt es in allen Fächern Angelpunkte für philosophische Fragen. Das Thema „Zeit“ zum Beispiel wird im Sachunterricht besprochen, im Deutschunterricht geht es in der Grammatik um Zeit, im Religionsunterricht wird die Frage nach Leben und Tod behandelt. In allen Fächern kann die Frage nach dem Wesen der Zeit gestellt werden. Die Fragen nach der Unendlichkeit eröffnet der Mathematikunterricht, das Rätsel der Schöpfung der Religionsunterricht. Musik und Kunst und Sport zeigen und fragen nach Begabungen und Grenzüberschreitungen des Menschen. Auch wenn die Unterrichtszeit knapp ist, lohnt es sich, den philosophischen Fragen Raum zu gewähren, denn die Realität unstrukturierter Probleme der Erkenntnis macht Lernen und Denken zu einem aktiven und lebenslangem Prozess und stärkt den Mut durch Fehler zu lernen.[28] Das Nachdenken über die Grundgedanken menschlicher Existenz schenkt den Kindern die Gewissheit, dass es sich zu lernen lohnt, dass sie bereits denken können und dass sie dazu lernen. Es kann Ängste nehmen, weil sie geäußert werden dürfen. Außerdem setzen sie der oft gewaltigen Trivialität eines Schulmorgens Sinn entgegen.

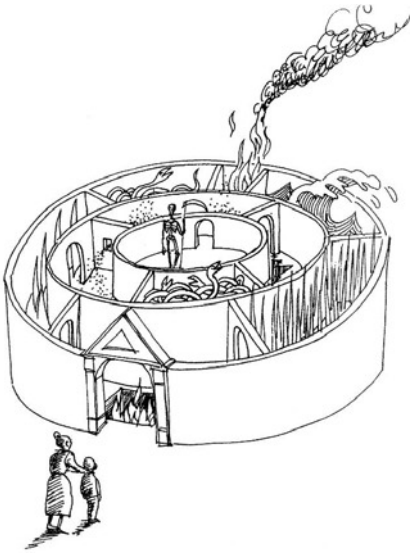

Abb. 14 : „Ich habe Angst davor, was mich im Leben noch alles erwartet!“
Illustration aus M. Lemieux: Gewitternacht, Weinheim und Basel 2007
- ohne Paginierung (Copyright by Verlag Beltz & Gelberg)

28 Ebd. 31.

5. Der Weg ins philosophische Gespräch mit Kindern

In der Fachliteratur zum Philosophieren mit Kindern gibt es viele brauchbare Vorschläge, wie man mit Kindern philosophieren kann. Ich möchte Ihnen hier von meinen persönlichen Erfahrungen im Ethikunterricht an der europäischen Schule in München berichten. Da es für das damals noch weitgehend unbekannte Fach keinen Lehrplan gab, begannen wir wichtige Fragen zu sammeln und über sie zu sprechen: Das Philosophieren entwickelte sich von selbst. Die grundlegende Methode war immer die gleiche, das Ergebnis jedes Mal ein anderes und ähnliche Vorgehensweisen werden heute von vielen Pädagogen vorgeschlagen. Sie orientieren sich alle an der Methode des „Sokratischen Gesprächs“[29]

Der erste Schritt: Ein Text, eine Geschichte oder ein Teil eines Kapitels aus einem Kinderbuch wird vorgelesen. Das Vorlesen verbindet die Kinder und schafft einen kurzen Ausstieg aus der Leistungsatmosphäre des normalen Schulunterrichts, deshalb darf der Text auch länger sein. Es ist natürlich auch möglich, mit einem Film oder, wie Eva Zoller vorschlägt, mit einem Objekt, wie zum Beispiel einem Spiegel, den Einstieg ins Gespräch zu suchen[30].

Wichtig ist die Auswahl der Geschichten. Geschichten helfen, uns mit ungelösten Gegensätzen zu konfrontieren. Geschichten sind älter als die Geschichte selbst, schreibt Schreier und Mythen erklären nicht nur die „Familiengeschichte“ der Menschheit, sondern loten philosophisch und religiös die Welt aus. Gerade in der Ambivalenz von Geschichten liegt ihre Kraft, Nachdenken auszulösen. Geschichten haben aber auch einen starken Einfluss auf die Vorstellungswelt und können das Denken blockieren oder moralisierend Antworten festschreiben.[31]

Geeignet sind die Dilemma-Geschichten, die Schreier gesammelt hat oder die zum Teil skurrilen Geschichten des Amerikaners Philip Cam.[32] Ich habe sehr gute Erfahrungen mit Ganztexten gemacht, die unseren Ethikunterricht für eine ganze Zeit begleiteten. Zum Beispiel für jüngere Kinder das Bilder-

29 Vgl. u. a. E. Martens: *Die Sache des Sokrates*, Stuttgart 1992; G. Raupach-Stey: *Das sokratische Paradigma: Maieutik und mehrdimensionale Konstituierung*, in: D. Birnbacher /J. Siebert/V. Steenblock (Hrsg.), Philosophie und ihre Vermittlung. Ekkehard Martens zum 60. Geburtstag, Hannover 2003; D. Birnbacher/D. Krohn: *Das sokratische Gespräch*, Stuttgart 2002; E. Martens: Methodik des Ethk- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik, Hannover 2003.

30 E. Zoller: *Philosophisches r/Reflektieren im Unterricht der Sekundarstufe*, in: Pädagogik, Juli-August 2002, Heft 7-8, 60-63.

31 Vgl. H. Schreier (Anm. 14), 20ff.

32 P. Cam: *Zusammen nachdenken. Philosophische Fragestellungen für Kinder und Jugendliche. Eine praktische Einführung*, Mühlheim 1996.

buch von Iva Procházková „Fünf Minuten vor dem Abendessen“[33] oder für ältere Kinder das Buch von Judith Kerr „Als Hitler das rosa Kaninchen stahl“[34].

Der zweite Schritt: Das Vorlesen wird unterbrochen und die Kinder sammeln Fragen. Alle Fragen werden aufgeschrieben, denn alle Fragen sind erlaubt und gleichwertig, da sie das Interesse der Kinder darstellen. Anschließend suchen wir gemeinsam die Fragen für die Diskussion aus und bestimmen die Reihenfolge. Hier ist es sinnvoll zu jeder Frage den Namen des fragenden Kindes und die Textstelle zu notieren. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass die Kinder durch Handzeichen das Vorlesen unterbrechen und eine sie stark interessierende Frage formulieren, die dann gleich besprochen werden kann. Mit einiger Erfahrung entwickeln die Kinder Sicherheit bei diesen Abläufen. Da an deutschen Grundschulen, außer derzeit in Mecklenburg-Vorpommern das Fach „Philosophieren“ nicht vorgesehen ist, kann die Klasse auch philosophische Fragen in einem Heft oder einer Kartei sammeln, um sie dann in einer geeigneten Stunde zu bearbeiten.

Der dritte Schritt: Das Kind, das eine Frage gestellt hat, erläutert nochmals sein Interesse. Dann beginnt die Diskussion und die Fragen werden der Reihe nach bearbeitet. Bei der Behandlung der Fragen müssen die Gesprächsregeln, die eine Gruppe zum Schutz ihres Gesprächs aufgestellt oder Schritt für Schritt aus ihren Gesprächserfahrungen entwickelt hat, eingehalten werden. Dazu gehört unter anderem die wichtige Vorgabe, dass über Beiträge nicht gelacht wird und dass jeder in Ruhe aussprechen kann. Die Selbstorganisation der Gespräche und eine unabdingbare Disziplin im Miteinander ist zusätzlich ein wichtiges Feld für soziales Lernen.

Die Gesprächsleiterin oder der Gesprächsleiter greift ein, wenn die Kinder aus Unkenntnis über logische und analytische Schlüsse ein Thema nicht weiter verfolgen können, der Faszination der endlosen Frage erliegen oder in einer Sackgasse angelangt sind. Ebenfalls kann sie ein Gespräch über das Gespräch anregen als „Denken über das Denken“. Podiumsdiskussionen und improvisierte Gerichtsverhandlungen verschiedenster Form können den Unterricht anreichern.

Doris Daurer hat die Idee der philosophischen Werkzeugkiste für schlaue Denker von Thomas Jackson aus Haiti 1999 in Deutschland bekannt gemacht. Sie eignet sich hervorragend dazu, Kindern Begriffsbildung zu verdeutlichen, Sprache analysieren zu lernen und vom intuitiven Denken zum Denkexperten zu werden.

In der „Werkzeugkiste für schlaue Denker“ befinden sich verschiedenfarbige Buchstabenkarten mit folgenden Schlüsselbuchstaben, die die Kinder an die jeweilige Bedeutung erinnern sollen: W… Was meinst du damit? –

33 I. Procházková: *Fünf Minuten vor dem Abendessen*. Mit Bildern von V. Pokomy, Stuttgart-Wien 1992.

34 J. Kerr: *Als Hitler das rosa Kaninchen stahl*, Ravensburg 1980 u. a.

G… Grund – A… Annahme – F… Folgerung – S… Stimmt das? – B… Beispiel – GB … Gegenbeispiel.

Die Methode sieht bei einer eingespielten Gesprächsgruppe so aus, dass jedes Kind die selbstgefertigten farbigen Buchstabenkarten vor sich liegen hat und durch Hochhalten des entsprechenden Kärtchens seine Meinung, seine Zweifel, seine Bitte um Vertiefung einer Aussage ausdrücken kann, ohne den Sprecher zu unterbrechen. Es ist sehr anspruchsvoll, gleichzeitig sieben Kärtchen im Hinblick auf das zu Sagende zu reflektieren. Die einzelnen Denkkärtchen müssen sicher Schritt für Schritt eingeführt werden, zunächst die Karten: „Was meinst du damit", „Stimmt das?", Beispiel und Gegenbeispiel. Viel Übung erfordert es, zu erkennen, ob ein Gesprächsbeitrag eine Annahme ist, eine Aussage begründet oder eine Folgerung zieht. Denkbar wäre auch, dass die Gesprächsgruppe eigene Fragekarten entwickelt. Im Sinne von Gardner beschreitet ein Lerner mit diesen Fähigkeiten den Weg vom intuitiven Denken zum Experten!

Als Abschluss möchte ich Ihnen drei Texte zu den Themen „Eifersucht" und „Gewissen" von zehnjährigen Schülern der Europäischen Schule vorstellen, die verdeutlichen, wie Kinder versuchen, einen Begriff eigenständig zu definieren:

Was ist Eifersucht?
Jakob schreibt: „Man ist eifersüchtig, wenn man einem anderen etwas nicht gönnt, weil man es lieber selber hätte. Dies kommt leider sehr häufig vor. Man kann sich aber dagegen schützen. Einfach den anderen das gönnen. Wenn man es selber haben möchte, kann man ja darauf sparen, falls es zu kaufen ist. Wenn das nicht geht, dann sollte man sich darüber freuen, dass der andere es hat und darüber froh ist. Erst nachdenken, ob man den Gegenstand überhaupt braucht, wäre noch ein Tipp. Oft ist man schon ganz zufrieden. Es wäre ja auch hirnverbrannt, eine Freundschaft nur wegen eines kleinen Dinges aufs Spiel zu setzen. Es ist auch gut, dass nicht jeder dieselbe Kleidung, Spielzeug, Stifte usw. hat. Wenn das so wäre, dann wäre die Welt langweilig und einseitig. Wenn man trotzdem eifersüchtig ist, dann sollte man nur sich selber einbeziehen und dadurch niemandem schaden." (Jakob)

Jakob beschreibt zunächst das Gefühl „Eifersucht". Ungesagt beurteilt er das Gefühl negativ und beschreibt negative Folgen eifersüchtigen Verhaltens. Er analysiert, dass Eifersucht ein Problem ist, dass ein Mensch mit sich selbst hat. Er versucht die Frage zu beantworten: Wie soll ich handeln? Und er erkennt, dass Eifersucht entsteht, weil Menschen verschieden sind. Diese Verschiedenheit beurteilt Jakob positiv, da sonst „die Welt langweilig und einseitig" wäre.

Was ist das Gewissen?

Philip schreibt: „Das Gewissen ist eine Art Gefühl. Es soll verhindern, dass bzw. soll einem ein Schuldgefühl geben, wenn man etwas Schlechtes machen will oder etwas Schlechtes gemacht hat. Das schlechte Gewissen meldet sich vor einer geplanten üblen Tat und soll diese Tat verhindern. Zum Beispiel, wenn ich etwas verheimlichen will und lüge, macht das schlechte Gewissen die Lüge schwerer. Auch hat man ein ungutes Gefühl, wenn man gerufen wird, weil man denkt, man hätte etwas angestellt oder etwas falsch gemacht. Auch ein Dieb, der etwas klaut, fühlt sich ständig verfolgt. Das Gewissen soll ihn es bereuen lassen, damit er es gesteht oder dass er es wieder gut macht. Auch wenn man bestraft wird, fühlt man sich ruhiger. Das Gewissen soll also unser Verhalten so steuern, dass wir keine Sachen machen, die wir selbst für schlecht halten.“ (Philip)

Philip versucht ebenfalls zunächst die moralische Instanz „Gewissen“ zu beschreiben, er bezeichnet Gewissen als ein Gefühl, das als innerer Richter über eigenes Verhalten Maßstäbe für „falsch“ und „richtig“ setzt.

Jonas macht sich darüber hinaus Gedanken, wie das Gewissen entsteht und formuliert dessen gesellschaftliche Funktion: „Das Gewissen ist etwas, was einem sagt, was richtig ist. Es ist da und bildet sich wie die Sprache. Man kann ein gutes oder ein schlechtes Gewissen haben. Es fängt an sich zu bilden, wenn man noch in Wiege liegt. Man kann es nicht an- oder abschalten und es mischt sich überall ein, wie ein kleines Gericht, was einem sagt, wo es langgeht. Und es hilft einem, besser zusammenzuleben.“ (Jonas)

Es macht sehr viel Freude, sich mit Kindern in philosophische Gespräche verwickeln zu lassen und beide, Erwachsenen und Kinder haben im konzentrierten, nachdenkenden Miteinander dieser Gespräche die Gelegenheit voneinander zu lernen.

Ursula Henke

Gewalt – ein soziologischer Erklärungsversuch sozialen Handelns

Christian war 13 Jahre alt, als ihn die Polizei nach einem Ladendiebstahl mit Körperverletzung nach Hause brachte. Die Mutter reagierte nicht unbedingt überrascht. Christian ist dem Jugendamt schon seit seinem 5. Lebensjahr bekannt. Im Kindergarten hat er einen anderen Jungen so massiv verprügelt, dass dieser in einem Krankenhaus behandelt werden musste. Der Sozialarbeiter notierte damals, dass sich Christian auch seinen Eltern gegenüber sehr aggressiv verhält, ohne von ihnen in seine Grenzen verwiesen zu werden. Das Jugendamt ordnete daraufhin erzieherische Maßnahmen an. Es folgten Heimeinweisungen, Rückführungen ins Elternhaus, erneute Heimeinweisungen, und Rückführungen. Christian ist mittlerweile 17 Jahre alt und sitzt wegen Körperverletzung ein, ihm bleibt noch eine Reststrafe von 6 Monaten. Der Inhaftierung sind Verwarnungen, Sozialstunden und Wochenendarrest als Jugendstrafen für seine Gewalttaten vorausgegangen.

Versagt hier das System, das über Strafe Regel setzend wirken will? Ja, denn es muss versagen, weil Christian mittlerweile sein Handeln als sinnvoll ansieht und die Reaktion des Systems, das auf Gewalt mit Härte reagiert, als Bestätigung seines Handelns versteht. Aber gleichzeitig ist die Reaktion notwendig, um die Regeln (hier Gewaltfreiheit) für die Gesamtheit der Gesellschaftsmitglieder bestehen zu lassen, indem bei Übertretung gestraft wird, indem das verletzte Kollektivgefühl wiederhergestellt wird (Durkheim). Allerdings bedeutet das gleichzeitig, dass Christians Denken sich durch Strafe eher noch um Gewalt schließt, als dass sie gewaltmindernd wirken würden. Denn Christian hat sein Handeln erlernt. Es macht für ihn Sinn, so gewaltbereit Situationen zu klären. Die bislang verbüßten Strafen erhärten dieses Selbstkonzept, sie irritieren es nicht (mehr).

Dieser knappe Erklärungsversuch fasst das zusammen, was in unterschiedlichen soziologischen Handlungstheorien ausgeführt wird. Wir können hier die strukturfunktionale Betrachtungsweise (Vertreter sind z. B. E. Durkheim, R. K. Merton oder T. Parsons) und die symbolisch-interaktionistische Handlungstheorie (G. H. Mead z. B.) unterscheiden.

Nach dem strukturfunktionalen Theorieansatz gibt es Regeln innerhalb einer Gesellschaft, alle Gesellschaftsmitglieder haben diese Regeln zu erlernen – über Sozialisation -, um sich rollenkonform zu verhalten, um ein integratives Gesellschaftssystem zu erhalten. Derjenige, der sich den Regeln

gegenüber abweichend verhält, muss bestraft werden, um als System handlungsfähig zu erscheinen, um allen anderen deutlich zu machen, welche Strafe bei Übertretung droht. Im Hinblick auf Christian erhofft und erhoffte man sich eine Abschreckungsfunktion durch Strafe, dass er durch die «Härte des Gesetzes» erkennt, dass er sich falsch verhalten hat. Hier wird eine Sinnwelt angenommen, ohne wirklichen Bezug zu Christian zu nehmen. Für ihn waren Strafen immer nur noch der zusätzliche Beweis, dass man stark sein muss, um sich durchzusetzen, dass man aus der Position des Stärkeren heraus draufschlagen darf, denn Stärke und Gewalt gehen für ihn zusammen.

Die symbolisch-interaktionistische Handlungstheorie nimmt genau hier ihren Anfang. Es ist hiernach zu fragen, welche Bedeutung Strafe für Christian hat, welche Regeln er bislang über wen erlernt hat, woher er sein Selbstverständnis nimmt, wer ihm Anerkennung verschafft etc. Denn das Handeln im Jetzt ist das Ergebnis einer langen Reihe von Erfahrungen, von Deutungen, Interaktionen und Spiegelungen, die seine ganz eigene Sinnwelt ausmachen. Und Strafe mag dieser Sinnwelt vertraut sein, sie gehört dazu, ohne sie zu verstören (Luhmann), um dadurch Veränderungen anzuregen. Auf der Grundlage dieser Theorieannahme kann Strafe eine Verfestigung devianter Handlungsmuster bewirken, kann Strafe dazu beitragen, dass eine „kriminelle Karriere“ (Becker) gefördert wird, anstatt sie zu stoppen.

Was aber müsste getan werden, um Christians Gewaltbereitschaft zu durchbrechen? Helfen der Täter-Opfer- Ausgleich, ein Anti-Aggressionstraining oder Mediation?

Hier reicht der Blick auf Christian allein nicht aus, denn Christian ist kein Einzelfall. Die Polizeiliche Kriminalitätsstatistik des Landes NRW weist für das Jahr 2003 folgende Entwicklung nach:

„Die Zahl der Körperverletzungen ist stark angestiegen. Mit 101 518 Fällen im Jahr 2003 wurden 15,9 % (13 939 Delikte) mehr registriert als 2002. Mehr als zwei Drittel waren leichte Körperverletzungen. Die gefährlichen und schweren Körperverletzungsdelikte nahmen um 6,5 % zu.“ ... Unter 21-Jährige sind mit knapp 30 % (bei leicht sinkender Tendenz der unter 18-Jährigen) an allen Delikten beteiligt.[1]

Statistisch sehr auffällige Veränderung hat schon Emile Durkheim Anfang des 20. Jahrhunderts auf das Gesellschaftssystem zurückgeführt, denn Kriminalität ist für ihn ein „normales gesellschaftliches Phänomen“, ein Zuviel, aber auch ein Zuwenig deuten dagegen auf systembedingte Defekte, auf Krankheiten sozialer Systeme hin.[2]

In der Folge weist auch Robert K. Merton auf den Systemzusammenhang hin, wenn es um die Erklärung von Kriminalität geht. Für ihn ist Kriminalität aus der Diskrepanz zwischen kulturellen Zielen einerseits und den institutionalisierten, legalen Mitteln andererseits zu erklären. Ganz im Sinne

1 Siehe http://www.im.nrw.de/pe/pm2001/news_1106.htm.

2 Vgl. E. Durkheim, E.: *Die Regeln der soziologischen Methode*, Neuwied 1961, insbes. 157.

von Merton ist im Hinblick auf gewaltbereite Kinder zu fragen, wie das kulturelle Ziel, z. B. „Gewaltlosigkeit", erreicht werden kann, wenn einerseits in den Medien Gewalt verherrlichend dargestellt wird und damit eine Möglichkeit der Konfliktlösung aufgezeigt wird, wenn aber andererseits von Lehrern und Eltern Gewaltlosigkeit verlangt wird, ohne eventuell gewaltfreie Konfliktlösungsmöglichkeiten vorzuleben und einzuüben. Es darf nicht verkannt werden, welche Folgen auch verbale Gewalt in Form von Verhöhnen, Verspotten, Missachtung oder aber auch Überforderung haben können.

Was aber wollen die zuschlagenden Kinder, welchen Zweck verfolgen sie? Oder ist der relativ hohe Anteil der Gewaltkriminalität bei Kindern nur ein Anzeichen für den Machtverlust des sozialen Systems Schule/Klasse oder Familie oder Staat/Jugendamt, ein Anzeichen für kranke Systeme, die ihre Regelstruktur nicht mehr vermitteln können?

Es scheint, dass Christians Handeln sowohl mikrosoziologisch, im Hinblick auf sein Handeln, seine Konstruktion von Wirklichkeit, die Gewalt einschließt, als auch makrosoziologisch, im Hinblick auf die ihn umgebenden sozialen Systeme, betrachtet werden muss.

1. Gewalt – was ist das? Ein Definitionsversuch

Gewalt und Aggression scheinen eng verbunden zu sein. Unter Aggression ist im Sinne von Aggredi, In-Angriff-nehmen", „Selbstbehauptung", letztlich jede „Aktivität" gemeint. Gewalt, sehr weit gefasst, findet sich wieder in den Begriffen „walten", „Verwaltung" bzw. als „gestaltende Machtausübung = potestas". Hierunter fallt auch die „gewaltfreie Aggression". Das, was jedoch vielfach unter Gewalt verstanden wird, ist in dem Begriff „violentia" (schädigendes Verhalten, barbarische Destruktion) zu finden. Gewalt bedeutet demnach eine „Verhaltensform, die zur Schädigung und zur Zerstörung von Eigentum führt", womit ein „zielgerichtetes Schädigen, Beeinträchtigen und Schmerzzufügen" gemeint ist. Hiervon getrennt muss die psychische Form der Gewalt betrachtet werden, die sich in verbaler Aggression, gestischer Provokation oder z. B. Verächtlichmachung zeigt. Diese psychische Form von Gewalt, auch „horizontale Gewalt" genannt, wird unter den Begriff „Mobbing" gefasst. Vandalismus kann als Gewalt gegen Sachen interpretiert werden.[3]

3 Vgl. H. Wehr: *Gewaltprävention in der Schule*, http://www.ph-heidelberg.de/org/phb/gewpraev.htm; vgl. hierzu auch: I. Seiler: *Zum Umgang mit Gewalt in der Schule – Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Maßnahmen*, http://www.fernuni-hagen.de/ESGW/ERZBIUTDS/scheine/Magisterarbeiten/gewalt/gewalt.htm; T. Pfeifer: *Gewaltverständnis und gewalttätiges Handeln Jugendlicher und die Auswirkungen auf die Hauptschule*, http://www.ph-heidelberg.de/org/phb/Gewalt.htm.

Auch für den Bereich der Schule ist zu bedenken, dass „Erziehung“ in kommunikativen Bezügen stattfindet und damit weitestgehend auf einen interaktionistischen Gewaltbegriff rekurriert werden kann.[4] Gemeint ist damit die Perspektive, dass Gewalt den Endpunkt eines Konfliktes signalisiert, der (un- kontrolliert) eskalieren kann und somit Bestandteil verschiedener Interaktionsformen darstellt. Dies geschieht auch unter dem Gesichtspunkt, dass Gewalt verschiedenen Motiven folgt, die „dechiffrierbar“ sind.

Die folgenden Ausführungen gehen von der Überzeugung aus, dass Gewalt in Interaktionsbezügen betrachtet werden muss, dass ein Gewalthandeln eine Geschichte hat, dass es erlernt wird, einen Code hat, der dechiffriert werden kann, dass Gewalt, auch wenn es schwer vorstellbar ist, in der jeweiligen Interaktion, für den oder die Interagierende(n) Sinn macht – und hier sind Lehrende und Lernende als ein gemeinsames soziales System zu denken. Gewalthandeln ist soziales Handeln (im Sinn von Max Weber), das deutend verstanden und ursächlich erklärt werden kann, um daraus Schlüsse eventuell auch für das eigene Handeln zu ziehen.

Was ist dann aber zu tun? Was muss zusätzlich zur Strafe bedacht werden?

2. Gewalt und systemisches Arbeiten. Was heißt systemisches Arbeiten?

Jede Verhaltensweise eines Menschen macht aus seiner besonderen Situation heraus „Sinn“, auch wenn sein Verhalten unter Umständen von anderen als „verhaltensauffällig“ oder vielleicht sogar „abweichend“ beurteilt wird. Jeder Mensch handelt mit den zur Verfügung stehenden Mitteln, und dieses Handeln kann auch Problemlösung mit Hilfe von Gewalt sein. Das Handeln eines Menschen wird in Systemzusammenhängen erlernt, positiv oder negativ gespiegelt, beachtet oder nicht beachtet, verstärkt oder neutralisiert. Das systemische Arbeiten sieht ein Individuum nicht isoliert und für sich allein, sondern der Mensch wird in seinen Beziehungen zu anderen und in seiner Lebensumwelt in vielschichtigen und komplexen Systemen wie Familien und Institutionen eingebunden betrachtet. Soziales Handeln ist als ein Geflecht aus Wechselwirkungen in Beziehungen zu betrachten. Das Konzept des systemischen Arbeitens lässt sich anhand eines Beispiels wohl am ehesten verdeutlichen:

„Wenn man von den 22 Spielern und dem Schiedsrichter eines Fußballspiels nur einen Spieler sehen könnte, einen jungen Mann mit kurzer Hose,

4 Vgl. H. Willems: *Jugendgewalt in der modernen Gesellschaft*, in: b&w (Bildung und Wissenschaft) 2/1993, 18-26.

der scheinbar ziellos über eine Wiese rennt und dabei um sich tritt, so kann man als Beobachter verschiedene Erklärungen finden. Der Mann könnte Hirnfunktionsstörungen haben, oder er lebt ein kindliches Trauma aus oder, oder, oder …. Diese eigene Hypothese bestimmt dann die Art der Intervention. Man würde dem «kranken» Mann Medikamente verschreiben oder ihm zur Psychotherapie raten. Der Beobachter hat in seiner Beobachtung die Grenze der Beobachtung um die einzelne Person gezogen. Wenn man diese Grenze nun erweitert und alle anderen Spieler und den Schiedsrichter mit einbezieht, dann ergibt sich ein ganz anderes Bild. Jetzt kann man den Mann mit seinem „Problem" im Kontext des Interaktionssystems beobachten. Interaktion lässt sich nämlich beobachten, im Gegensatz zu intrapsychischen Vorgängen. Nun kann der Beobachter auch die Spielregeln des Systems erkennen."[5] Systemisches Arbeiten versucht somit, den Fokus auf den Einzelfall zu ergänzen durch die Sicht auf das interaktionelle Umfeld des Betroffenen.

Vergleichbares gilt z. B. für einen gewaltbereiten Jugendlichen. der nach dieser Sicht nicht aus sich heraus gewaltbereit ist, sondern sein Zuschlagen macht Sinn in seinen Interaktionsbeziehungen. Sein soziales Umfeld – Familie, Schule Freundeskreis – bestärkt ihn evtl. in seiner Wut, in seinem Hass, in seiner Art, Konflikte zu lösen, auch wenn evtl. das genaue Gegenteil durch „Strenge" erreicht werden soll. Gewalt wird verstanden als ein Bestandteil sozialer Systemstrukturen und muss von daher nicht als „Einzelstörung" begriffen werden, sondern in soziale Prozesse eingebunden gedacht werden. Gewalt ist hiernach eine „Konstruktion von Wirklichkeit", sie wird in „Geschichten", in der eigenen Sprache, in den erlernten Bildern erdacht und gelebt. Der Mensch schafft sich über Sprache, über Kommunikation gemeinsame Welten in konsensuellen Bereichen, indem er den anderen spiegelt und der andere ihn. Oder anders gesagt: Wir können nur verstehen, was wir selbst sinnhaft herstellen können. Was wir konstruieren, hängt wiederum davon ab, wie und was wir selektiv wahrnehmen. Was ich weiß, hängt also davon ab, was ich gelernt habe zu sehen.[6] Die Grenze der Problemwahrnehmung muss von daher weiter gezogen werden. Im systemischen Denken werden Interaktionszusammenhänge gesucht, das „Problem" wird nicht an Einzelfällen festgemacht. Der Handlungskontext, der Sinnzusammenhang für den/die Handelnden muss entschlüsselt werden, um diese Konstruktion von Wirklichkeit zu entdecken. Es ist sowohl eine Wechselwirkung der Akteure hierbei zu bedenken als auch ein Handeln aus individuellen Motiven heraus, die aber wiederum in Verbindung stehen mit dem jeweiligen sozialen System. Gewalt ist in diesem Modell nicht linear, sondern zirkulär, in Wechselbedingungen eingebunden zu denken. Gewalt ist nicht allein aus der Vergangen-

5 Vgl. A. Retzer, in: Wiesse, 135f., zitiert nach M. Saborowski, in: http://www.efh-bochum.de/homepages/henke/vu/index.htm).

6 Vgl. P. Watzlawick (Hrsg.): *Die erfundene Wirklichkeit*, München 1999.

heit und Gegenwart des/der Einzelnen heraus zu erklären, sondern ist eingebunden zu denken in Spielregeln, wie sie hier und jetzt im System gelten. Die Schulklasse oder die Kindergartengruppe hat im Moment eine Wirklichkeitskonstruktion aufgebaut, in der das „Problem" „Zuschlagen" evtl. ein fester Bestandteil ist, es ist kontextgebunden sinnvoll. Das soziale Handeln wird vom Kontext mitbestimmt, und es bestimmt wiederum den Kontext. Es ist eine ständige Wechselwirkung zu bedenken. Auf diese Weise hat das „Problem" ein Sinn-System gegründet, das autopoietisch (Luhmann), selbstreferentiell, sich ständig selbst zu erhalten sucht. Und alle wirken daran mit.

Es sind vielleicht aber auch die Kommunikationsstrukturen des Klassensystems, die dieses soziale Handeln mitbedingen können. Es müssen daher humane (Emotionalität, Sozialität, kognitives, logisches Denken) und soziale Ebenen (Familie, Freundeskreis, Schule, soziales Umfeld, Gesellschaft) verschränkt betrachtet werden. Ein Kind kann aufgrund des Verhaltens des Lehrers, der Erzieherin aggressives Verhalten zeigen, weil es sich gekränkt fühlt oder weil es wütend ist. Es sind vielleicht aber auch die Kommunikationsstrukturen des Klassensystems, das dieses soziale Handeln mitbedingen kann, oder es können externe Faktoren, wie z. B. Familienkrisen, Verlusterlebnisse, traumatische Erlebnisse etc. das soziale Handeln eines Kindes bedingen. Hier stellt sich dann allerdings die Frage, wie das soziale System Klasse auf diese Auffälligkeit reagiert, und damit beginnt der Kreislauf bzw. schließt sich der Kreis erneut. Sozial auffälliges Handeln kann nicht linear nur auf eine Ursache zurückgeführt werden, sondern muss vielmehr als das Ergebnis einer Vielzahl von interaktionellen Prozessen inner- halb und außerhalb des gerade aktuellen sozialen Systems begriffen werden.

Das „Ideal", das Ziel der systemischen Arbeit ist das offene System, in dem Veränderung und Konstanz möglich sind, in dem Werte und Regeln gemeinsam situativ ausgehandelt werden. Dieses System befindet sich in einem Fließgleichgewicht, es kann beweglich und flexibel reagieren, ohne zu zerfallen. Durch den Einbezug eines systemischen Beraters kann das System (z. B. der Kindergarten) zu einem „Selbst- Bewusstsein" gelangen, das es ihm ermöglicht, das Problem in einem anderen Kontext zu sehen oder zu einer anderen Konstruktion von Wirklichkeit zu gelangen. Dem System soll bewusst werden, dass es individuelle Wirklichkeiten konstruiert (hat), in denen Dingen, Symptomen, Problemen, etc. spezifische Sinnzusammenhänge im Kontext dieser Wirklichkeitskonstruktion zugewiesen werden. Darüber hinaus sind aber auch andere Konstruktionen möglich. Das reflektierende System hat die Chance, die momentan günstigste Wirklichkeitskonstruktion mit ihren Mitgliedern auszuhandeln, und behält sich diese Fähigkeit zur Veränderung durch Erkenntnis vor. Aber Veränderung kann nur durch das System selbst geschehen.

3. Konstruktivismus und Gewalt

Zuschlagen macht Sinn. Diese Aussage mutet vielleicht etwas merkwürdig an, ist aber nach dem konstruktivistischen Denken eine Grundüberzeugung, denn: „der Mensch produziert sich selbst“[7]. Zuschlagen mag subjektiv durchaus stimmig erscheinen, auch wenn es gegen geltendes Recht, gegen Normen und Werte der bestehenden Gesellschaft, gegen kulturelle Muster verstößt. Allerdings lernt das Kind diese Diskrepanz evtl. erst mit seinen ersten Schritten in die Öffentlichkeit, sprich Kindergarten oder Schule kennen. Das Kind lernt evtl. Gewalt als ein legitimes Erziehungsmittel kennen, vermittelt über „signifikant Andere“ (G. H. Mead), über Vater oder Mutter, über Geschwister, über Menschen, die bedeutungsvoll für das Kind sind. Es sind diejenigen, über die das Kind „Welt“ wahrnimmt. Verhält es sich jedoch im Kindergarten, in der Schule entsprechend, muss es lernen, dass das kein konformes Handeln ist. Es muss Gewalt als nicht-legitimes Mittel im Hinblick auf die „generalisiert Anderen“ (G. H. Mead) verinnerlicht haben. „Man schlägt nicht zu, man tritt den anderen nicht etc.“ Es wird aber geschlagen und getreten. Es muss das als falsch erachten, was seine signifikant Anderen als richtig betrachten und danach handeln. Und zusätzlich straft das Rechtssystem nicht die prügelnden signifikant Anderen, sondern das „erfolgreich“ sozialisierte Kind. Verstärkt wird das kindliche Sinnsystem noch durch die mediale Darstellung von Gewalt, z. B. in Comics. Ein übermäßiger Medienkonsum (z. B. von Horror- oder Gewaltvideos) ist somit nicht alleinige Ursache von Gewalt unter Kindern, schließt aber evtl. eine Sinnstruktur um ein gewaltbereites Handeln ein. Und die Erzieherin, die Gewalt verbietet, ist eben nur die Ausnahme. Die kindliche Konstruktion von Wirklichkeit bleibt stabil, wenn es zuschlägt, auch wenn die Störungen, die Probleme von außen immer größer werden. Abweichendes Handeln ist somit ein Problem, eine Konstruktion des Beobachters, nicht aber unbedingt desjenigen, der zuschlägt.

Überzeugungen, Meinungen, Handlungsmotivationen entstehen im jeweils eigenen Kopf, basieren auf der eigenen Geschichte, tragen autobiographische Züge und erzeugen eine ganz eigene Handlungslegitimation und -dynamik. Die Handlungssituation wird konstruiert und rekonstruiert,[8] indem bestehende Konstruktionen von Wirklichkeit, bestimmte Bilder, Emotionen, Interpretationen ständig wieder abgefragt werden bzw. ständig bei Anderen als „richtig“ erkannt werden.

7 Vgl. P. Berger, T. Luckmann: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Frankfurt a. Main 1980, 273.

8 Vgl. K. Reich: *Kindheit als Konstrukt*, http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/texte/kind_als_kon.html.

4. Gewalt und Zivilisation

Aber Überzeugungen, Meinungen und Handlungsmotivationen sind auch gesellschaftlich gebunden. Jeder Mensch ist in der Moderne eingebunden in die Handlungszwänge und Unterordnung unter diese von außen gesetzten Zwänge. Sie fordert von allen Gewaltfreiheit, die einhergeht mit Triebreduzierung und Affektneutralität, um befriedete Handlungsräume zu schaffen. Die Moderne kann nur überleben, wenn die Menschen die Forderung der Moderne, gewaltfrei, gebändigt, dem Funktionsrahmen angemessen sozial zu handeln, einlösen. Der Einzelne wird gezwungen, sein soziales Handeln immer differenzierte, immer gleichmäßiger und stabiler zu regulieren."[9] Gesellschaftliche Differenzierungsprozesse, sie zeigen sich exemplarisch in der Unentrinnbarkeit eines Parkhauses, in den Winkelzügen einer Verwaltung, in den gigantischen Ausmaßen des Wissenschaftsbetriebes, verlangen auf der anderen Seite eine Bändigung, Mäßigung und Funktionalisierung des Einzelnen, der somit seine psychische Grundverfasstheit den Forderungen der Moderne zumindest im öffentlichen Raum anpassen muss, um nicht gegen die gesellschaftlichen Regeln zu verstoßen. Gesellschaftlicher Differenzierungsprozess und psychische Regelungsstruktur bedingen sich somit wechselseitig. Damit die Moderne gelingt, muss der Mensch es lernen sich zu zügeln, seine Wut zu bändigen, seinen Hass, seine Trauer, seine Emotionen zu mäßigen. Welche Anstrengungen sind notwendig, um bei strahlend schönem Wetter in der Klasse zu bleiben und mathematische Formeln zu lernen, ein Diktat zu schreiben oder ein Bild zu malen? Was hält das Kind auf dem Stuhl, obwohl es laufen und springen möchte? Es mag einerseits die Angst vor Strafe sein, andererseits mag es aber auch der nach innen genommene Standpunkt der Gesellschaft sein, weil die Selbstkontrolle im Zuge der Sozialisation schon eingeübt und verinnerlicht worden ist. Gewaltfreiheit – zumindest äußerliche – scheint somit dem Sozialisationsprozess zu unterliegen. Das Ziel der Moderne ist die leidenschaftslose Selbstbeherrschung im Allgemeinen, öffentlichen Raum, ohne die Leidenschaft zu verdammen, sie ist in dafür zugelassenen Nischen verwiesen. Gleichzeitig schafft eine Monopolisierung der Gewalt in Form von starken Monopolinstituten, wie z. B., Polizei oder Justiz, die Ausbildung des „geregelten An-Sich-Haltens" (N. Elias), denn nur im Zusammenhang mit ihr bildet sich beim Individuum eine hinreichende Selbstkontrollapparatur heraus, die den Zwängen und Forderungen der Moderne entspricht. Erst die Idee von stabilen Gewaltmonopolen machen differenzierte Funktionsketten, vernetzte, weitreichende Beziehungen der Menschen untereinander möglich, die getragen werden von der gemeinsamen Idee der Gewaltfreiheit. Erst hierdurch kann Gewalt, der „eigene Leidenschaftsausbruch", „die Wallung, die ihn zum körperlichen Angriff

9 N. Elias: *Über den Prozess der Zivilisation*, Frankfurt a. M. 1977, 317.

eines Anderen treibt“ (N. Elias), gebannt und in andere Räume verbannt werden. Das unmittelbare Ausleben der Leidenschaft wird beschränkt, gleichzeitig wird dieser Verzicht kompensiert durch Ersatzbefriedigungen, durch eine „sekundäre Triebabfuhr“ (N. Elias), die in den Medien, in Büchern und Bildern ihr Ventil finden. Auch Gewalt, Aggressionen finden so ihren zugelassenen, sekundären Ausdruck. Eine in Funktionsketten differenzierte Gesellschaft muss zur Stabilisierung des Systems diese sekundäre Triebabfuhr anbieten, und sie wird angeboten, kommerziell, hoch technisiert und weitgehend erfolgreich. Und gleichzeitig wird der Mensch dadurch immer stärker auf sich selbst zurückgeworfen. Er muss mit seinen Wünschen und Bedürfnissen in dem vorgegebenen Rahmen umgehen können. Er muss es lernen, seinen „Triebhaushalt“ im Sinne des vorgegebenen Gesellschaftssystems zu regulieren, allein und auf sich gestellt. Und gleichzeitig muss er auf das übergeordnete System, auf das Funktionieren und das Einhalten der Regeln vertrauen.

Und nicht immer gelingt diese Bändigung, nicht immer ist das Vertrauen in das System groß genug, um nicht doch selbst aktiv zu werden, gegen die affektfreien Regeln zu verstoßen. Vielfach gelingt es nicht, die eigenen Triebe nur in Phantasien, in Träumen, in Computerspielen oder in Fernsehbildern abzuführen. Es ist wird deutlich, dass dieser Selbstzwang herausgebildet werden muss, erlernt werden muss in einem über das ganze Leben hin reichenden Prozess. Der Prozess der Zivilisation verläuft zirkulär, er verlangt die Bändigung der Triebe bei gleichzeitiger Herausbildung von immer weiter reichenden Funktionsketten. Der auf Funktionserfüllung hin reduzierte Einzelne verlangt immer differenziertere Funktionsketten, die immer stärker die Triebe und Affekte aus diesem Kreislauf herausdefinieren, wobei sie gleichzeitig einem neuen Kreislauf als Funktionsketten dienen. Und der Einzelne muss es lernen, sich den Räumen, den Plänen, den Regeln entsprechend affektreduziert zu handeln.

5. Forschungsergebnisse

Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, mit gewaltbereitem Handeln, fordern unsere Hilfe in diesem Sozialisationsprozess, weil sie sonst den Forderungen der Moderne nicht entsprechen und zukünftig nicht entsprechen werden.

Ein Kind ist nicht von vornherein und in jeder Beziehung ein Schläger, sondern wir müssen jedes System aus sich selbst heraus erklären, also auch die Gewalt in der Schulklasse oder im Kindergarten muss aus dem System der Schulklasse oder der Kindergartengruppe erklärt werden. Wir können nach dieser Überlegung die Auffälligkeiten im Unterricht nicht den Eltern anlasten und sie um Abhilfe bitten. Wir müssen unser System, und das ge-

waltbereite Kind ist Teil dieses Kommunikationssystems, auf Sinn, auf Beziehungen auf Kommunikation hin überprüfen, wenn Gewalthandeln Teil unseres Kommunikationssystems ist.

Das kann mit Hilfe der soziometrischen Methode (Moreno) geschehen. Jacob Levi Moreno hat hierüber interpersonelle emotionale Beziehungen in Gruppen gekennzeichnet, indem er sie abgebildet hat.

Wir haben insgesamt 359 Kinder in Kindergärten und Grundschulen (4. Klassen/2.Klassen) im Raum Bochum mit Hilfe dieser Methode beobachtet.

Als Gesamtergebnis kann festgehalten werden, dass ein gewaltbereites Kind sich nicht immer gewalttätig verhält, sondern dass soziales Handeln, demnach auch Konfliktverhalten, stark von dem umgebenden Handlungssystem abhängig ist. Oder anders ausgedrückt, Kinder die im Kindergarten ein stark auffälliges, aggressives Verhalten gezeigt haben, zeigten sich angepasst, interessiert und integriert im Unterricht, allerdings auch umgekehrt. Wir vermuten im ersten Fall eine Unterforderung im Kindergarten, die durch auffälliges, störendes Verhalten kompensiert wurde. Ein anderes Kind, das uns aufgrund seiner großen sozialen Kompetenz im Kindergarten aufgefallen war (wir nannten ihn den „Schlichter"), wird mehr und mehr zum Außenseiter in der Schulklasse aufgrund von leichten Lernschwierigkeiten.

Zudem zeigen sich die Auffälligkeiten auch in Abhängigkeit von der subjektiven Einschätzung der Lehrer/Lehrerinnen und Erzieherinnen. Uns wurde ein Kind als gewaltbereit geschildert, das aber dann im Unterricht nach unseren Beobachtungen keinerlei Auffälligkeiten zeigte. Was war passiert? Dieses Kind zeigte im Pausenverhalten und nachmittags, den Lehrern auch durch wiederholte Polizeimeldungen bekannt, ein stark auffälliges Verhalten, das dann etikettierend die Beurteilung im Klassenverband mitbestimmte. Das Kind konnte jedoch den klaren Vorgaben der Lehrerin folgen, ohne auffällig zu werden. Hier bestätigt sich eine schon sehr alte soziologische Erkenntnis, dass soziales Handeln von sozialen System beeinflusst wird, bzw. dass ein massives Auftreten abweichenden Verhaltens nicht unbedingt allein auf die subjektiven Faktoren des „Täters" zurückzuführen sind, sondern dass ein Mehr aber auch ein Zuwenig an Abweichung Systemdefekte signalisiert.

In einer Untersuchungseinheit haben wir die Soziogramme im Kindergarten und in der Schule zusammenhängend durchgeführt. Wir haben Kinder im Kindergarten sechs Wochen vor Ende der Kindergartenzeit beobachtet und dann – im Anschluss daran – diese Kinder in der Grundschule in ihrem Sozialverhalten beobachten können.

Ein zentrales Ergebnis hat sich bislang bei allen im Kindergarten auffälligen Kindern in der Grundschule herausgebildet: sie zeigen ein verändertes, z. T. nicht mehr aggressives soziales Handeln unter veränderten Systembedingungen. Allerdings gilt dieses Ergebnis auch umgekehrt: Kinder, die im

Kindergarten nicht auffällig waren, zeigten in der Grundschule z. T. erhebliche Auffälligkeiten, evtl. bedingt durch Leistungsschwächen.

Exemplarisch für diese Veränderungsmöglichkeiten steht „Hampelmann“, wir haben ihn so genannt, weil das Bild auf seinem Kleiderhaken im Kindergarten ein Hampelmann war.

Hampelmann, ein 6jähriger Junge zeigte im Kindergarten insbesondere gleichaltrigen Kindern gegenüber ständig ein sehr gewaltbereites soziales Handeln, kleineren Kindern gegenüber dagegen verhielt er sich fürsorglich und freundlich. Die Ermahnungen und Strafen der Erzieherin zeigten keinerlei Wirkung. Erst als er in die Grundschule wechselte, veränderte er sein soziales Handeln. Der Klassenlehrer stellte keine Auffälligkeiten bei ihm fest. Er war ein interessierter und guter Schüler, der die Regeln korrekt befolgte.

Im Elterngespräch wurde ansatzweise deutlich, wie diese gravierende Änderung eventuell zu erklären ist. Für Hampelmann zählten nur männliche Regelsetzer, der Vater hatte ihm diese Sichtweise auch im Hinblick auf die Mutter vermittelt. Gleichzeitig wurde er von den Eltern nur leistungsbezogen anerkannt. Diese Leistungsbereitschaft wurde in der Schule belohnt, im Kindergarten fehlte ihm das Belohnungssystem. Und zusätzlich hatte ihm der Vater vermittelt, dass er in Konkurrenzsituation immer der Stärkere bzw. Bessere sein müsse. Das erklärt vielleicht auch, warum er nachmittags immer noch dieses gewaltbereite und zuschlagende soziale Handeln zeigt. Sein Sinnsystem hat sich nicht unbedingt verändert, die ihn umgebenden sozialen Systeme (Kindergarten und Grundschule) haben gewechselt und mit ihnen die Regelstrukturen und Sanktionen.

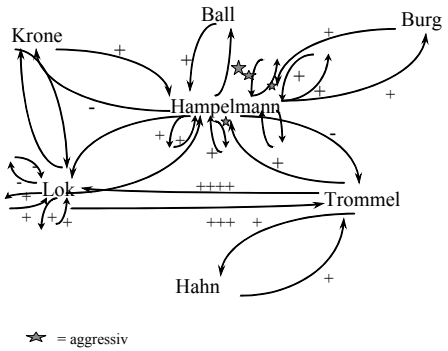

Abb. 1: Protokoll in der Kindergartengruppe v. 19.5.1999 (U. Henke)

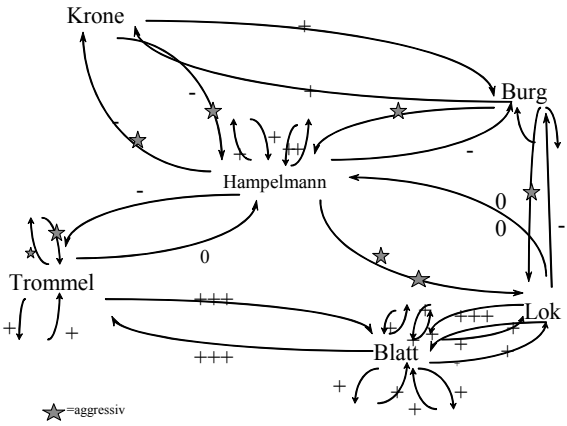

Abb. 2: Protokoll in der Kindergartengruppe v. 26.05.2999 (U. Henke)

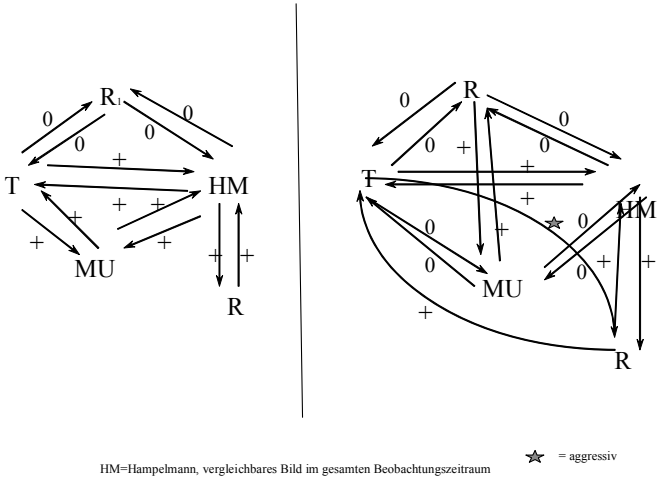

Abb. 3: Protokolle in der Grundschulklasse am 29.11.1999 (links) und am 06.12.1999 (rechts) (U. Henke)

6. Was aber ist nun zu tun?

Es gibt zahlreiche unterschiedlichste Anti-Gewalt-Projekte. Sie reichen z. B. von Streitschlichtung, über soziale Patenschaften bis hin zu modifizierten, kindzentrierten pädagogischen Konzepten.[10] Aber diese Angebote werden nicht vernetzt, vielfach bleiben der Kindergarten, die Eltern oder auch die Schule mit dem Problem und der Suche nach Lösungen allein. Und die oben gemachten Ausführungen zeigen, dass diese punktuelle und auf das Individuum bezogene Sichtweise z. T. zu kurz greift.

Hier könnte evtl. BRIDGES helfen. „Bridges" (Building Resilient Individual Development through Guidance, Education and Support Program) wurde im Jahr 1999 vom Federal Department of Juvenile Justice, Education and Health and Human Services im Lee County in Florida, USA, gegründet. „BRIDGES" ist eine staatlich finanzierte Agentur, die an 49 Schulen und Kindergärten über wöchentlich erscheinende Berater Mittel zur Verfügung stellt, um z. B. ein Gewaltpräventionsprogramm in der Schule oder eine Familientherapie durchzuführen. Insgesamt gehören die Bereiche Safe School Environment, Alcohol and Other Drug and Violence Prevention and Early Interventions, School and Community Mental Health Prevention and Treatment and Intervention Services, Early Childhood Psychosocial and Emotional Development, Education Reform und Safe School Policies dazu. Dieses breit angelegte umfassende Präventionskonzept zeigt gute Erfolge. Nach offiziellen Angaben ist – laut den Angaben des Lee County Sheriffs Office (LCSO) – zwischen 1999 und 2000 ein Rückgang inhaftierter Jugendlicher um 7,9 % zu verzeichnen und die Gewaltrate unter Jugendlichen ist um 3,7 % gesunken. Die neuen Fälle bzgl. häuslicher Gewalt sind sogar um mehr als 26 % rückläufig.[11] Kindergärten und Schulen werden durch ein professionelles Netzwerk begleitet, das ihnen hilft, die Probleme rechtzeitig anzugehen, ohne in einer Überforderung der Erzieherinnen bzw. Lehrer/Lehrerinnen zu münden.

Christian, Hampelmann und auch all die anderen Kinder und Jugendlichen, die wir in der Statistik wieder finden, wären unter diesen Rahmenbedingungen eventuell schon früh von diesem Netzwerk aufgefangen worden.

10 Vgl. u. a. http://www.schulebw.de/unterricht/paedagogik/gewaltpraevention/; sowie http://www.Bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Erziehung/buendnis/eisenach.html; ferner http://schulkultur.bildung.hessen.de /mediation/link/.

11 Vgl. http://www.lee.k12.fI.us/depticurr/ bridges/progressreport3year.pdf).

Denn eine Zunahme des Gewalthandelns weist auf Systemdefekte hin, die aber auch vom System behoben werden können

Gerhard Kilz

Bildungsförderung als jugendhilferechtliche Kategorie

1. Einleitung

Erziehung und Bildung sind gegenwärtig nicht zuletzt aufgrund der nachhaltigen Auseinandersetzung über die Resultate der sog. PISA-Studie und der sich darin abzeichnenden Defizite von Schülern des deutschen Schulsystems wieder Gegenstand sowohl des politischen als auch des wissenschaftlichen Diskurses geworden. Ausgehend von den primär zuständigen Fachdisziplinen, wie Pädagogik, Erziehungswissenschaften oder Psychologie, ist in diesem Kontext auch das Rechtssystem involviert. Die Umsetzung von Bildungsoptionen und Chancengleichheit wird nur gelingen und damit nicht der Beliebigkeit preisgegeben, wenn entsprechende individuell einforderbare rechtliche Ansprüche begründet werden.[1] Darüber hinaus normiert die Rechtsordnung Primärzuständigkeiten, die staatliche Interventionen und Regelungen determinieren. So wird durch Art.6 Grundgesetz (GG) der Schutz der Familie vor staatlichen Eingriffen geschützt.[2] Staatliche Institutionen können sich in diesen Kompetenzbereich gegen den Willen der Eltern nur einschalten, soweit eine Legitimation durch das staatliche Wächteramt bei Tatbeständen der Kindeswohlgefährdung gegeben ist.[3] Erziehung und Bildung sind also primär dem Aufgabenbereich der Eltern zuzuschreiben, den diese autonom gestalten können. Ergänzend tritt als weitere Instanz das Schulsystem hinzu, dessen Grundlage in den jeweiligen Schulgesetzen der Bundesländer geregelt ist.[4] Ein wesentlicher Bereich der außerschulischen Förderung ist ferner dem jugendhilferechtlichen Bereich zuordnet, der im SGB VIII, dem Kinder- und Jugendhilferecht, normiert ist.[5] Dies veranschau-

1 Hierbei handelt es sich um die Rechtsfigur des sog. subjektiven Rechts gegenüber staatlichen Institutionen, wodurch dem Bürger eindeutig eine einklagbare Rechtsposition zugeordnet wird.

2 Vgl. Siekmann/Duttge (2001), 159ff; BVerfGE 80,81 (92).

3 Die Konkretisierung des in Art. 6 Abs. 2 GG normierten Wächteramtes erfolgt durch die §§ 1666f. BGB, die dem verfassungsrechtlichen Prinzip der Verhältnismäßigkeit entsprechen; siehe Palandt-Diederichsen (2003), § 1666, Anm. 52.

4 Die in Art. 7 Abs. 1 GG garantierte Schulhoheit des Staates ist gleichzeitig die Legitimationsgrundlage für den hiermit verbundenen Eingriff in das Elternrecht (BVerwG, DVBl 1992, 1024f.).

5 Vgl. §§ 11ff. SGB VIII

licht, dass die Einführung neuer Konzepte im Bildungsbereich immer mit der Koordination der entsprechend involvierten rechtlichen Bedingungen verbunden ist. Die in der Rechtsordnung verbindlich normierten Wertentscheidungen, wie der Schutz des Familiensystems (Art. 6 GG), die Garantie der Menschenwürde (Art.1 GG) oder der Schutz des Allgemeinen Persönlichkeitsrechts (Art.1 und 2 GG) sind daher zwingend bei der Ausgestaltung neuer Bildungsansätze zu beachten und zu sichern. Gleichzeitig gilt es auf der operativen Ebene die vorhandenen rechtlichen Rahmenbedingungen zu überprüfen, ob sie den aktuellen Anforderungen noch entsprechen. Ausgehend von dieser Wechselwirkung zwischen Bildungs- und Rechtssystem soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, Aspekte der Bildungsförderung im jugendhilferechtlichen Kontext zu verorten und zu analysieren.

Die Einführung des Bildungsauftrages bedeutet aber auch, den höchst kontrovers diskutierten Bildungsbegriff[6] zunächst zu definieren, um ihn für konkrete Umsetzungsstrategien zu operationalisieren. Als Arbeitsgrundlage dient hierzu eine umfassende und anspruchsvolle Definition des Begriffs Bildung, die von Scherr[7] formuliert wurde. Bildung kann insoweit als subjektive Aneignung und Erarbeitung von objektivem Wissen, Denkmöglichkeiten, ästhetischen Ausdrucksformen sowie von Werten und Normen verstanden werden. Es handelt sich also um einen innerhalb der Person stattfindenden Prozess, der zwar von außen initiiert und gefördert werden kann (Erziehung), dessen Ergebnisse aber letztlich von den subjektiven Dispositionsbedingungen eines Menschen abhängig sind. Damit umfasst der in diesem Sinn verstandene Bildungsbegriff mehrere Aspekte: Primär ist zunächst der Qualifikationsaspekt zu benennen, der in der Vermittlung von Wissenstatbeständen unterschiedlicher Bereiche (Allgemeinwissen, schulisches Wissen, berufliches Wissen sowie spezifisches Fachwissen) zum Ausdruck kommt. Parallel hierzu entwickelt sich die Gestaltungskompetenz einer Person, die einen kreativen strukturierten Umgang mit dem erarbeiteten Wissensspeicher beinhaltet. Es ist also die Fähigkeit, aufbauend auf einer Wissensbasis begründbare Aussagen und Entscheidungen zu treffen, die sowohl die persönliche Sphäre als auch die Bearbeitung eines Sachfrage betreffen können. Schließlich ist als nächster Aspekt des Bildungsbegriffs die Entwicklung einer stabilen Selbstkompetenz zu nennen. Diese umfasst die Fähigkeit, ein persönlich verpflichtendes Wertesystem zu entwickeln und dieses in einen kritischen Abgleich zu den Werten anderer Akteure zu stellen. Es findet also ein vernunftbasierter und dialogorientierter Prozess der Überprüfung, der Verwerfung, der Akzeptanz von Werten und schließlich deren Anwendung als Entscheidungsparameter statt. Ein Element der Selbstkompetenz ist somit die Reflexionskompetenz, die sich einmal auf die Erarbeitung eines individuellen Wertesystems bezieht und hieran die konkreten Handlungen und Ent-

6 Vgl. zu dieser Problematik Winkler (2001), 169ff.
7 Vgl. zum folgenden insbesondere Scherr (2003), 308ff.; Scherr (2002).

scheidungen überprüft. Diese Fähigkeit in Verbindung mit der Gestaltungskompetenz erlaubt schließlich die Handlungskompetenz, die ein Individuum erst in die Lage versetzt, Sachverhalte autonom zu beurteilen und die getroffenen Entscheidungen in Handlungen zu realisieren. Letztlich ist in diesem Zusammenhang auch die Kommunikationskompetenz anzusiedeln, zu der neben der Sprachfähigkeit sicherlich auch die Beherrschung ästhetischer Ausdrucksformen gehört.

Insgesamt wird damit deutlich, dass der Bildungsbegriff und damit der Bildungsprozess sich auf ein elementares Ziel hin fokussieren lässt, nämlich die in einem Menschen angelegten Bedingungen für die Entwicklung eines mündigen Subjektes ausgehend von den gegebenen Ressourcen zu fördern. Gelingen kann dies aber nur, wenn neben der spezifischen Wissensvermittlung auch die Stärkung des Selbstwertgefühls, des Selbstbewusstseins und schließlich der Selbstbestimmung erfolgt, um eine nachhaltige Autonomiebasis zu schaffen. Um die Stellung des Jugendhilfesystems im Bildungsprozess definieren zu können, ist es sinnvoll, zunächst die beteiligten Institutionen und ihre jeweilige Funktion aufzuzeigen. Hierdurch wird es erst möglich, eine Aussage über Wirkungsbereich und spezifische Bedeutung der Jugendhilfe zu treffen. Auch informelle Arrangements, die in der Lebenswelt der beteiligten Kinder bzw. Jugendlichen zu verorten sind, sollen ergänzend mit einbezogen werden. All die relevanten Faktoren, die auf den Bildungsprozess Einfluss haben könnten, sollen unter dem Gesichtspunkt der Bildungsinstanzen nachstehend näher betrachtet werden.

2. Bildungsinstanzen und Bildungsprozess

In einer zunehmend funktional segmentierten Gesellschaft erfolgt die Verarbeitung von Aufgaben und die Bewältigung von Problemstellungen nicht mehr zentral durch ein Suprasystem sondern wird durch spezialisierte Systeme wahrgenommen, die sich auf bestimmte Funktionsbereiche konzentrieren.[8] Die Zugrundlegung eines weiten, mehrere Aspekte umfassenden Bildungsbegriffs hat zur Folge, dass durchaus unterschiedliche Systeme und Bereiche, wie z. B. die Lebenswelt [9] der betroffenen Person, involviert sein können.

Nicht nur von der zeitlichen Bedeutung her sondern auch in qualitativer Hinsicht ist das System Familie die wohl zunächst bedeutendste Bildungsinstanz. Die Familie ist der erste Lernort des Kindes, wo die basalen Fertigkei-

8 Vgl. Luhmann (1984).

9 Vgl zum Begriff der Lebenswelt und der Bedeutung für die Soziale Arbeit Grunwald/Thiersch (2001).

ten, wie Sprache, später auch die Lesekompetenz, Kreativität und soziales Verhalten vermittelt werden. Die besondere Qualität der Familie für die Förderung des Entwicklungspotentials des Kindes beruht nicht nur allein auf der in zeitlicher Hinsicht intensiven Betreuung, sondern darüber hinaus darauf, dass exklusiv in dem System Familie das Kind eine umfassende Komplettberücksichtigung seiner Person erfährt. Während es in anderen Funktionssytemen (Erziehungssystem, Medizinsystem oder Wirtschaftssystem) nur ausschnittsweise in einer bestimmten Rolle (Schüler, Patient oder Kunde), die für die binär codierte Funktionslogik des jeweiligen Systems von Relevanz ist, wahrgenommen werden kann, erfolgt in der Familie als Intimsystem der Blick auf die Gesamtperson. Die funktionale Zergliederung wird verdrängt, indem, vermittelt durch das Kommunikationsmedium Liebe, das Gesamtverhalten der Person zum Inhalt von Kommunikation werden kann. Sie wird umfassend emotional betreut, mit materiellen wie geistigen Basisgütern versorgt (Pflege und Erziehung) und damit in ihrem Entwicklungspotential gefordert wie auch gefördert. Die Familie ist somit der Ort oder besser noch der Raum, in dem alles auf soziale Resonanz stößt, was eine Person berührt und beschäftigt.[10] Dies hat zur Folge, dass neben der in der Familie verorteten Bildung auch die Bildungsprozesse in anderen Systemen thematisiert werden. Dies ermöglicht einerseits eine positive Verstärkung von Ergebnissen, wenn in der Familie externe Bildungskomponenten aufgegriffen und reflektiert werden. Dazu gehört in diesem Kontext als typische Familienleistung die Wissensvertiefung (z. B. in Form der Hausaufgabenbetreuung), die Auseinandersetzung mit konkreten Problemfeldern (z. B. Schulschwierigkeiten) oder der Beitrag zur Überwindung von Spannungen bzw. Krisen im sozialen Umfeld des umfassenden Bildungsprozesses. Beispielhaft kann in diesem Zusammenhang das Auftreten von persönlichen Konflikten mit weiteren Akteuren (Lehrer, Erzieher, andere Kinder und Jugendliche) genannt werden. Werden also gerade Konflikte und Defizite des Bildungsprozesses im Familiensystem nicht kommuniziert oder können diese von der Familie nicht autonom gelöst werden, entfällt damit ein zentraler Unterstützungsfaktor für einen gelingenden Bildungsprozesses, da für eine nachhaltige Förderung des Kindes oder des Jugendlichen die mit der Komplettberücksichtigung des Familienmitgliedes verbundene Bereitstellung von Ressourcen wie Emotionen, Liebe oder Problemlösungsoptionen unabdingbar ist. Für das Gelingen des Bildungsprozesses dergestalt, dass die Entwicklungschancen erschlossen und gefördert werden, ist also das Familiensystem von zentraler Bedeutung, so dass hier bestehende Funktionsdefizite sich unmittelbar negativ auf die Ergebnisse anderer Bildungsinstanzen auswirken können.[11]

10 Vgl. Luhmann (1990), 196ff.

11 Vgl. allgemein zur Bedeutung der Familie im Rahmen der Bildungs- und Sozialisationsprozesse Liegle (2001).

Neben der Familie ist als weitere Bildungsinstanz das Erziehungssystem zu nennen.[12] Hierzu gehört schwerpunktmäßig die Schule, aber auch die berufliche Ausbildung. Die originäre Funktion des Erziehungssystems ist die Ausbildung, wobei die Lehr- und Lernprogramme die inhaltliche Ausrichtung definieren. In der Schule erfolgt die Wahrnehmung des Schülers zunächst über den Unterscheidungscode *gute/schlechte Zensuren*.[13] Die Schule wie auch die hiermit im Zusammenhang stehende berufliche Ausbildung haben als Bildungsschwerpunkt primär die Qualifikationsvermittlung, also den Aspekt der Wissensvermittlung zum Thema. Die Kinder und Jugendlichen werden daher als Person primär unter diesem Aspekt für diese Bildungsinstanz relevant, so dass anders als in der Familie gerade keine Komplettberücksichtigung der Person aufgrund der hier gegebenen Funktionslogik erfolgen kann, dies sogar das System überfordern und an der eigentlichen Aufgabe hindern könnte.[14] Sozialisationsdefizite sowie soziale Probleme oder familiäre Schwierigkeiten werden erst systemrelevant, wenn es zu Auswirkungen auf die Zensuren oder zu Störungen der Handlungsabläufe kommt. Auch wenn das Erziehungssystem zur Sicherung der erfolgreichen Wissensvermittlung daher ein Interesse an einem möglichst erfolgreich verlaufenden und umfassenden Bildungsprozess haben muss, sind die Gestaltungsmöglichkeiten doch begrenzt. Wegen der schwerpunktmäßigen Ressourcenorientierung auf die Aspekte der Wissensvermittlung kann die Förderung von Sozialkompetenz, Selbstkompetenz und Reflektionskompetenz nur begleitend als Annexfunktion wahrgenommen werden, da ansonsten ein Widerspruch zur Primärfunktion der Wissensvermittlung eintreten könnte.

Demgegenüber erfolgt im Bereich der Primarstufe neben dem Aspekt der Wissensvermittlung durchaus eine stärkere Akzentuierung auf die sozialen und persönlichen Elemente des Bildungsbegriffs, so dass damit an den Elementarbereich (Kindertagesstätte) angeknüpft wird. Allerdings erfolgt auch hier letztlich eine Betrachtung und Bewertung der Schüler durch den binären Code *gute/schlechte Zensuren*.

Neben der Familie und dem Erziehungssystem kann auch das weitere soziale Umfeld, also die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, als Lernort, an dem Bildungsprozesse stattfinden, verstanden werden. Das Zusammentreffen von Gleichaltrigen (peer groups), das Austragen von Konflikten sowie deren Lösung entwickeln neben der sozialen Kompetenz auch das Selbstwertgefühl und das Selbstbewusstsein. Die Erarbeitung eines Wertesystems und dessen Überprüfung finden in der Lebenswelt des Kindes und des Jugendlichen aufgrund der Kommunikations- und Austauschprozesse permanent statt. Damit werden primär die Kompetenzen des Bildungsbegriffs (Selbstkompetenz, Gestaltungskompetenz) angesprochen, die die reine

12 Vgl hierzu aus systemtheoretischer Sicht Luhmann (2002).
13 Siehe Reese-Schäfer (1999), 176.
14 Siehe hierzu auch Bettmer/Prüß (2001).

Wissensvermittlung (Qualifikationsaspekt) ergänzen. Der Bildungserfolg hängt in diesem Kontext von dem tatsächlich bestehenden Niveau dieser Interaktionsprozesse ab. Wird Freizeit lediglich in einem hohen Maße verbrauchsorientiert betrachtet, beschränkt sich das Verhalten der Kinder und Jugendlichen also primär auf die unreflektierte Konsumierung von Waren oder Medien (Internet, PC-Games, Fernsehen, Radio), werden die Resultate für den Bildungsfortschritt eher gering ausfallen.

Schließlich kann als weitere Bildungsinstanz das Jugendhilfesystem verstanden werden. Die Jugendhilfe ist ein Teil des Funktionssystems Soziale Arbeit, welches allgemein formuliert die Intention verfolgt, soziale Fragestellungen und Aufgaben zu bearbeiten. Der binäre Code mit dem die Umwelt wahrgenommen wird kann *Hilfe/Nichthilfe* oder *Fall/Nichtfall* lauten.[15] Ob ein Tatbestand des Tätigwerdens vorliegt, hängt von dem konkreten Auftrag, wie er in den festgelegten Programmen für die unterschiedlichen Aufgabenbereiche des Systems Sozialer Arbeit definiert ist, ab. Eine Programmierung, die für die beteiligten Organisationen im Sozialen Sektor eine Verbindlichkeit beinhaltet, ergibt sich aus den relevanten Rechtsnormen, die ein Tätigwerden des öffentlichen Trägers vorschreiben oder eine subjektive Rechtsposition des Bürgers auf eine konkrete Leistung begründen und damit mittelbar für die freien Träger eine Finanzierungsbasis für ein entsprechendes Engagement sicherstellen. Für den Bereich der Jugendhilfe ist das im SGB VIII normierte Kinder- und Jugendhilferecht von Bedeutung. Dass Bildung eine Aufgabe der Jugendhilfe ist, ergibt sich bereits aus § 1 SGB VIII. Während § 1 Abs.1 SGB VIII jedem jungen Menschen ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit einräumt, erfolgt in § 1 Abs. 3 SGB VIII die Konkretisierung der Funktion der Jugendhilfe.[16] Danach ist es insbesondere Aufgabe der Jugendhilfe, die individuelle und soziale Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, dass in diesem Kontext bestehende Benachteiligungen vermieden oder abgebaut werden, ferner Eltern bei der Erziehung zu beraten und zu unterstützen sowie das Kindeswohl abzusichern und schließlich an der Erhaltung und Schaffung von positiven Lebensbedingungen für junge Menschen und deren Familien sowie für eine kinder- und familienfreundliche Umwelt mitzuwirken. Aufgrund dieses gesetzlichen Auftrages, den Bildungsprozess von jungen Menschen zu unterstützen und der damit verbundenen Programmierung ist folglich Bildung eine wichtige Kategorie des Jugendhilfesystems. Deutlich wird damit auch die Abgrenzung zum schulorientierten Erziehungssystem, da hier die über den reinen Qualifizierungsaspekt hinausgehenden Aspekte des Bildungsbegriffs (z. B. Sozialisation, Selbstkompetenz) eine besondere Betonung erfahren.

15 Scherr (2000), 457; Baecker (1994), 95.
16 Siehe Wiesner (1995), § 1 Rz 36f.

Damit wird deutlich, dass das Jugendhilfesystem neben dem Erziehungssystem, dem Familiensystem und der Lebenswelt des Kindes oder Jugendlichen ebenfalls aufgrund des gesetzlichen Auftrags in den Bildungsprozess eingebunden ist.[17] Im folgenden soll daher ausgehend von der aktuellen Situation untersucht werden, welchen originären Beitrag und Input die Jugendhilfe für den Bildungsprozess leisten kann, welche Verbesserungspotentiale bestehen können und wie diese erschlossen werden können.

3. Jugendhilfesystem und Bildung

Ein vielfach wahrgenommener Schwerpunkt des Jugendhilferechts liegt gegenwärtig deutlich im Bereich der Intervention bei problematischen Erziehungsverläufen. Zeichnen sich nachhaltige Entwicklungsdefizite ab, so erfolgt eine Reaktion in Ausübung des staatlichen Wächteramtes, um den Tatbestand der Kindeswohlgefährdung aufzufangen und zu beheben.[18] Der öffentliche Träger der Jugendhilfe, also das Jugendamt, schaltet das zuständige Familiengericht ein, welches gemäß § 1666 BGB eine Entscheidung über die elterliche Sorge zu treffen hat und in diesem Zusammenhang auch über eine Trennung des Kindes von der Familie einen Beschluss fassen kann. Auch außerhalb eines familiengerichtlichen Verfahrens ist das Jugendamt bei Defizitlagen involviert, wenn eine dem Kindeswohl entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist. Gemäß § 27 SGB VIII haben die Personensorgeberechtigten einen Anspruch auf geeignete und notwendige Unterstützungsleistungen, die eine adäquate Sicherstellung des erzieherischen Bedarfs beinhalten. Es handelt sich hierbei um eine Pflichtleistung der Jugendhilfe, die einen subjektiven und damit auch einklagbaren Anspruch der Sorgeberechtigten begründet. Dementsprechend müssen die öffentlichen Träger für diesen Bereich ausreichende finanziellen Mittel vorhalten. Die Hilfen können einen familienergänzenden Charakter aufweisen, wenn sie auf eine Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern abzielen (z. B. Erziehungsberatung[19], Erziehungsbeistand[20], sozialpädagogische Familienhilfe[21]). Die Jugendhilfe hat dann eine kompensatorische Aufgabe, weil sie unmittelbar auf Funktionsdefizite des Familiensystems reagiert. Auf diese Weise sollen die Grundlagen für einen erfolgreich verlaufenden Erziehungs- und Bildungsprozess, der die Entwicklungspotentiale des Kindes oder Jugendlichen fördert, geschaffen werden. Die Hilfen zur Erziehung können ferner einen familienersetzenden

17 Siehe hierzu auch Nörber (1994).
18 Vgl. Erichsen (1985).
19 § 28 SGB VIII.
20 § 30 SGB VIII.
21 § 31 SGB VIII.

Charakter haben, wenn sie zu einer Trennung von Kind und Ursprungsfamilie führen (Pflegefamilie[22], Heimerziehung[23]), weil in der Familie selbst eine Erziehung, die auf die Entwicklungspotentiale des Kindes Bezug nimmt, nicht möglich ist.

Sowohl im Bereich der Intervention wegen einer Kindeswohlgefährdung als auch im Bereich der Hilfen zur Erziehung liegt der Schwerpunkt der jugendhilferechtlichen Intervention darauf, nachhaltige körperliche, seelische oder geistige Entwicklungsdefizite auszugleichen und zu beheben, um hierdurch erst die basalen Bedingungen für hierauf aufbauende Bildungsprozesse sicherzustellen. Wegen dieser primär kompensatorischen Funktion tritt die Formulierung darüber hinausgehender Aspekte und Inhalte von Bildung bei diesem Kontext in den Hintergrund. Ausgehend von der Zielformulierung in § 1 SGB VIII, die eindeutig einer über diese Kompensationsleistung hinausgehenden Bildungsauftrag der Jugendhilfe umfasst, erfolgt eine Konkretisierung dieses Ansatzes im wesentlichen durch die in § 11 SGB VIII enthaltende Aufgabenbeschreibung der Jugendarbeit und durch die in § 16 SGB VIII normierte Verpflichtung der allgemeinen Stärkung der Erziehungskompetenzen in der Familie.[24]

Ziel der Jugendarbeit ist gemäß § 11 Abs. 1 SGB VIII die Förderung von Selbstbestimmung und die Sozialisation (gesellschaftliche Mitverantwortung, soziales Engagement).[25] Bei der Realisierung sind die Kinder und die Jugendlichen aktiv zu beteiligen, so dass der Partizipationsgedanke im Vordergrund steht.[26] Thematische Schwerpunkte sind gemäß § 11 Abs.3 SGB VIII z. B. die außerschulische Jugendbildung (Politik, soziale Fragestellungen, Gesundheit, Kultur, Technik), die Jugendberatung sowie die arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit.

Demgegenüber stellt § 16 SGB VIII auf die Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern und anderer Sorgeberechtigter ab, die insbesondere zu einer Verbesserung der Erziehungsverantwortung führt.[27] Neben allgemeinen Beratungsangeboten gehört hierzu die Familienbildung, durch die die Erziehungsverantwortung und die Konfliktlösungskompetenz gestärkt werden soll (vgl. § 16 Abs. 2 SGB VIII).

Das SGB VIII bietet somit also auch die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Schaffung eines umfassenden Konzeptes der Bildungsförderung durch die Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern oder durch die unmittelbare Einflussnahme auf die Entwicklungsprozesse bei Kindern oder Jugendlichen. Allerdings besteht insoweit ein massives Realisierungsprob-

22 § 33 SGB VIII.
23 § 34 SGB VIII.
24 Vgl. auch zum Aspekt der Familienorientierung im Bereich der Jugendhilfe Kessmann (1988).
25 Vgl. Wiesner (1995), § 11, Rz 10.
26 Vgl. Wiesner (1995), § 11, Rz 10.
27 Vgl. Wiesner (1995), § 16, Rz 11.

lem, da zwar der Bildungsauftrag gesetzlich normiert und bei der Jugendhilfeplanung gemäß § 80 SGB VIII miteinzubeziehen ist, jedoch auf die Inanspruchnahme von entsprechenden Leistungen kein subjektives Recht der Eltern oder des Kindes besteht.[28] Der Bildungsauftrag des SGB VIII ist also nicht einklagbar, so dass die Realisierung dieser Aufgabe der Jugendhilfe durch den öffentlichen Träger von der in der konkreten Situation aktuell gegebenen finanziellen Ausstattung und der politischen Prioritätenentscheidung abhängig ist. Damit unterscheidet sich der Bereich der Bildungsförderung entscheidend von den Aufgaben im Kontext der Kindeswohlgefährdung (Sorgerechtsentzug, Erziehungsdefizite gemäß § 27 SGB VIII), für deren Bearbeitung immer die erforderlichen Mittel bereitzustellen sind und eine Beschränkung durch ökonomische Ressourcen von vornherein ausgeschlossen ist. Aufgrund dieser Konstellation ist aber permanent die Gefahr gegeben, anstelle einer längerfristig orientierten Bildungsstrategie eher kurzfristig in Abhängigkeit von finanziellen Mittel zu handeln. Eine Ausnahme stellt insoweit § 24 SGB VIII dar, der für den Tagesstättenplatz einen Rechtsanspruch des Kindes, welches das dritte Lebensjahr vollendet hat, begründet.

Angesichts dieser Ausgangssituation befindet sich die Jugendhilfe in der Verpflichtung, den von ihr wahrgenommen Bildungsauftrag hinsichtlich der konkreten Maßnahmen und Projekte im Hinblick auf die konkrete Notwendigkeit zu legitimieren, um eine verlässliche kontinuierliche Finanzierung sicherzustellen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass nur noch rudimentäre Angebote im Bildungsbereich umgesetzt werden können.

4. Bildungsprozess und Jugendhilfesystem

Außerhalb der Tatbestände der Kindeswohlgefährdung ist die freiwillige Teilnahme das leitende Handlungsprinzip, wodurch die Sachlogik des Jugendhilfesystems geprägt wird. Neben pädagogischen Aspekten ist parallel die durch Art.6 GG abgesicherte Elternautonomie der Grund dafür, dass gegen den Willen der Erziehungsberechtigten staatliche Angebote der Jugendhilfe nicht realisierbar sind. Insoweit besteht ein Unterschied zum Schulsystem mit der gesetzlich normierten Schulpflicht. Demgegenüber muss als Konsequenz die Jugendhilfe aktiv bei ihren potentiellen Nutzern für eine entsprechende Akzeptanz zu werben. Ausgehend von der Rechtslage des SGB VIII sind Adressaten der Jugendhilfe sowohl die Eltern als auch die Jugendlichen. In diesem Zusammenhang taucht dann ebenfalls das Schulsystem als Kooperationspartner auf.

28 Vgl. Wiesner (1995), vor § 11, Rz 5ff.

4.1 Unterstützung der Elternkompetenz

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, ist die Familie zunächst die entscheidende, weil prägende Instanz, wo die wesentlichen Impulse für die Sozialisation, Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung des Kindes gesetzt werden. Aufgrund der in der Familie als Intimsystem bestehenden Logik der Komplettberücksichtigung jedes Mitgliedes und der damit untrennbar verbundenen emotionalen Bindung (Liebe) kann diese Funktion nicht ohne weiters ausgegliedert („outgesourct") und ohne Reibungsverluste auf andere Systeme umfassend übertragen werden, da ambulante wie stationäre Einrichtungen der Erziehungshilfe aufgrund ihrer eigenen Funktionslogik die Komplettberücksichtigung weder beabsichtigen noch tatsächlich rekonstruieren können und sich daher auf das Ziel der Kompensation von Gefährdungslagen bezüglich des Kindeswohls beschränken müssen.[29]

Daher ist letztlich ein Anknüpfungspunkt für eine aktive Jugendhilfe die Unterstützung des Familiensystems durch eine Förderung der Elternkompetenz, die Eltern befähigt, den Bildungsprozess des Kindes möglichst umfassend zu begleiten.[30] Das über die rudimentäre Grundversorgung hinausgehende Kompetenzprofil der Eltern ist zunächst gekennzeichnet durch die Kenntnis von im Alltag anwendbaren Erziehungstechniken ((Erfassung der spezifischen Bedürfnisse der Kinder, Konfliktlösungshandeln, gewaltfreier Erziehungsstil). Des Weiteren benötigen Eltern zumindest Grundkenntnisse in den für die Kinder relevanten schulischen Wissensgebieten und zugleich auch die Fertigkeit diese zu vermitteln. Die Koordinierung der Erziehungsleistung mit weiteren Anforderungen an die Eltern, wie z. B. Erwerbstätigkeit beider Eltern, alleinerziehende Eltern, bedingt neben einer entsprechenden Betreuungsinfrastruktur auch ein hohes Maß an Selbstorganisation. All diese Komponenten beschreiben ein anspruchsvolles Kompetenzprofil für die Elternrolle im Bildungsprozess. An der Kompetenzvermittlung anzusetzen ist eine Aufgabe der Jugendhilfe, da auf diese Weise die Funktion der Bildungsinstanz Familie gesichert werden kann.

So zeichnet sich bei vielen Weiterbildungsträgern (z. B. Familienbildungsstätten) die Tendenz ab, durch Seminare dieses Kompetenzprofil zu vermitteln. Allerdings dürfen diese Angebote nicht auf der Schaffung einer Anfangsbasis beschränkt bleiben, da Probleme und Konflikte sowie deren Lösung während der gesamten Elternphase aktuell bleiben können. Daher ist ein Konzept sinnvoll, dass kontinuierlich begleitend entsprechendes Wissen aber auch die personalen Fertigkeiten (emotionale Kompetenz, Selbstorganisation) vermittelt. Realisiert werden könnte dies beispielsweise durch wohnortnahe Zentren (Stichwort: Stadtteilbüros), die ein hierauf Bezug nehmendes Angebot ermöglichen. Ferner könnte hier der Raum zur Selbstorganisati-

29 Siehe hierzu Wiesner (2003), 14.
30 Vgl. zum folgenden auch Gerzer-Sass (2003).

on geschaffen werden, wo eigene Projekte initiiert und umgesetzt werden könnten.[31]

Eine derart strategische Ausrichtung auf die Elternkompetenz ist aber auf der politischen Ebene der Jugendhilfe nicht erkennbar. Es hängt angesichts der derzeit in Sozialen Sektor bestehenden Finanzierungsunsicherheiten insoweit von Einzelinitiativen ab, welche Maßnahmen konkret angeboten werden. Angesichts der Ergebnisse der PISA-Studie zur Lesekompetenz der Schüler und der großen Zahl von schulmüden Jugendlichen wird man künftig nicht umhin können, die Stärkung der Elternkompetenzen nicht nur als eine soziale Aufgabe zu sehen, sondern ihr darüber hinaus auch eine wesentliche Bedeutung für die übrigen gesellschaftlichen Funktionssysteme zukommen zu lassen. Damit handelt es sich um eine Investition in die soziale Infrastruktur, indem das Funktionssystem Familie, dessen Stabilität mitentscheidend und beeinflussend für andere Systeme ist, gefördert wird. Denkbar wäre, Familien ein entsprechendes Budget zuzubilligen, welches dann für konkrete Bildungsmaßnahmen genutzt werden kann.

4.2 Jugendhilfe und Kooperation mit dem Schulsystem

Will die Jugendhilfe an dem Bildungsprozess sinnvoll, also effizient mitarbeiten, kann dies nur gelingen, wenn eine Koordinierung mit dem Schulsystem erfolgt. Wenn der Schwerpunkt der Funktionslogik der Schule auf der Vermittlung von Fachwissen liegt und darüber hinausgehende Bildungsaspekte zwar begleitend gewünscht aber nicht konsequent in den Systemstrukturen verortet sind, so kommt der Jugendhilfe eine eigenständige Komplementärbedeutung dahingehend zu, dass anknüpfend an der Vermittlung des Fachwissens weitere Bildungsprozesse initiiert und begleitet werden.[32] Dies bedeutet notwendig eine enge Verzahnung von Schule und Jugendhilfe, also die Verknüpfung von zwei unterschiedlichen Sachlogiken. Die Schule vermittelt auf einer finanziell abgesicherten Basis curricular fest definierte Wissenseinheiten, die auch entsprechend bei den Schülern geprüft und bewertet werden. Demgegenüber handelt, wie bereits ausgeführt, die Jugendhilfe im Bildungsbereich ohne Planungssicherheit auf Basis der Freiwilligkeit der Teilnehmer sowie ohne curriculare Vorgaben. Auch findet gerade keine Benotung der Teilnehmer statt. Die Verknüpfung von Schulsystem und Jugendhilfesystem, die zur umfassenden Bildungsförderung unabdingbar ist, bedeutet die gegenseitige Anerkennung eines jeweils unterschiedlichen aber gleichberechtigten Handlungsauftrages beider Systeme. Jugendhilfe kann daher nicht ausschließlich auf die Funktion beschränkt werden, als reines Unterstützungsangebot für die Schule zu fungieren. Diese Reduzierung ist

31 Gerzer-Sass (2003).

32 Siehe zur Problematik der Kompatibilität von Schule und Jugendhilfe Deinet (2001).

aber derzeit vielfach erkennbar, wenn die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe sich auf die reine Betreuungsdienstleistung von Schülern beschränkt, um die Öffnungszeiten der Schulen auszudehnen ohne dass damit ein eigenständiger Bildungsauftrag verbunden wäre.[33] Ausgehend vom Ziel der umfassenden Bildungsvermittlung kann nur eine wechselbezügliche Arbeitsteilung dergestalt stattfinden, dass die Jugendhilfe ausgehend von der schulischen Wissensvermittlung und den spezifischen Schwierigkeiten für die Schüler eigenständige Projekte und Maßnahmen anbietet, im denen die Kinder und Jugendlichen einerseits in inhaltlicher Hinsicht Fachwissen reflektierend aufarbeiten und andererseits auch ihre Selbstkompetenz und Gestaltungskompetenz entwickeln können. Thematische Verbindungen ergeben sich für viele Unterrichtsbereiche, da politische, historische aber auch kulturelle Aspekte in Jugendhilfeprojekten einfließen können (z. B. Zusammenarbeit mit örtlichen kulturellen Einrichtungen, wie Museen, Theatern). Allerdings setzt ein erfolgreiches Handeln voraus, dass im Gegenzug auch für die Schule die Möglichkeit des Leistungstransfers dahingehend besteht, dass sie im Unterricht an die Erfahrungen der Schüler anknüpfen und aufbauen kann. Nur dann könnte von einer gegenseitigen positiven Verstärkung der Bildungsfortschritte (Synergieeffekte), wie sie im Schulsystem und im Jugendhilfesystem erzielt werden, gesprochen werden. Erforderlich ist daher neben der Entwicklung eines nachvollziehbaren Konzeptes und die Darstellung der didaktischen Umsetzung ebenfalls eine Verständigung über die Inhalte und Ziele sowie über die angestrebten Lernerfolge zwischen Schule und Jugendhilfe. Letztere muss daher ebenfalls einen curricularen Rahmenplan entwickeln und mit der Schule koordinieren. Darüber hinaus sind die Bedingungen für eine Überprüfung der Qualität der Projekte und Maßnahmen der Jugendhilfe festzulegen. Ihr Handeln muss nachvollziehbar und bezüglich der Ergebnisqualität überprüfbar werden. Erst wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, kann eine Zusammenarbeit von Schulsystem und Jugendhilfe einen gemeinsamen Beitrag für den Bildungsprozess leisten.

Unabdingbar ist aus Sicht der Jugendhilfe hierfür die Sicherstellung einer kontinuierlichen Finanzierungsbasis, die für die Zukunft ein verlässliches Handeln ermöglicht. Nimmt die Politik die Konsequenzen der PISA-Studie ernst, muss eine Finanzierungsform analog des Schulsystems entwickelt werden, um eine tragfähige dauerhafte Implementierung zu garantieren und der Jugendhilfe einen eigenständigen gleichwertigen Bildungsauftrag in Abstimmung mit der Schule zuzuweisen.

33 Siehe Sturzenhecker (2003a).

4.3 Unterstützung individueller Bildungsprozesse

Die vorstehenden Ausführungen haben deutlich gemacht, dass für eine erfolgreiche Beteiligung der Jugendhilfe am Bildungsprozess eine Vernetzung mit dem Familien- und Schulsystem unabdingbar ist. Dabei darf aber nicht übersehen werden, dass die Aufgabe der Jugendhilfe, wie sie im SGB VIII normiert ist, auf eine positive Stimulierung der individuellen Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen abzielt. Handlungsauftrag ist also die Förderung der verschiedenen Aspekte von Bildung beim individuellen Kind oder Jugendlichen. Dies schließt von vornherein eine Instrumentalisierung der Jugendhilfe als reines Hilfssystem für die Optimierung von schulischen Leistungen aus. Die Jugendhilfe hat also bei der Realisierung ihres Bildungsauftrages und der damit notwendigen Kooperation mit anderen Bildungsinstanzen Konzepte zu entwickeln, die ihrem Programm entsprechen. Sie kann sich nicht darauf beschränken, das Schulsystem und erst recht nicht die Familie nachzuahmen, also zu simulieren. Trotz der Zusammenarbeit mit anderen Systemen hat sie folglich bei der Formulierung ihrer konkreten Ziele und der Umsetzung ihre eigene originäre Sachlogik zugrunde zu legen und diese bei der Koordinierung mit der Sachlogik anderer Systeme abzugleichen und abzustimmen.

Versucht man die Logik und Arbeitsweise der Jugendhilfe im Bildungsprozess näher zu skizzieren, so ist das zunächst auffälligste Handlungsprinzip das Element der Freiwilligkeit.[34] Die Transformation individueller Datenbestände in reflexiv vorhandenes Wissen, die Erarbeitung einer individuellen Wertebasis bei gleichzeitiger Entwicklung einer stabilen Autonomieposition kann als selbstreferentieller Prozess eines Menschen von außen lediglich initiiert und begleitet werden. Jegliche Interaktion, die auf eine positive Einflussnahme abzielt, kann nur dann gelingen, wenn eine entsprechende Bereitschaft zur Mitwirkung gegeben ist, d. h. ein Interesse des Kindes oder Jugendlichen besteht, das Angebot anzunehmen. Mit steigendem Verpflichtungsgrad und möglicherweise entsprechend abnehmender Motivation ist die Gefahr gegeben, dass die im Rahmen des Bildungsverfahrens notwendigen Aneignungs- und Akzeptanzprozesse belastet werden und suboptimal ablaufen. Je nach dem Kooperationsgrad mit der Schule bedeutet dies, dass die Jugendhilfe den Kern der Freiwilligkeit als Handlungsprinzip sicherstellen muss. Es sind daher Regelungen erforderlich, die beispielsweise eine Wahlfreiheit zwischen verschiedenen Projekten und Angeboten erlauben oder aber bei einem künftig vielleicht gesetzlich vorgeschriebenen Pflichtangebot das Element der Freiwilligkeit zumindest bei der der Realisierung der Maßnahme durch ein Eingehen auf Vorstellungen und Anregungen der Beteiligten ermöglichen. Hieran wird zumindest ansatzweise deutlich, welche Dilemmasi-

34 Siehe hierzu und zur Umsetzung Sturzenhecker (2003b).

tuation von der Jugendhilfe und von den dort beschäftigten Fachkräften zu bewältigen sein wird. Sollte in Zukunft die gesetzliche Basis für eine engere Kooperation und Koordination von Schul- und Jugendhilfesystem geschaffen werden, so stellt dies einerseits eine wichtige und auch notwendige Aufwertung der Jugendhilfe dar, die andererseits aber die Gefahr einer damit einhergehenden Relativierung der eigenen Handlungsprinzipien (z. B. Freiwilligkeit) bedingen kann.

Eng mit dem Freiwilligkeitsprinzip ist der Partizipationsgedanke verbunden.[35] Dies bedeutet nicht nur die Bereitschaft, junge Menschen in das Entscheidungsverfahren über die Auswahl von konkreten Maßnahmen und deren Umsetzung miteinzubeziehen, sondern die Partizipation zu einem grundlegenden Interventionsinstrument zu machen. Der Wissensvorsprung von Mitarbeitern in der Jugendhilfe soll nicht zur Steuerung genutzt werden, sondern dient als Informationsressource für die Kinder und Jugendlichen, um ihre Ideen umzusetzen. Es findet also keine Belehrung sondern eher ein Begleiten und Coaching statt. Diese Offenheit und Orientierung an die Interessen der Kinder und Jugendlichen bedingt einen diskursorientierten Ansatz der Arbeit[36], der einen Handlungsspielraum für eine reale Partizipation schafft, in welchem den Teilnehmern die Kompetenz zur Wahrnehmung ihrer eigenen Interessen zugestanden wird. Erst dies ist die Voraussetzung dafür, dass sich durch entsprechende Interaktionen mit anderen ein fundiertes Selbstwertgefühl, ein Selbstbewusstsein sowie verbindliche individuelle Wertvorstellungen entstehen können. Gleichzeitig werden Kreativitätspotentiale der Kinder und Jugendlichen erschlossen und stimuliert. Neben dieser offenen Arbeitsstruktur ist somit in der Jugendhilfe ein weiteres zentrales Element die Gruppenorientierung, da nur im Dialog entsprechende Kompetenzen erlernt und erarbeitet werden können.

In inhaltlicher Hinsicht bietet sich für die Jugendhilfe bei der individuellen Unterstützung eine Fokussierung auf die Bereiche Schule, Lebenswelt sowie auf familiär belastete Lernsituationen an.

Die Anknüpfung an das Schulsystem kann auf zweierlei Weise erfolgen.[37] So können einmal die Lernerfahrung in der Schule und die damit zusammenhängenden subjektiven Problemlagen thematisiert und bearbeitet werden. Anstelle fremdbestimmter Stoffvermittlung könnte ein Ausgleich durch eine stärkere Subjektorientiertheit des Lernprozesses gesetzt werden, indem durch eine stärkere Partizipation bei der konkreten Aneignung von Wissen nachhaltige Lernerfolge für die Kinder und Jugendlichen bewirkt werden. Daneben führt eine Anbindung von Jugendhilfe an die Schule zu einer engeren Zusammenarbeit dieser beiden Bildungsinstanzen, bei der eine Kooperation und wechselseitige Ergänzung stattfinden muß, um eine Paralle-

35 Vgl. zu diesem Aspekt Deller (2003); Sturzenhecker (2003b).
36 Sturzenhecker (2003a).
37 Siehe zum folgenden auch Sturzenhecker (2003a); Deller (2003).

lität der Vermittlung von Fachwissen und den übrigen Bildungselementen (Selbstkompetenz, Gestaltungskompetenz, Werteaneignung) zu ermöglichen. Durch die Einbindung der Jugendhilfe in den Bildungsprozess wird zugleich die Bezugnahme auf die Lebenswelt des Kindes und Jugendlichen sichergestellt, die ebenfalls ein entscheidender Lernort ist. So könnten Themen wie Gewalt, Delinquenz, Sexualität oder Suchtfragen zum Inhalt eines ganzheitlichen Lernprozesses gemacht werden, bei dem die Teilnehmer, losgelöst von der schulischen Aufspaltung des Wissens in verschiedene Unterrichtsfächer, die komplexen Wirkungszusammenhänge eines Problemtatbestandes erkennen und an ihre subjektiven Umwelterfahrungen anknüpfen und diese reflektieren können, so dass dann im Idealfall ein eigenständiger Aneignungsprozess stattfindet.

Ferner wird durch den Bezug auf die Lebenswelt auch ein Zugang dafür geschaffen, Inhalte und Auswirkungen der Jugendkultur zu thematisieren. Als ein bereits intensiv verfolgter Aspekt ist in diesem Kontext die Bedeutung der sog. Neuen Medien (Videogames, Internet) zu nennen, deren sinnvoller und damit individuell nutzensteigernder Umgang eine entsprechende Medien- oder allgemeiner formuliert eine umfassende Kulturkompetenz unabdingbar macht. In diesem Kontext entsprechende auf Resonanz stoßende Angebote zu entwickeln und die bereits bestehenden kontinuierlich anzupassen, ist folglich eine strategische Aufgabe der Jugendhilfe. Hier handelt es sich um die Kompetenz, mit virtuellen Räumen umzugehen, sich also dort zurechtzufinden.

Neben dieser Aneignung des virtuellen Raumes besteht aber ferner bei vielen Kindern und Jugendlichen die Problematik der Aneignung von realen öffentlichen Räumen.[38] Vereinzelungstendenzen sowie die Orientierungslosigkeit im sozialen Nahraum, der, wenn keine Kontaktpartner bestehen, oftmals als Bedrohung empfunden wird, zeigen, welche latenten individuellen den Bildungsprozess negativ beeinflussenden Problemtatbestände von der Jugendhilfe aufgegriffen werden müssen, um das Ziel der Vermittlung von Selbstkompetenz zu erreichen. Dies kann nur gelingen, soweit im angstfreien Umgang mit anderen Kommunikation wie Selbstbehauptung trainiert und überprüft werden. Die Jugendhilfe muss daher entsprechende Begegnungsorte schaffen und die Akteure unterstützend begleiten.

Eine weitere Aufgabe der Jugendhilfe besteht aber auch darin, familiäre Defizitlagen im Hinblick auf einen gelingenden Bildungsprozess durch ein entsprechendes Einwirken auf das Kind oder den Jugendlichen auszugleichen. Bildungskarrieren werden wesentlich mit durch die Herkunftsfamilie geprägt. Die dort vorherrschende Einstellung über den sinnvollen und damit erstrebenswerten Bildungsgrad, wie er in der Schullaufbahn seinen Ausdruck erfährt, hat prägende Auswirkungen auf die Entwicklung des individuellen Bildungsverhaltens. Aufgabe der Jugendhilfe ist es dann, positive Gegenent-

38 Siehe hierzu Deinet (2003).

würfe beim Jugendlichen zu stimulieren, die ein Überwinden des tradierten Bildungsverhaltens ermöglichen. In diese Richtung geht ein Projekt, welches von der Herthie-Stiftung gefördert wird und Menschen mit nichtdeutschem Herkunftshintergrund die Sinnhaftigkeit eines möglichst umfassenden Bildungsprozess, konkret bezogen auf einen möglichst qualifizierten Abschluss (Schule, Universität), verdeutlichen will.[39] Realisiert wird dies dadurch, dass Personen mit einer entsprechend erfolgreichen Bildungskarriere als Promotoren eingesetzt werden, um die Realisierungschancen bei der angesprochenen Zielgruppe zu verdeutlichen und damit einen Motivationseffekt zu erzielen.

5. Schluss

Die vorstehenden Ausführungen haben nicht nur die Komplexität von Bildung deutlich gemacht, sondern auch gezeigt, welche wichtige strategische Bedeutung dem Jugendhilfesystem für einen gelingenden Verlauf der individuellen Aneignungsprozesses zukommt. Um dieser Aufgabe zu entsprechen, bedarf es ausgehend von der aktuellen Situation weiterer Maßnahmen. Dazu zählt neben einer gesicherten finanziellen Ausstattung der Jugendhilfe die Implementierung entsprechender gesetzlicher Normen, die eine notwendige Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule inhaltlich verbindlich regeln. Des Weiteren muss die Jugendhilfe ihr fachliches Handeln transparent und nachvollziehbar beschreiben und damit einer Überprüfung hinsichtlich der Qualität zugänglich machen. Gelingt unter diesen Vorzeichen eine engere Kooperation der Bildungsinstanzen, kann die Jugendhilfe einen wesentlichen Beitrag zur nachhaltigen Sicherung und Verbesserung von Bildungsprozessen erbringen und somit an der Kompensation von Defiziten, wie sie in der PISA-Studie ermittelt wurden.

Literatur

Baecker, O. 1994: *Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft*, in: Zeitschrift für Soziologie, 23, 93ff.

Bettmer, F./Prüß, F. 2001: *Schule und Jugendhilfe*, in: H.-U. Otto/H. Thiersch (Hrsg.) Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 2. Aufl., Neuwied/Kriftel, 1532ff.

Deinet, U. 2001 (Hrsg.): *Kooperation von Jugendhilfe und Schule*. Ein Handbuch für die Praxis, Opladen.

39 Kaube (2003).

Deinet, U. 2003: „Spacing", Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit, in: deutsche jugend 51, 314ff.
Deller, U. 2003: Jugendarbeit – der Ort, an dem auf nichtaffirmative Weise Bildung entsteht, in: deutsche jugend 51, 324ff.
Erichsen, H.-U. 1985: Elternrecht-Kindeswohl-Staatsgewalt, Berlin.
Gerzer-Sass, A. 2003: Von der traditionellen Elternarbeit zu einer neuen Sicht auf Familien, in: DJI Bulletin 64, 6f.
Grunwald, K./Thiersch, H. 2001: *Lebensweltorientierung*, in: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.), Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 2. Aufl., Neuwied/Kriftel, 1136ff.
Kaube, J. 2003: *Gescheite gehen*, in: FAZ Nr. 270, 35.
Kessmann, H. J. 1988: *Familienarbeit als Auggabe der Jugendhilfe* in: Jugendwohl 69, 110ff.
Liegle, L. 2001: *Familiale Lebensformen*, in: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.), Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied/Kriftel, 508ff.
Luhmann, N. 1984: *Soziale Systeme*, Frankfurt a. M.
Luhmann, N. 1990: *Sozialsystem Familie*, in: ders. Soziologische Aufklärung. 5. Konstruktivistische Perspektiven, Opladen.
Luhmann, N. 2002: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt a. M.
Nörber, M. 1994: *Bildung und Erziehung in der Jugendarbeit*, in: Unsere Jugend 46, 476ff.
Palandt, O. 2003: *Bürgerliches Gesetzbuch*, 62. Aufl., München.
Reese-Schäfer, W. 1999: *Niklas Luhmann*, Hamburg.
Scherr, W. 2000: *Luhmanns Systemtheorie als soziologisches Angebot an Reflexionstheorien der Sozialen Arbeit*, in: H. de Berg/J. F. K. Schmidt (Hrsg.), Rezeption und Reflexion, Frankfurt a. M., 440ff.
Scherr, W. 2002: Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit: Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte, in: R. Münchmeier/H.-U. Otto/M. Rabe-Kleberg, Bildung und Lebenskompetenz: Kinder und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben, Opladen, 93ff.
Scherr, W. 2003: *Sozialraum und Subjektbildung*, in: deutsche jugend 51, 308ff.
Siekmann, H./Duttge, G. 1999: *Staatsrecht I: Grundrechte*, 2. Aufl., Thüngersheim, Frankfurt a. M.
Sturzenhecker, B. (2003a), *Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit*, in: Mitteilungen des Landesjugendamtes Westfalen Lippe 153, 47ff.
Sturzenhecker, B. (2003b): *Jugendarbeit ist außerschulische Bildung*, in: deutsche jugend 51, 300ff.
Wiesner, F./Kaufmann, R. /Mörsberger, Th./Oberloskamp, Th./Struck, J. 1995: *SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfe*, München.
Wiesner, R. 2003: *Der Kostendruck frisst die Qualität auf*, in: Neue Caritas 103, 10ff.
Winkler, M. 2001: *Bildung und Erziehung*, in: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.), Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 2. Aufl., Neuwied/Kriftel, 169ff.

Ursula Nothelle-Wildfeuer

Welche Rechte haben Kinder? Zur Diskussion um Kinderrechte

Kinderrechte – ein Stichwort, das bis vor ca. 10 Jahren weithin auf großes Kopfschütteln und Unverständnis gestoßen wäre. Für Kinder und ihr Wohlergehen, so die bis dahin verbreitete allgemeine Meinung, wird genug getan, wenn ihre Eltern sich um sie kümmern und sie ordentlich erziehen. Eine Überzeugung, die man wahrscheinlich auch heute noch häufig antreffen kann. Jedoch hat sich gerade im letzten Jahrzehnt die Wahrnehmung und das Bewusstsein in der Bevölkerung gewandelt: Nachrichten und Zahlen über Phänomene wie wachsende Kinderarmut nicht nur in den sog. Entwicklungsländern, sondern auch in unseren westeuropäischen Gesellschaften, über Gewalt gegen Kinder, sexuelle Belästigung und Übergriffe, über Unterdrückung von Kindern, Rekrutierung von Kindern zum Dienst in Militäreinheiten, über Kinder in Zwangsarbeit und Zwangsprostitution, über das Einsperren von Kindern unter menschenunwürdigen Bedingungen, über die Verweigerung von Lebens- und Entwicklungschancen, Nachrichten darüber, dass Kinder grausamen und menschenverachtenden Staaten schutzlos ausgeliefert sind, schrecken die Menschen zunehmend auf. Langsam wächst die Erkenntnis, dass ein großer Teil der Bevölkerung, nämlich die Kinder, größtenteils ohne eigene Stimme ist und bislang kaum eine Lobby hat für die Vertretung ihrer ureigensten und basalen Interessen, für ihre höchst eigenen Menschenrechte. Dabei ist es vor allem im Blick auf die Verletzung von Leib, Leben und Integrität der Kinder, wie sie unter zahlreichen Unrechtsregimen passieren, offenkundig, dass hier die Menschenrechte verletzt werden und sofortiges Engagement zur Überlebenssicherung gefordert ist. Auch die Armuts- und Gewaltphänomene in unseren Gesellschaften sprechen eine deutliche Sprache und verweisen auf die Verletzung fundamentaler persönlicher Freiheitsrechte der Kinder. Wie aber – und das gerät sehr viel seltener in den Blick – sieht es aus mit den kulturellen und sozialen Rechten und vor allem mit den Partizipationsrechten der Kinder?

Vor diesem Hintergrund gilt es in den folgenden Ausführungen, systematisch-ethisch die grundlegende Frage zu bedenken, ob Kinder auch Rechte, gar Menschenrechte haben, und wenn ja, ob sie dann die Menschenrechte im vollen Umfang haben. Ein zentrales Dokument in dieser gesamten Debatte stellt die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen vom 20. November 1989 dar. Sie gibt auf diese Frage eine klare Antwort. Mittlerweile,

14 Jahre nach ihrer Verabschiedung, hat sie auch einen breiteren Bekanntheitsgrad erreicht; sie ist nicht mehr nur Gegenstand (weniger) wissenschaftlicher Arbeiten[1], sondern auch politischer Überlegungen und Programme. Die Bedeutung dieser Kinderrechtskonvention gerade auch für die Beantwortung der für uns hier zentralen Frage nach den Kinderrechten als Menschenrechten für Kinder gilt es im Folgenden im Blick zu behalten. Darum wird zunächst die geschichtliche Entwicklung der Kinderrechtstradition bis zu der Verabschiedung dieser Konvention aufgezeigt sowie der damit verbundenen Wandel des Bildes vom Kind in der Gesellschaft, sodann zweitens der Inhalt dieser Konvention skizziert, um daran anschließend drittens einige entscheidende ethische Implikationen zu bedenken und schließlich viertens anhand des Problems des Kinderwahlrechts die ethischen Implikationen zu konkretisieren.

1. Die geschichtliche Entwicklung

Wenn wir nun in einem ersten Schritt den Verlauf der Entwicklung bis hin zur Verabschiedung der Kinderrechtskonvention bedenken, dann läuft dabei zugleich im Hintergrund die Frage danach mit, welche Stellung den Kindern in der Gesellschaft zukommt, welche Rolle sie im gesamtgesellschaftlichen Bewusstsein und öffentlichen Diskurs spielen.

Fünf Phasen können innerhalb der Entwicklung unterschieden werden, die aber nicht strikt und exakt voneinander zu trennen sind, sondern ineinander übergreifen.

1.1 Kindsein als defizienter Modus des Mensch-Seins

Die *erste Phase* umfasst den großen Zeitraum von der Antike bis zur Neuzeit. Dabei zeigt sich (vgl. R. Mühlbauer 1976, 827 f) ein differenziertes Bild: Zwar gibt es auf der einen Seite in sehr unterschiedlichen Schattierungen durchaus eine große Liebe zum Kind, es wird vor allem seine Unschuld, Bildbarkeit, Spontaneität und Schutzbedürftigkeit hervorgehoben. Auf der anderen Seite aber wird immer wieder und vorrangig das Kind-Sein als ein defizienter Modus des Menschseins dargestellt, den es möglichst schnell zu überwinden gilt (vgl. ebd.). Auch in der Neuzeit seit der Aufklärung gilt weitgehend, dass „zwei gesonderte Stände des menschlichen Lebens zu unterscheiden sind: der Stand der Erwachsenheit mit allen zu diesem Stand

1 Neueste Arbeiten zu den Menschenrechten thematisieren zwar die Frage nach Frauenrechten, aber die Frage nach Kinderrechten und der Kinderrechtskonvention kommt nicht in den Blick: vgl. etwa T. Sukopp 2003, B. Hamm 2003.

passenden, äußerst erwachsenen Attributen wie Geburt, Tod, Glaube und Sexualität – und der Stand der Unerwachsenheit, in dem diese Attribute fehlen“ (vgl. ebd.)

Noch einmal spezieller zu bedenken ist die Frage, inwieweit die Kinder als besondere und eigenständige soziale Gruppe innerhalb der Gesellschaft in den Blick kommen. Dabei kann man davon ausgehen, dass dies ungefähr bis zum Ende des Mittelalters resp. zum Anfang der Neuzeit überhaupt nicht der Fall ist. „Als eigenständige soziale Kategorie existierten sie überhaupt nicht. Angesichts der hohen Kindersterblichkeit war es bis zu ihrem sechsten oder siebten Lebensjahr ihre Hauptaufgabe zu überleben. Danach verschwanden sie in der Welt der Erwachsenen.“ (vgl. E. Verhellen 1994, 58) In der Rechtsprechung kamen sie eigentlich nicht vor, und wenn, dann galten sie als Privateigentum ihres Vaters und damit als Sache. Dieser hatte das Recht, über ihr Leben, ihre Ausbildung und ihre Arbeitskraft, letztlich sogar über ihren Tod zu bestimmen; das Kind schuldete ausschließlich Gehorsam. „Dieses *ius vitae necisque* schwächte sich aber bald zu einem Notverkaufsrecht ab. Dieses Rechtsinstitut ist uns allen höchst vertraut. Es ist dies“ – so führt der österreichische Rechtstheoretiker Johannes W. Pichler aus – „die geschriebene (Rechts-) Geschichte von Hänsel und Gretel.“ (J. W. Pichler 1994, 92)

1.2 Kinder als eigenständige soziale Gruppe – im Status des „Noch-nicht“

Die *zweite Phase* zeichnet sich dadurch aus, dass man die Kinder als eigenständige soziale Gruppe entdeckte. Die Aufklärung des 18. Jahrhunderts mit ihrer starken Betonung der Vernunft war es, die die Bedeutung der Kinder als „Gestalter der Zukunft“, als „Reichtum und Wohlstand von morgen“ herausstellte. Genau durch diese Perspektive aber wurde das Kindsein wiederum reduziert – und zwar auf das „Noch-nicht“, denn die Kinder waren *noch nicht* im Besitz resp. *noch nicht* in der Lage zum rechten Gebrauch der alles bestimmenden Vernunft (vgl. E. Verhellen 1994, 58f) Ein eigenständiges Recht auf ihre spezifische Gegenwart kam den Kindern trotz der Betonung ihrer Bedeutung folglich gerade nicht zu. Eine ganz ähnliche Tendenz ist auch noch festzustellen am Anfang des 20. Jahrhunderts: Man versuchte, mit dem Ziel der Erziehung auf eine ideale Gesellschaft der Zukunft hin die Kinder und Jugendlichen vor der Welt der Erwachsenen und deren Einflüsse zu schützen. So wurden zum Ende des 19. resp. zu Beginn des letzten Jahrhunderts Kinderschutzgesetze erlassen und die Schulpflicht eingeführt. Waren die Kinder früher – wie oben aufgezeigt – Eigentum des Vaters gewesen, so wurden sie nun zunehmend zum Eigentum des Staates und das „Zukunftskapital“ des Staates. Die Kinder wurden mit diesen Gesetzen auch zugleich starker staatlicher Kontrolle unterworfen und in eine ganz eigene Welt ver-

setzt, in der sie wiederum auf das eigentliche Leben vorbereitet werden sollten. Eigenständige Rechte der Kinder und ihre Selbstbestimmung waren hier ebenfalls noch in keiner Weise im Blick.

1.3 Erste rechtliche Maßnahmen zum Wohl und Schutz von Kindern

Zugleich aber sind eben diese Gesetze bereits ein deutlicher Hinweis auf die *dritte Phase* dieser Entwicklung, die sich dadurch auszeichnet, dass es im Rahmen der Entwicklung der Menschenrechtstradition und der erhöhten Aufmerksamkeit, die den Menschenrechten in ihren sehr unterschiedlichen Entwicklungssträngen seit den Revolutionen in Amerika (1776) und Frankreich (1789) zuteil wurde, zumindest in Ansätzen auch zu einer Auseinandersetzung mit der Situation der Kinder kam. Dies schlug sich insbesondere nieder in einzelnen Gesetzen, die den Schutz von Leib und Leben, von Gesundheit und körperlicher, geistiger und seelischer Entwicklung der Kinder im Blick hatten und folglich Kinderarbeit, vor allem Untertage, aber auch in Fabriken, zu reduzieren resp. zu verbieten beabsichtigten. Um nur einige Beispiele zu nennen: 1833 wurde in Großbritannien, wo die industrielle Revolution bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts stattfand, für Kinder unter 9 Jahren Arbeit in einer Fabrik durch den English Factories Act verboten, 1842 wurde auch die Untertagearbeit durch den Mines Act nicht ganz verboten, zumindest aber begrenzt. Im Blick auf den relativ späten Beginn der Industrialisierung in Deutschland wurde Kinderarbeit in Deutschland durch das „Preußische Regulativ“ 1839 bereits in einem frühen Stadium eingeschränkt. Es dauerte aber noch bis zur Jahrhundertwende, bis der Staat über die Fabrikaufsicht auch eine wirksame Kontrolle des Verbots der Kinderarbeit durchsetzte. Interessant erschein t auch, dass das Bürgerliche Gesetz in Deutschland 1896 Strafen für Eltern einführte, die ihren Kindern Schaden zufügten, sie also misshandelten oder sich nicht ausreichend um sie kümmerten. Die Tatsache, dass 1899 in den Vereinigten Staaten Jugendgerichte eingerichtet wurden, weist darauf hin, dass bis dahin Kinder vor Gericht wie Erwachsene behandelt worden waren (vgl. Unicef 2004).

1.4 Der Weg der Systematisierung und Kodifizierung von Rechten von Kindern

Auch wenn man auf der einen Seite festhalten muss, dass Ausbeutung, Armut, Arbeit oder Prostitution Kinder nach wie vor um ihre Kindheit bringen, ist auf der anderen Seite ebenso zu konstatieren, dass das 20. Jahrhundert dennoch die bisher wichtigste Epoche in der Geschichte der Kinderrechte ist, denn im 20. Jahrhundert beginnt die entscheidende Entwicklung hin zur Kodifizierung und Systematisierung von Rechten von Kindern. Dies ist der

Beginn des Kinderrechtsdenkens und der Kinderrechtsbewegung im engeren Sinn. Damit ist das wesentliche Charakteristikum *der vierten Phase* genannt.

1.4.1 Die Genfer Erklärung

Die Kinderrechtsbewegung hat einen wesentlichen Entstehungsgrund im Engagement der Britin Eglantyne Jebb, der Begründerin des „Save the Children Fund". Die katastrophale Situation der Flüchtlingskinder im Balkan und in Russland kurz nach dem Ersten Weltkrieg ließ in ihr die Überzeugung von der Notwendigkeit entstehen, das Handeln dauerhaft und durchgängig vom Interesse des Kindes her leiten zu lassen. Vor diesem Hintergrund entwarf sie eine Satzung für Kinder, die sog. Children's Charter. Diese übermittelte sie an den Völkerbund in Genf mit den Worten «Ich bin davon überzeugt, dass wir auf bestimmte Rechte der Kinder Anspruch erheben und für die allumfassende Anerkennung dieser Rechte arbeiten sollten." (Unicef 2004)

Diese Charta wurde am 24. September *1924* von der Generalversammlung des Völkerbundes verabschiedet und unter der Bezeichnung *„Genfer Erklärung"* bekannt. Hier sind also erstmalig grundlegende Rechte des Kindes in Bezug auf sein Wohl enthalten. Ein großes Manko dieser Genfer Erklärung bleibt, dass ihr keinerlei rechtliche Verbindlichkeit zukommt, so dass sie, als der Völkerbund 1946 aufgelöst wurde, auch ihre Grundlage verlor.

1.4.2 Die Erklärung der Rechte des Kindes

Unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg war man zunächst bemüht, die Genfer Erklärung von 1924 mit wenigen Anpassungen von den Vereinten Nationen übernehmen und anerkennen zu lassen. Aber die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen aus dem Jahre 1948 führte dazu, dass man keine spezielle Erklärung, die auf die Bedürfnisse der Kinder ausgerichtet sein sollte, mehr in den Blick nahm. Aber immerhin finden sich in der Menschenrechtserklärung einige Aussagen zu Gunsten der Kinder, insbesondere zu deren Schutz.

Nach langwierigen Vorarbeiten verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen schließlich am 20. November 1959 die *Erklärung der Rechte des Kindes*. Äußerst bemerkenswert ist hier, dass in dieser Erklärung zum ersten Mal festgehalten wird, dass ein Kind von Geburt an einen Anspruch auf Namen und Nationalität hat. Das klingt für uns heute wie eine pure Selbstverständlichkeit, aber die Festschreibung dieses Rechts ist nicht zu unterschätzen als der erste Hinweis auf ein bürgerliches Recht auch für Kinder. Insgesamt ist allerdings zu sagen, dass auch diese zweite Erklärung aus heutiger Perspektive erst ein kleiner Schritt auf dem Weg zu umfassenden Kinderrechten ist. Die Erklärung enthält nur zehn Artikel, die Freiheit

und Würde nennen, Liebe und Verständnis für Kinder verlangen, sowie die Rechte auf angemessene Ernährung, medizinische Versorgung, Unterricht und Bildung festschreiben, ebenso wie auf Schutz vor Ausbeutung und Diskriminierung. Rechte, die uns heute sehr bedeutsam erscheinen, wie etwa das Recht auf eine eigene Meinung, das Recht auf Besitz, oder das Recht auf Geheimnisse finden in dieser Erklärung keine Erwähnung. Die Erklärung enthält also – so lässt sich festhalten – zwar durchaus gewisse konkrete Rechte, ist aber in keiner Weise umfassend im Blick auf die Menschenrechte und sie ist auch kaum verbindlicher als die Genfer Erklärung von 1924.

1.4.3 Die UNO-Pakte von 1966

Auf dem weiteren Weg der rechtlichen Entwicklung sind zumindest auch die Internationalen Pakte über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte und über bürgerliche und politische Rechte von 1966 erwähnenswert, die die rechtlich nicht bindende Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 konkretisierten. Hier sind auch einzelne Bestimmungen enthalten, die insbesondere das Kind betreffen: das Diskriminierungsverbot, das Recht auf Schutz durch Familie, Gesellschaft und Staat, das Recht auf Namen und Staatsangehörigkeit, den Schutz des Kindes bei Auflösung der Ehe der Eltern.

1.4.4 Das Internationale Jahr des Kindes 1979

Seit der Erklärung der Rechte des Kindes von 1959 gilt der 20. November als Tag der Kinderrechte. Um auf die Bedürfnisse und die unterschiedlich problematischen Lebenslagen der Kinder mit größerer Öffentlichkeitswirksamkeit aufmerksam zu machen, kreierte man 1972 die Idee eines Internationalen Jahres des Kindes, die 1976 als Projekt von der UNO-Generalversammlung angenommen wurde. 1979 wurde das Jahr des Kindes ausgerufen.

Zu all diesen Erklärungen und bisher genannten Dokumenten lässt sich festhalten, dass sie bereits speziell den Schutz der Kinder in ihren jeweiligen Situationen im Blick haben, dass aber die Kinder in ihnen eher als Objekt, nicht als Subjekt und nicht als Träger eigener Rechte gesehen werden.

1.5 Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen

Mit der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen nun ist die *fünfte Phase der Entwicklung* eingeläutet. 1978 waren es die Polen, die anlässlich der Konferenz der UNO-Menschenrechtskommission den Entwurf einer Kinderrechtskonvention einreichten. Fundament hierfür bildete die Erklärung von 1959, so dass der polnische Entwurf zunächst als zu wenig weit gehend

abgewiesen wurde. Der zweite, revidierte Entwurf, den Polen 1980 einreichte, bildete dann die Arbeitsgrundlage für die Ausarbeitung der endgültigen Fassung der Konvention über die Rechte des Kindes.

Die Kinderrechtskonvention beabsichtigte zunächst rein formal, die in verschiedensten völkerrechtlichen Dokumenten verstreuten Kinderrechte in einer Erklärung zusammenzufassen und etwaige unvermeidliche Widersprüche zu bereinigen. Sodann war die Intention, mit der Konvention ein Instrument zu entwickeln, das die Staaten verpflichtet, sich aktiv für das Wohl des Kindes einzusetzen.

Am 20. November 1989, genau 30 Jahre nach der Erklärung der Rechte des Kindes und 10 Jahre nach dem Internationalen Jahr des Kindes, wurde eben die Konvention über die Rechte des Kindes von Familienpolitische Denkanstöße, Grafschaft 2001. Am 26. Januar 1990 wurde sie zur Ratifizierung aufgelegt. 61 Staaten haben sie am ersten Tag unterzeichnet, und am 2. September 1990 trat sie, einen Monat nach der zwanzigsten Ratifikation in den Mitgliedstaaten, in Kraft. Das UN – Übereinkommen über die Rechte des Kindes ist für die Bundesrepublik Deutschland nach seiner Ratifizierung am 05. April 1992 in Kraft getreten; nicht jedoch ohne Vorbehalte hinsichtlich der Artikel 9, 10, 18 und 22 zu hinterlegen. Hier sieht die Regierung im Wesentlichen ihre Ausländergesetzgebung tangiert. Die NC (National Coalition), die gegründet wurde zur aktiven Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention auf Bundesebene (vgl. National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland 1998), betreibt hier kontinuierliche Lobbyarbeit, um die Regierung zur Zurücknahme der Vorbehalte zu bewegen. Sie werden nämlich oft von entsprechenden Behörden benutzt, die mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingskindern zu tun haben.

In der Folgezeit hat die Kinderrechtskonvention noch Präzisierungen erfahren, weshalb zwei Zusatzprotokolle entstanden sind und im Januar 2002 in Kraft getreten sind: Das eine betrifft Verwicklung von Kindern in bewaffneten Konflikten (Optional Protocol on the Involvement of Children in Armed Conflict); das zweite Zusatzprotokoll zur Kinderrechtskonvention betrifft den Kinderhandel, die Kinderprostitution und die Kinderpornographie (Optional Protocol on the Sale of Children, Child Prostitution, and Child Pornography).

Dieses Dokument gewinnt seine außerordentliche Bedeutung erstens durch seine differentia specifica im Vergleich zu den vorherigen Dokumenten: Das inhaltlich Entscheidende ist das Bild vom Kind, das in der UN-Konvention über die Rechte des Kindes zum Ausdruck kommt. Kinder werden hier nicht länger angesehen in der Perspektive des Noch-nicht, als noch nicht erwachsene Menschen, sondern als Kinder in ihrem Sosein als vollwertige, eigenständige Personen, denen infolge dessen auch bereits die Rechte der menschlichen Person zukommen. (vgl. E. Verhellen 1994, 59) Sie gelten hier als Subjekte eigenständiger Rechte, nicht länger als Objekte. Damit ist

einerseits eine gewisse Entwicklung zu einem ersten Abschluss gekommen, die Konvention kann durchaus als „Krönung“ eines langen, schwierigen „Ringens zur Verbesserung der Lage der Kinder in der Gesellschaft“ (ebd.) bezeichnet werden, aber andererseits wird damit auch erst die Entwicklung einer neuen Sichtweise und neuer Umgangsformen mit den Kindern eingeleitet, wodurch das Kind als eigenständiges Wesen anerkannt wurde.

Zweitens hat das Dokument große Bedeutung dadurch, dass es zum ersten Mal einen umfassenden Rahmen bietet, um alle politischen, rechtlichen und praktischen Maßnahmen und ihre Auswirkungen auf Kinder überprüfen zu können. Dabei darf allerdings nicht in Vergessenheit geraten, dass die Konvention im Blick auf die Verpflichtung der einzelnen Staaten zur Umsetzung kaum Mittel zur Sanktionierung bietet. Verpflichtend für alle Staaten ist eine Berichterstattung alle zwei Jahre; diese Berichte werden geprüft und diskutiert. Die Prüfung der einzureichenden Staatenberichte erfolgt durch den Ausschuss für die Rechte des Kindes (Commitee on the Rights of the Child. CRC.). Im Anschluss daran spricht das Komitee Empfehlungen für die weitere Umsetzung der Konvention aus.

Hier wird nun auch die Kehrseite der Medaille deutlich, dass nämlich die Konvention den Kindern keine rechtliche Garantie für ihre Rechte geben kann. Denn es gibt hierfür kein internationales Gericht, vor dem man Kinderrechte einklagen könnte und das Kinderrechte geltend macht. Die Staaten verwirklichen die Rechte in alleiniger Verantwortung und kraft ihrer nationalen Souveränität. Zudem sind einzelne Artikel derart unbestimmt formuliert, dass innerstaatliche Interpretationen weit reichende Folgen für Kinder haben können.

2. Der Inhalt der Kinderrechtskonvention

Wenn es im Folgenden nun nicht möglich und auch nicht beabsichtigt ist, im Detail alle einzelnen Rechte durchzugehen, so soll doch zumindest kurz ein Blick auf die zentralen Aussagen der Artikel 1-41 geworfen werden: Die Gesamtkonzeption und der Geist der Konvention erlauben es nicht, eine Hierarchisierung der einzelnen Rechte vorzunehmen, sondern verlangen, keinen Unterschied zwischen ihnen zu machen. Erst die Erkenntnis der gleichrangigen Bedeutung aller Rechte und ihre Zusammenschau lässt die Aussageabsicht deutlich werden.

Der Tübinger Philosoph *Otfried Höffe* unterteilt die Menschenrechte in 1. die persönlichen Freiheitsrechte, 2. die politischen Mitwirkungsrechte und 3. die Sozial- und Kulturrechte (vgl. O. Höffe 1981, 23). Ein Blick auf die Bestimmungen der Kinderrechtskonvention im Detail zeigt, dass in Artikel 1-41 eine Vielzahl der traditionell zu den Menschenrechten zählenden Rechte

genannt wird und dass die darüber hinausgehenden Rechte diesen Kategorien ebenfalls zuzuordnen sind.

Zu den *persönlichen Freiheitsrechten* zählen u. a. das Diskriminierungsverbot (Art. 2), das Recht auf Leben (Art. 6), das Recht auf einen Namen und eine Staatsangehörigkeit (Art. 7), das Recht auf Identität (Art. 8), aber auch etwa das Recht auf Schutz des Privatlebens (Art. 16), auf Schutz vor körperlicher Gewaltanwendung (Art. 19 und 34), auf Schutz vor willkürlichem Freiheitsentzug (Art. 37 und 40), das Verbot der Folter (Art. 37) etc. Ferner sind hier zu nennen das Recht auf Meinungsfreiheit (Art. 12) sowie das auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit (Art. 14) sowie das Recht auf freien Zugang zu Informationen (Art. 17). Zu den *politischen (Mitwirkungs-) rechten* ist u. a. das Recht auf Versammlungsfreiheit (Art. 15) zu nennen. Angemerkt sei an dieser Stelle bereits, dass in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte auch und gerade das aktive und passive Wahlrecht zu den politischen Mitwirkungsrechten zählt, was in der Kinderrechtskonvention aber überhaupt keine Erwähnung findet. Dieses Defizit wird uns später noch beschäftigen. Die *sozialen und kulturellen (Anspruchs-)rechte* bilden einen sehr umfangreichen Teil der Konvention; zu nennen sind hier u. a. das Recht auf Förderung behinderter Kinder (Art. 23), auf Gesundheitsvorsorge (Art. 24), auf angemessene Lebensbedingungen und Unterhalt (Art. 27), das Recht auf Bildung, Schule und Berufsausbildung sowie das Recht auf Ruhe und Spiel, auf Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben (Art. 31).

Analysiert man die Konvention hinsichtlich ihrer Ziele, so sind (vgl. E. Verhellen 1994, 66) drei zu unterscheiden: 1. das *Recht auf Selbstbestimmung*, was hinsichtlich der Anerkennung der allgemeinen Menschenrechte für Kinder bei manchen Bestimmungen unproblematisch, bei manchen aber auch bis zum Schluss sehr umstritten war. Diese Gruppe der Rechte steht sicherlich im Vordergrund der gesamten Konvention. 2. das *Recht auf Schutz*. Hier geht es um die speziellen Schutz- und Fürsorgebedürfnisse von Kindern, etwa das Verbot von Kinderarbeit ist hier zu nennen, was auch deutlich macht, dass auf dieser Basis strengere Bedingungen und Kriterien gelten als in den allgemeinen Menschenrechten. 3. sind *Sonderrechte* zu nennen, also solche, die speziell oder ausschließlich für Kinder gelten, etwa das Recht, nicht von den Eltern getrennt zu werden (Art. 9-11), die Frage der Adoption (Art. 21), aber auch die Frage nach dem Recht von Flüchtlingskindern (Art. 22), behinderten Kindern (Art. 23), Kinder, die in bewaffnete Konflikte verwickelt sind (Art. 38).

Die Ziele der Konvention können auch mit den *drei p's* umschrieben werden (vgl. E. Verhellen 1994, 66f): provision (Versorgung), protection (Schutz) und participation (Mitbestimmung), wobei hier wiederum der Schutz Vorrang vor den anderen Zielen zu haben scheint.

3. Ethische Implikationen und Perspektiven der Kinderrechtskonvention

3.1 Der ethische Leitgedanke

Der ethische Leitgedanke und die primäre Intention der gesamten Kinderrechtskonvention ist das *Wohl des Kindes*, das, so formuliert es Art. 3, „(b)ei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, …, vorrangig zu berücksichtigen ist“ und für dessen Realisierung durch verbindliche rechtliche Maßnahmen und durch Bewusstseinsbildung in der Bevölkerung die notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen werden sollen. Darin klingt ein in der Tradition christlicher Soziallehre und -ethik zentrales Prinzip an, das besagt, dass „der Mensch der Träger, Schöpfer und das Ziel aller gesellschaftlicher Einrichtungen sein (muss).“ (MM 219), dass also der Mensch, die Sorge um seine Würde und ein seiner Würde gemäßes Leben im Zentrum auch und gerade des gesellschaftlichen Denkens und Handelns stehen muss. Diese Verbindung zwischen Menschenwürde, Menschenrechten, Kindswohl und Kinderrechten sind das aus ethischer Perspektive entscheidende Thema im Kontext der Kinderrechtskonvention, das uns im Folgenden noch näher beschäftigen wird.

3.2 Die ethischen Grundsätze

Die Grundsätze, die in der Präambel niedergelegt werden, entfalten dieses Thema und damit die ethischen Implikationen der Kinderrechtskonvention detaillierter.

(1) Zunächst geht die Kinderrechtskonvention davon aus, dass die Grundsätze der Charta der Vereinten Nationen von 1945 der Menschenrechtserklärung anerkannt werden, denen gemäß die „allen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft innewohnende Würde und … Gleichheit und Unveräußerlichkeit ihrer Rechte die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt bilden.“ Wert und Würde des Menschen, aufgrund derer gemäß der Allgemeinen Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen von 1948 jeder Mensch einen „Anspruch auf alle darin verkündeten Rechte und Freiheiten ohne Unterscheidung“ hat, bilden mithin den Ausgangspunkt auch dieser Konvention; die Kinderrechte formulieren also schlicht die Menschenrechte für Kinder. Dass Kindern als Personen und damit als eigenständige Träger von Menschenrechten angesehen werden, stellt, wie oben gezeigt, in der geschichtlichen Entwicklung etwas Neues dar.

Das wird auch darin noch einmal deutlich, dass in Artikel 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte zwar Kriterien wie Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politische oder sonstige Anschauung, nationale oder soziale Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstiger Stand als Diskriminierungsverbot genannt werden, nicht aber expressis verbis das Alter. Es scheint so, als wäre Mitte des vergangenen Jahrhunderts das Problem des Kindes und der auch ihm zustehenden Menschenrechte nicht aus systematischen Gründen nicht bedacht worden, sondern als sei die Problematik insgesamt noch nicht hinreichend im Bewusstsein und im Blick gewesen.

(2) Sodann baut die Kinderrechtskonvention auf der sozialethisch höchst bedeutsamen Institution der Familie auf und bringt die Überzeugung zum Ausdruck, „dass der Familie als Grundeinheit der Gesellschaft" und als „natürlicher" und von „Glück, Liebe, und Verständnis" geprägter Umgebung für die Entwicklung der Kinder „der erforderliche Schutz und Beistand gewährt werden sollte, damit sie ihre Aufgaben innerhalb der Gemeinschaft voll erfüllen kann". Unsere aktuelle bundesrepublikanische Debatte um die Reformen des Sozialstaates präzisiert und konkretisiert diese allgemeine Forderung nach Schutz und Unterstützung der Familie sehr klar (vgl. U. Nothelle-Wildfeuer 2002).

Im Umfeld der Entstehung und Ratifizierung der Kinderrechtskonvention wurden immer wieder kritische Stimmen laut, die davon ausgingen, dass – wer Kindern mehr Rechte zuzugestehen beabsichtigt – ein Familienfeind sei, da er einer verstärkten, ungerechtfertigten Einmischung des Staates in das Elternrecht das Wort rede. Doch eine genaue Analyse der Kinderrechtskonvention belegt, dass diese Vermutung resp. Behauptung ungerechtfertigt ist: Die gerade oben aufgezeigte vorrangige Stellung, die die Familie innerhalb der Konvention einnimmt ebenso wie die Betonung in Artikel 5, dass die Vertragsstaaten „die Aufgaben, Rechte und Pflichten der Eltern oder gegebenenfalls, soweit nach Ortsbrauch vorgesehen, der Mitglieder der weiteren Familie oder der Gemeinschaft" achten und die Staaten subsidiär die Eltern unterstützen sowie die Betonung der Verantwortung beider Elternteile für die Erziehung in Artikel 18 widerlegen diese Kritik. „Kinderrecht, wie die Konvention es versteht, richtet sich in seiner Grundstruktur nicht gegen Eltern, vielmehr eint und stärkt es Eltern und Kinder nach außen." (J. W. Pichler 1994, 92.) Allerdings gilt es aber auch zu beachten, dass gerade die Konvention in einem zeitgeschichtlichen und gesellschaftlichen Umfeld entsteht, in dem enorme soziologische und gesellschaftspolitische Veränderungen ihre Konsequenzen für die Familien und in ihnen zeitigen. Elterliche Sorge für das Kind soll in keiner Weise in Abrede gestellt werden, aber gerade in jüngerer Vergangenheit haben verschiedene aufgedeckte Fälle von Gewalt und (sexuellem) Missbrauch von Kindern in Familien deutlich gemacht, dass unter solchen Konditionen auch der Staat als „Wächter des Kindeswohles" (T. Swiderek 2001, 118) gefordert ist. „Gewalt gegen Kinder in

den Familien und in der unmittelbaren Lebensumwelt nötigen das Vorhandensein gesellschaftlicher Kontrolle und gesetzlicher Maßnahmen – auch gegen Eltern und Sorgeberechtigte." (Ebd.) Wo Eltern zulasten des Kindes ihre Elternpflichten vernachlässigen, kann sich dann auch das Kinderrecht gegen das Elternrecht wenden. Auf die damit zusammenhängende Notwendigkeit, Kinder, die in besonders schwierigen Verhältnissen leben, auch besonders zu berücksichtigen und zu schützen, wird an späterer Stelle der Präambel noch einmal eigens hingewiesen.

(3) Neben der Institution der Menschenrechte und der Familie verweist die Präambel ferner noch einmal speziell auf die den entsprechenden Erklärungen der Vereinten Nationen zugrunde liegenden Ideale und Werte, auf die hin die Erziehung des Kindes auch ausgerichtet sein soll, insbesondere auf den „Geist des Friedens, der Würde, der Toleranz, der Freiheit, der Gleichheit und der Solidarität". Damit wird ein die Menschheit verbindendes Ethos formuliert. Zugleich wird ein öffentliches Interesse an der Ausrichtung der Erziehung artikuliert: Bestimmte, um der humanen Qualität einer Gesellschaft willen unhintergehbare und unaufgebbare Zielvorstellungen werden als Maßstab und Rahmenbedingungen aufgezeigt – wie immer sie dann auch in einzelnen Gesellschaften, Kulturen und auch in den individuellen Erziehungskontexten dann eingelöst werden. Dass ein solches Ethos nur unter einer doppelten, sich ergänzenden Perspektive der zunehmenden Bedeutung von lokalen und regionalen kulturellen Ausprägungen einerseits und der Globalisierung andererseits sinnvoll verortet werden kann, wird ebenfalls mit bedacht: Es kann bei diesem Ethos nicht eine unangemessene (westeuropäische) Überformung und Entfremdung der jeweiligen Kulturen gemeint sein, das zeigt die ebenfalls in der Präambel enthaltene Verpflichtung auf die gebührende „Beachtung der Bedeutung der Traditionen und kulturellen Werte jedes Volkes für den Schutz und die harmonische Entwicklung des Kindes". Ebenso gilt es aber gemäß der Präambel, auch die zunehmende Bedeutung der „internationalen Zusammenarbeit für die Verbesserung der Lebensbedingungen der Kinder in allen Ländern" zu berücksichtigen.

4. Ein sozialethisches Defizit: Politische Partizipationsrechte für Kinder

Neben den zentralen ethischen Grundsätzen, die der Konvention zugrunde liegen, sind hier allerdings auch aus sozialethischer Perspektive *Defizite* der Kinderrechtskonvention anzumerken.

4.1 Die Problematik und Ansätze zu ihrer Lösung

Im Verlauf der bisherigen Ausführungen wurde bereits auf ein Defizit aufmerksam gemacht, das signifikant für eine dahinter stehende ethische Problematik ist: Es geht in der Kinderrechtskonvention um Schutz und Selbstbestimmung der Kinder, um ihre persönlichen Freiheitsrechte sowie die sozialen und kulturellen Rechte. „Ein aktiv-politischer Grundrechtsartikel im engeren Sinn fehlt in der KRK (Kinderrechtskonvention. Anm. d. Vf.)“ (J. W. Pichler 1994, 94); politische Teilhaberechte kommen kaum zur Sprache. Diese aber gehören zum Kernbestand der klassischen Menschenrechte. Besonders auffallend ist, dass weder von einem aktiven noch von einem passiven Wahlrecht die Rede ist. Dabei entpuppt sich – so meine These zu dieser Thematik – die Frage nach einem Kinderwahlrecht als die Gretchenfrage der Kinderrechte als Menschenrechte. Dies gilt es im Folgenden näher zu erläutern und zu begründen.

Wenn politische Teilhaberechte in der Kinderrechtskonvention nur in sehr begrenztem Umfang vorkommen, dann bedeutet das, dass die Menschenrechte nicht in vollem Umfang, sondern nur zum Teil und auf der Basis einer – wie auch immer dann näher begründeten – Auswahl den Kindern zugestanden werden. Hier stellt sich die Frage nach den Kriterien, und damit ist nicht mehr und nicht weniger tangiert als die Frage nach der Begründung der Menschenrechte und ihrer Geltung auch für Kinder.

Das Neue dieser Kinderrechtskonvention besteht – wie bereits gezeigt – darin, dass man langsam zu der Erkenntnis gekommen ist, dass das Kind selbst als Mensch mit eigenständigen Menschenrechten, als Bürger und Rechtssubjekt angesehen wird. Es besteht, so kann man inzwischen festhalten, zunehmend Konsens darüber, dass Kinder auch als Personen anzusehen sind. Dennoch aber bleibt strittig, inwieweit ihre Kompetenz zur unabhängigen Ausübung der Rechte reicht. Immer wieder wird die fehlende psychische, intellektuelle und emotionale Reife problematisiert und auch bei prinzipieller Zustimmung zum Anliegen der Vertreter von Kinderrechten als Argument für graduelle Restriktion bei den Menschenrechten für Kinder genannt.

Zur Lösung der Problematik werden in der Literatur verschiedene Ansätze beschrieben (vgl. dazu insgesamt E. Verhellen 1994, 59f.), etwa den *radikalen*, für den jede Art von Diskriminierung, auch die aufgrund des Alters, falsch ist und für die daher nur die uneingeschränkte Gewährung aller Menschenrechte und ihrer autonomen Ausübung auch für Kinder die Lösung sein kann. Ferner gibt es die Vertreter eines *reformistischen* Ansatzes, die aufgrund der Tatsache, dass in der derzeitigen Praxis die Kompetenz der Kinder doch deutlich unterschätzt wird, für einen im Alter sehr viel früher ansetzenden stufenweisen Erwerb der Rechte plädiert. Schließlich gibt es einen *pragmatischen* Ansatz, der im wesentlichen die Beweislast umzukehren sucht:

Kindern sind „alle Bürgerrechte – einschließlich des Rechts zu ihrer autonomen Ausübung – zuzugestehen, es sei denn, es kann nachgewiesen werden, dass sie unfähig sind, gewisse Rechte auszuüben und darüber allgemeiner Konsens herrscht." (ebd.)

Meines Erachtens sind alle drei Ansätze aus einer ethischen Sichtweise defizitär, vermischen sie doch zwei Ebenen, die prinzipiell zu unterscheiden sind: Die eine ist die Ebene der grundsätzlichen Anerkennung der Menschenrechte und die andere ist die der tatsächlichen und eigenständigen Wahrnehmung dieser Rechte.

4.2 Anerkennung oder Zuerkennung der Menschenrechte?

Die in allen Ansätzen zum Ausdruck kommende Zuerkennung von Menschenrechten für Kinder ausschließlich aufgrund von Kompetenzen und Fähigkeiten, deren Bindung an die Entwicklung menschlichen Potentials, steht von der ethischen Systematik her im eindeutigen Widerspruch zu dem Verständnis von Menschenrechten, das jede „Demokratie, wie sie in der neuzeitlichen Entwicklung in Korrespondenz zum Thema der Menschenrechte sich entwickelt hat" prägt, nämlich das „der *Anerkenntnis* des unveräußerlichen Rechtes eines jeden und aller auf unversehrte leibliche Existenz und die Würde der Selbstbestimmung in Freiheit, die ihm eben nicht von Menschen oder vom Staat zugesprochen werden, sondern ihm aus der Unbedingtheitserfahrung, nämlich der Autonomie seiner Freiheit, aus der reinen Tatsache seiner Existenz als Mensch, zukommen." (G. L. Müller 1996, 120.)

Damit ist ein für unseren Zusammenhang fundamentales Problem angesprochen, denn hinter der Frage nach der Gültigkeit der Menschenrechte steht die tiefer gehende Frage nach dem zugrunde liegenden Menschen- bzw. Personverständnis. Wo die Entwicklung bestimmter Kompetenzen die Voraussetzung für die Zuschreibung von Rechten ist, scheint im Hintergrund die Diskussion anzuklingen, die besonders virulent im Kontext der neueren Bioethik geführt wird und sich artikuliert in der Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen der Person und des Menschen. Es sei nur verwiesen auf die Position des australischen Philosophen Peter Singer oder des amerikanischen Bioethikers Hugo Tristram Engelhardt jr. Bei diesen Ansätzen zeichnet sich der Personbegriff in seinen neuen Definitionsversuchen vielfach dadurch aus, dass „er nicht deckungsgleich Anwendung findet wie der Begriff Mensch." Damit ist eine „Unterscheidung zwischen «Mensch» und «Person» (gegeben), die in dieser Weise der kontinentaleuropäischen Tradition der Ethik und Anthropologie weitgehend fremd war und die erstmals im Personbegriff des Empiristen John Locke und der sich daran anschließenden Diskussion bei Berkeley und Hume in gewisser Weise auf einen historischen Vorläufer zurückblicken kann". (A. G. Wildfeuer 1992, 201; vgl. ferner M. Fuhrmann 1989.) „Die Unantastbarkeit, die mit diesem Begriff dem Menschen qua

Menschen zugesprochen wird und die sich im Begriff der Menschenwürde niederschlägt, wird auf diejenigen Menschen restringiert, die über Eigenschaften verfügen, die sie als Personen ausweisen. ... Nur Personen aber, so die Vertreter eines aktualistisch-qualitativen Personbegriffs, haben Anspruch auf Respektierung ihrer Autonomie, nur ihnen gegenüber gilt Gerechtigkeit." (ebd., 201)

Die Zuschreibung von Personalität und von Menschen- und Bürgerrechten aufgrund von bestimmten entwickelten Kompetenzen setzt sich dem Verdacht aus, sie folge Kriterien, die weniger an sittlichen Intuitionen als an mehr oder weniger zufälligen emotionalen Vorlieben und Nützlichkeitserwägungen orientiert sind.

Damit dürfte deutlich geworden sein, dass diese Position der *Zuschreibung* der Personalität und – analog dazu – der Menschen- und Bürgerrechte völlig der in der abendländisch-philosophischen, christlich geprägten Tradition üblichen Verhältnisbestimmung von Person, Menschenwürde und Menschenrechten widerspricht. Hierfür bleibt die oben umschriebene Position der Anerkennung der Menschenrechte für jeden Menschen qua Mensch und das daraus resultierende Menschenrechtsethos die unumstößliche Voraussetzung. Der Grund für dieses Verständnis von Menschenwürde und Menschenrechten ist die *Unantastbarkeit der Würde des Menschen*. Diese Würde kommt dem Menschen aufgrund seines Personseins zu, philosophisch gesprochen, weil er mit Vernunft und Gewissen begabt, d. h. moralisch verantwortliches, sittliches Subjekt ist[2], theologisch gesprochen, weil er Gottes Ebenbild und Geschöpf ist (vgl. S. N. Bosshard et al. 1997). Dabei ist die Würde das Gut, das allein um seiner selbst willen und unbedingt zu schützen ist. Auf der Basis dieser Begründung wird die „Würde und das davon abgeleitete gleiche Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit ... *ausnahmslos allen Menschen* zugesprochen – ohne Ansehen der Rasse, des Geschlechts, der Religion oder des Verdienstes" hier müsste man die klassische Formulierung ergänzen: ohne Ansehen des Alters. „Dass jemandem der Schutz der Würde der Person zukommt, soll mithin von nichts anderem abhängig sein als dem Umstand, *Individuum der Spezies* zu sein. Mensch zu sein, ist das *Kriterium der Zuschreibung von Personalität*." (H. M. Baumgartner et al. 1997, 167.)

Auf dieser Grundlage wird dann aber auch offenkundig, dass es aus systematisch-anthropologischer und ethischer Perspektive keinerlei Zweifel daran geben kann, dass Kindern die Menschenrechte in vollem Umfang zustehen, denn Kinder sind Menschen, folglich sind ihnen ihre Menschenrechte

2 Im Blick auf die aktualistische Definition des Personbegriffs und in deutlicher Absetzung von ihm ist noch differenzierend darauf hinzuweisen, dass dem Menschen Würde zukommt, weil er ein individuelles sittliches Subjekt ist. Dabei geht es nicht notwendig um die aktuelle Realisierung dieses Subjekt-Seins, sondern es geht darum, dass der Mensch ein Wesen ist, dem von Natur aus das *Vermögen* zukommt, sich in Freiheit durch Vernunft zum Handeln zu bestimmen.

nicht zuzugestehen, sondern wie bei allen Menschen anzuerkennen. In Konsequenz daraus kann es also dann auch nicht sein, dass ihnen die politischen Partizipationsrechte vorenthalten werden.

4.3 Tatsächliche und selbständige Realisierung der politischen Teilhaberechte?

Bei allem prinzipiellen Konsens über Kinderrechte als Menschenrechte für Kinder entzündet sich genau an der Frage der politischen Teilhaberechte aber eine intensive Debatte, denn hier spielt sehr konkret die Frage nach der Kompetenz eine nicht zu unterschätzende Rolle und hat ggf. konkrete, das ganze Gemeinwesen prägende Konsequenzen. Die Bedeutung dieser Frage nach der tatsächlichen selbständigen und unabhängigen Realisierung der Menschenrechte durch Kinder soll hier auch in keiner Weise bagatellisiert werden, liegt aber auf einer anderen, nämlich pragmatischen Ebene und kann nicht zur prinzipiellen Nicht-Anerkennung dieser Rechte für Kinder führen, sondern zu einer Lösung, die auf diesem Fundament der entwicklungsgemäßen Kompetenz des Kindes versucht gerecht zu werden. Der Weg der Stellvertretung ist hier entscheidend.

5. Zur Frage des Kinderwahlrechts

Vor diesem Hintergrund der prinzipiellen Anerkennung *aller* Menschenrechte auch für Kinder soll im Folgenden die Frage nach einem Wahlrecht für Kinder näher bedacht werden.

Dabei ist begrifflich zunächst zu unterscheiden zwischen drei verschiedenen Ansätzen:

- Herabsetzung des Wahlalters
- Familienwahlrecht als ein Mehrstimmenmodell
- Kinderwahlrecht als ein Stellvertretermodell

5.1 Herabsetzung des Wahlalters

Gerade die Herabsetzung des Wahlalters ist keine neue Idee unserer Zeit, sondern Bestandteil der geschichtlichen Entwicklung. Es handelt sich dabei um das Recht der noch nicht volljährigen Jugendlichen (in einem Alter von 14, 15 oder 16 Jahren), an Wahlen teilzunehmen; es geht also um eine Sen-

kung des Wahlalters um zwei bis vier Jahre (vgl. K. Nopper 1999, 108). Diese Frage wird später als eine Zusatzoption noch einmal anzusprechen sein, löst aber nicht das Problem eines Wahlrechts für Kinder unter diesem Alter.

5.2 Familienwahlrecht als ein Mehrstimmenmodell

Mit dem Familienwahlrecht soll das Wahlrecht für alle Bürger und somit auch ein Wahlrechtsanspruch für Kinder von ihrer Geburt an gefordert werden. Dieses Recht kann von Kindern noch nicht persönlich wahrgenommen werden, da es einer gewissen Reife, politischer Bildung und eines bewussten Demokratieverständnisses bedarf, um an der Politik aktiv verstehend und gestaltend teilnehmen zu können. Damit aber auch die Kinder als Staatsbürger politische Beachtung finden, erhalten die Eltern zusätzlich zu ihrer eigenen, originären Wahlstimme noch die ihrer Kinder hinzu. – Die Grundidee einer solchen Wahlsystemregelung ist bereits im Zusammenhang mit der Einführung eines sog. Pluralwahlrechts in Preußen und Sachsen Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts zu finden (vgl. G. A. Ritter 1980, 118-128). Ziel war eine staatsbürgerliche Elitebildung, die man durch die Vergabe von zusätzlichen Stimmen aufgrund bestimmter zu erfüllender Bedingungen resp. zu Belohnung bestimmter für die Gesellschaft erbrachter Leistungen zu erreichen suchte. Ein – allerdings auch damals in der Diskussion sehr umstrittenes – Kriterium hierfür war auch die Anzahl der Kinder (vgl. K. Nopper 1999, M. Wingen 2001). Ein heutiges Familienwahlrecht nun, das auf der Basis der durchaus überzeugenden Forderung zustande käme, Familien aufgrund ihrer Leistungen für die Gesellschaft auch mehr politischen Einfluss zu gewähren, das also Eltern zusätzliche Stimmen zu ihrer originären Wahlstimme geben würde, verstieße allerdings fundamental gegen das Prinzip „one man – one vote“ und würde auf das besagte Pluralwahlrecht hinauslaufen, das nicht mit dem Gleichheitsgrundsatz unserer Verfassung zu vereinbaren ist (vgl. GG Art. 3; Art 38 I). Zudem würde es auch im Blick auf unsere hier im Zentrum des Interesses stehende Frage nach der Anerkennung auch der politischen Mitwirkungsrechte des Kindes keinerlei Lösungsansatz darstellen, da nicht das Kind als Person, der die Menschenrechte zukommen, Träger des Wahlrechts ist, sondern die Eltern.

5.3 Kinderwahlrecht als ein Stellvertretermodell

Das Stellvertretermodell geht davon aus, dass Kindern das Wahlrecht gegeben wird, indem sie von ihren Eltern vertreten werden. Gerade dieses Kinderwahlrecht mittels Stellvertretung durch die Eltern ist die Form, in der prinzipiell für alle Bürger, also auch für die Kinder, das Recht auf politische

Einflussnahme in Form von demokratischen Wahlen bejaht wird. Zugleich wird dabei aber der Auffassung zugestimmt, dass Kinder und Jugendliche bis zu einem gewissen Alter nicht in der Lage sind, eine politische Meinung zu äußern und daher von den Eltern vertreten werden müssen. Dieses Modell ist bemüht, sowohl dem Staatsbürger-Sein des Kindes gerecht zu werden als auch zugleich zu bedenken, dass die Demokratie und entsprechende politische Wahlen ernst zu nehmen sind und nicht bagatellisiert werden dürfen, indem Unmündigen das Recht auf umfassende und eigenständig realisierte Partizipation zugesprochen wird. Der entscheidende Unterschied zum Mehrstimmenwahlrecht liegt darin, dass beim Kinderwahlrecht das Kind als Staatsbürger Ausgangspunkt ist, dem wie allen anderen Bürgern das Recht auf Wahlbeteiligung nicht entzogen werden darf (Art. 3 und Art. 38 I GG). Das Recht der Eltern, eine stellvertretende Stimme für ihre Kinder abzugeben, beruht ausschließlich auf der Tatsache, dass Kinder noch nicht im Stande sind, demokratische Verantwortung zu übernehmen. Das Subjekt des Wahlrechts bleibt aber unbedingt das zu vertretende Kind. (Im Zusammenhang mit der Unterscheidung zwischen einem grundsätzlichen Wahlrecht und der Wahlrechtsausübung wird der Art. 38 II GG tangiert, da dieser mit dem Terminus „*wahlberechtigt*“ beides umschreibt. Eine Änderung des Grundgesetzes Art. 38 II GG wäre hier mithin die Prämisse für die Einführung eines so konzipierten Kinderwahlrechts.) Im Gegensatz zum Mehrstimmenwahlrecht wäre bei diesem Stellvertretermodell nicht die Gefahr der Bevorzugung einer bestimmten Gruppe, in diesem Fall der Eltern gegeben. Auch wenn die Kritik laut wird, im Ergebnis seien Mehrstimmenwahlrecht und Stellvertretermodell letztendlich doch das gleiche, da in der Praxis doch in beiden Modellen die Eltern eine Zusatzstimme hätten, ist dies aus systematischer Perspektive kein geeignetes Argument gegen das Kinderwahlrecht, bleiben doch die dargestellten, sehr unterschiedlichen Grundlagen zu berücksichtigen. Widerspricht ersteres, wie oben gezeigt, dem zeitgenössischen Demokratieverständnis, so kann letzteres im Unterschied dazu ein demokratietheoretisches Legitimationsdefizit beseitigen, denn unserem gegenwärtigen Wahlrecht zufolge ist unser Volk zweigeteilt „in einen wahlberechtigten Teil mit tendenziell kurzfristigen Interessen und einen nicht wahlberechtigten Teil mit tendenziell langfristigen Interessen“ (K. P. Merk 1996, 62). Dass die Einführung eines Kinderwahlrechts auch und besonders diskutiert wird als Vorschlag, um auf gravierende Probleme der Familien in der Gesellschaft aufmerksam zu machen und politische Mittel anders und intensiver nutzen zu können, um die Situation der Familien und der Gesellschaft und entsprechende Strukturen hinsichtlich ihrer Familienfreundlichkeit und –gerechtigkeit zu verbessern, sei hier nur am Rande vermerkt, wird damit doch noch einmal ein ganz anderer, ebenfalls sehr bedeutender Themenbereich tangiert.

Eine Vielzahl weiterer Probleme ist ernsthaft zu diskutieren, die aber alle weniger auf der prinzipiellen Ebene als mehr auf der der Durchführbarkeit liegen. Eine gravierende Frage ist, wie innerfamiliäre Konflikte gehandhabt werden sollen, die entstehen können, wenn politisch interessierte Jugendliche nicht mit den politischen Absichten und Tendenzen ihrer Eltern übereinstimmen, die Eltern für sie aber wählen dürfen. Jugendliche müssen natürlich auch bei den aktuellen Wahlgesetzen hinnehmen, dass sie ihre politische Überzeugung eigenständig erst im Alter von 18 Jahren zum Ausdruck bringen dürfen und dass ihre Eltern anderer politischer Überzeugung sind als sie selber. Der Konfliktgrund bestünde nun nur in der Tatsache, dass Eltern ihr Kind vertreten und dieses möglicherweise mit der Vertretung nicht einverstanden ist. Vielleicht wäre hier als Zwischenlösung eine Debatte über die Herabsetzung des Wahlalters um zwei bis vier Jahre sinnvoll, wie es ja in manchen Bundesländern bei Kommunalwahlen bereits erfolgt ist. Zudem wäre es höchst bedeutsam, in den Familien das politische Verständnis und Bewusstsein zu stärken und eine Kultur der Debatte politischer und gesellschaftlicher Themen zu entwickeln, durch die es möglichst vielen und eben auch jüngeren ermöglicht wird, am aktuellen gesellschaftlichen Diskurs aktiv zu partizipieren.

Oft gibt es auch Bedenken, dass sich die Eltern über die in Stellvertretung zu vergebende Wahlstimme nicht einig sind. Wer darf dann entscheiden, welcher Partei die Stimme des Kindes gegeben werden soll, Vater oder Mutter? Darf das wiederum überhaupt diskutiert werden, wenn das Kinderwahlrecht dem Anspruch der geheimen Wahl genügen soll? Hierzu gibt es auch in der aktuellen Diskussion sehr unterschiedliche Vorschläge: Ein erstes Modell geht davon aus, jedem Elternteil eine halbe Stimme zu geben – ein Vorschlag, der nicht praktikabel ist, weil halbe Stimmen in der Endauswertung nicht zählbar sind. Ein zweites Modell will im Streitfall ein Gericht entscheiden lassen, wer die Stimme abgeben darf – ein Vorschlag, der zu bürokratisch und aufwendig ist. Der dritte Vorschlag zielt auf eine geschlechtsspezifische Lösung ab: für die Töchter sollen die Mütter wählen und für die Söhne die Väter, was aber im Blick auf mögliche Häufung von Abstimmungschancen der Mutter oder des Vaters als ungerecht erscheint. Auch der vierte Vorschlag, immer abwechselnd den Vater für das älteste Kind, die Mutter für das zweitälteste Kind etc. wählen zu lassen, würde bei einer ungeraden Kinderzahl wiederum zu Ungerechtigkeiten führen. Schließlich ist der einfachste und offenkundig auch gerechteste Vorschlag, den einen Elternteil für die Kinder bis acht Jahre, den anderen Elternteil für die Kinder bis 16 resp. bis 18 Jahren wählen zu lassen.

Schluss

Mit diesen wenigen Überlegungen zur möglichen Praktikabilität des Kinderwahlrechts soll in keiner Weise der Anspruch gestellt werden, das Thema umfassend abgehandelt zu haben – vor allen Dingen die juristische Problematik, die aber nicht unlösbar scheint, konnte hier nicht thematisiert werden. Wohl aber wurde gezeigt, dass erstens prinzipiell aus ethisch-systematischem Verständnis der Menschenrechte heraus nur die Möglichkeit gegeben ist, diese Menschenrechte insgesamt, damit also auch die politischen Teilhaberechte der Kinder, in vollem Umfang anzuerkennen. Hier besteht dringend Nachbesserungsbedarf in der Kinderrechtskonvention. Zweitens muss diese Anerkenntnis der politischen Partizipationsrechte in keiner Weise an Bedenken hinsichtlich der Realisierung scheitern, sondern es ist gerade durch dieses Stellvertretermodell durchaus möglich, in der Realisierung der prinzipiellen Erkenntnis und Anerkenntnis Rechnung zu tragen. Diese Überlegungen zum Kinderwahlrecht haben damit auch zugleich gezeigt, dass die oben als konstitutiv bezeichnete Unterscheidung zwischen der Anerkennung der Menschenrechte ohne die Bindung an irgendwelche Bedingungen auf der einen Seite und der konkreten Realisierung im Blick auf Stellvertretung resp. eigene Kompetenzen auf der anderen Seite auch hinsichtlich der in der Kinderrechtskonvention vernachlässigten politischen Rechte sinnvoll und möglich ist, ja, dass durch diese Unterscheidung eigentlich erst gezeigt werden kann, dass Kinderrechte tatsächlich Menschenrechte für Kinder im vollen Umfang sind. Es würde also eigentlich sogar aus systematischer Perspektive genügen, bei den Kriterien des Diskriminierungsverbots das Alter mit aufzunehmen. Dass dennoch eine Kinderrechtskonvention nicht überflüssig, sondern höchst sinnvoll und notwendig ist, liegt daran, dass zum einen die allgemeinen Menschenrechte auf die speziellen Schutz-, Entwicklungs- und Selbstbestimmungsbedürfnisse der Kinder hin zu buchstabieren sind und dass zum anderen nur durch eine solche Konvention und die darin enthaltenen Bestimmungen zur Berichterstattung das Bewusstsein der Verantwortlichen und der Bevölkerung insgesamt für die Problematik der Menschenrechte für Kinder geschärft wird.

Literatur

Baumgartner, H. M., Honnefelder, L., Wickler, W. u. Wildfeuer, A. G. 1997: *Menschenwürde und Lebensschutz: Philosophische Aspekte*, in: G. Rager (Hrsg.), Beginn, Personalität und Würde des Menschen, Freiburg, 161-242.

Bosshard, S. N., Höver, G., Schulte, R. u. Waldenfels, H. 1997: *Menschenwürde und Lebensschutz: Theologische Aspekte*, in: G. Rager (Hrsg.), Beginn, Personalität und Würde des Menschen, München, 243-329.

Fuhrmann, M. 1989: *Art.: Person*, in: J. Ritter u. K. Gründer (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Basel/Stuttgart, Bd. 7, 269-338.

Hamm, B. 2003: *Menschenrechte.* Ein Grundlagenbuch, Opladen.

Höffe, O. 1981: *Philosophische Überlegungen*, in: O. Höffe u. u. a. (Hrsg.), Johannes Paul II. und die Menschenrechte, Freiburg Schweiz/Paris, 15-35.

Merk, K. P. 1996: *Plädoyer für ein Kinder- und Familienwahlrecht*, in: K. H. Fell u. J. Bernhard (Hrsg.), Familienwahlrecht – pro und contra, Grafschaft, 55-75.

Mühlbauer, R. 1976: *Art.: Kind*, in: J. Ritter u. K. Gründer (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 4, Basel/Stuttgart, 827-834.

Müller, G. L. 1996: *Wer ist Person? Überlegungen zu einem Grundbegriff theologischer Anthropologie*, in: Zeitschrift für medizinische Ethik 42, 119-127.

National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland (Hrsg.) 1998: *Kinderrechte in Europa*. Erstes Europäisches Regionaltreffen von Nationalen Koalitionen 3. bis 5. März 1998 in Berlin, Bonn.

Nopper, K. 1999: *Minderjährigenwahlrecht – Hindernis oder verfassungsrechtliches Gebot in einer grundlegend gewandelten Gesellschaft?*, Tübingen.

Nothelle-Wildfeuer, U. 2002: *Familiengerechtigkeit und Zivilgesellschaft*, in: N. Goldschmidt, G. Beestermöller u. G. Steger (Hrsg.), Die Zukunft der Familie und deren Gefährdungen. Norbert Glatzel zum 65. Geburtstag, Münster, 44, 203-215.

Pichler, J. W. 1994: *Die Verwirklichung von Kinderrechten in Österreich: Möglichkeiten und Entwicklungsperspektiven*, in: E. u. a. Filler (Hrsg.), Kinder, Kinderrechte und Kinderpolitik, Wien, 91-102.

Ritter, G. A. 1980: *Wahlgeschichtliches Arbeitsbuch – Materialien zur Statistik des Kaiserreichs 1871-1918*, München.

Sukopp, T. 2003: *Menschenrechte: Anspruch und Wirklichkeit. Menschenwürde, Naturrecht und die Natur des Menschen*, Marburg.

Swiderek, T. 2001: *Partizipation von Kindern – ein Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft?*, in: F. Güthoff u. H. Sünker (Hrsg.), Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur, Münster, 114-139.

Unicef 2004: *Geschichte der Kinderrechte*. *Kinder haben Rechte*, in: http://www.unicef.ch/update/d/pdf/hintergrund/kinderrechte_geschichte_dt.pdf, abgerufen am 06.01.2004.

Verhellen, E. 1994: *Das UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes: Entstehungsgeschichte, Inhalte und Ausblicke*, in: E. u. A. Filler (Hrsg.), Kinder, Kinderrechte und Kinderpolitik, Wien, 57-73.

Wildfeuer, A. G. 2002, Menschenwürde – Leerformel oder unverzichtbarer Gedanke?, in: M. Nicht u. A. G. Wildfeuer (Hrsg.), Person – Menschenwürde – Menschenrechte im Disput (= Arbeitsbücher für Schule und Bildungsarbeit, Bd. 5), Münster, 19-116.

Wildfeuer, A. G. 1992: *„Person" und „Mensch". Anmerkungen zu einer folgenreichen Unterscheidung in der aktuellen Diskussion um Leben und Tod*, in: Arzt und Christ 38, 201-211.

Wingen, M. 2001: *Familienpolitische Denkanstöße*, Grafschaft.

Albrecht Rohrmann – Klaus Bendel

Kinder mit Behinderungen – behinderte Kindheit?

1. Einleitung

Die an sich banale Aussage, dass behinderte Kinder in erster Linie Kinder sind, ist keineswegs selbstverständlich. Die Feststellung einer Behinderung im Kindesalter begründet auch heute trotz aller Bemühungen um Normalisierung einen Lebenslauf, der gravierend von dem Lebenslauf anderer Kinder abweicht. Im Falle einer entsprechenden Diagnose steht für alle Beteiligten, wie Eltern, Ärzte oder andere Professionen des Gesundheits-, Sozial- und Bildungswesens, meist nicht mehr die kindliche Entwicklung im Vordergrund, sondern die Bearbeitung der Behinderung. Als Konsequenz werden Kinder mit Behinderungen aus der Kindheit weitgehend ausgegrenzt.

Die Ausgrenzung findet ihren sicherlich weitreichendsten Niederschlag im Sozialrecht. Die öffentlichen Hilfen für Kinder mit Behinderungen sind nicht im Jugendhilferecht sondern in der Rehabilitationsgesetzgebung, insbesondere im Bundessozialhilfegesetz, geregelt. Eine Einbeziehung behinderter Kinder und Jugendlicher in das Kinder- und Jugendhilfegesetz ist bislang trotz intensiver Debatten nicht realisiert (vgl. dazu BMFSFJ 2002, 228ff). Diese Aufteilung der Zuständigkeit ist eine Folge völlig unterschiedlicher und weitgehend entkoppelter Traditionen des jeweiligen Unterstützungssystems und bewirkt bis heute gänzlich andere Sichtweisen des Unterstützungsbedarfes, andere Zugänge zum Hilfesystem und andere Anbieterstrukturen.

Auch im Bereich der Sozialberichterstattung tauchen Kinder mit Behinderungen nicht im Zusammenhang mit ihrer Altersgruppe auf, sie werden – wenn überhaupt – „als «Leistungsfälle» unter Funktionsleistungen des Hilfesystems gezählt“ (Beck 2002, 182).

Im Bereich der Wissenschaft gibt es schließlich eine ausgrenzende «Arbeitsteilung», durch die Kinder mit Behinderungen aus der Kindheits- und Sozialisationsforschung ausgeklammert bleiben und der spezialisierten Disziplin der Heil- und Sonderpädagogik zugewiesen werden, in der eine Beschäftigung mit allgemeiner Sozialisationsforschung nicht stattfindet (Schumann 1993, 33).

Vor diesem Hintergrund sollen die aktuell diskutierten Entwicklungstendenzen der Kindheit in unserer Gesellschaft den Lebensbedingungen und den Lebenslagen von Kindern mit Behinderungen gegenübergestellt werden, um

daraus Schlussfolgerungen für eine integrierende Perspektive für die Organisation öffentlicher Hilfen für Kinder mit Behinderungen zu ziehen.

2. Lebenskontexte von Kindern mit Behinderungen

2.1 Enttäuschung von Verhaltenserwartungen

Es steht außer Frage, dass Kinder mit Behinderungen für die Familie, in der sie leben, eine besondere Herausforderung darstellen. Während frühere, ausschließlich heilpädagogische Veröffentlichungen die Belastung der familiären Situation – bis hin zu der Gleichsetzung „behindertes Kind gleich behinderte Familie" – in den Mittelpunkt von Untersuchungen stellten und so einer Pathologisierung der betroffenen Familien das Wort redeten, dominiert heute eine Sichtweise, die deren Ressourcen und Bewältigungsstrategien in den Vordergrund stellt (vgl. zusammenfassend Hohmeier 1997).

Gleichwohl ist davon aus zu gehen, dass die Geburt eines behinderten Kindes auch oder vielleicht gerade unter den heutigen Lebensbedingungen eine tiefgreifende Irritation von Lebensentwürfen darstellt, da die Bedeutung des Kindes für die Eltern immer mehr zunimmt. Die Hoffnungen, Wünsche und Erwartungen, die sie mit der Erfüllung ihres Kinderwunsches verbinden, sind heute sehr viel anspruchsvoller und weitreichender als in früheren Jahrzehnten. Dies wiederum steht eng mit den veränderten Familienkonstellationen und den sich wandelnden Beziehungen innerhalb der Familie im Zusammenhang.

Materieller Wohlstand und der Ausbau der sozialen Sicherungssysteme haben dazu geführt, dass ökonomische Nutzenkalküle mit Blick auf die Nachkommenschaft weitgehend verschwunden sind. Nicht die materielle Absicherung im Alter sondern der Wunsch nach expressiven, von Emotionalität geprägten Beziehungen sind heute die wesentlichen Motive für den Kinderwunsch junger Paare. Persönliche Nähe (Intimität) und affektive Bindung (Emotionalität) haben Aspekte langfristiger Verpflichtung und Loyalität in den Hintergrund gedrängt. Im Vordergrund stehen die individuelle Förderung der Persönlichkeit des Kindes und der Wunsch nach einem intensiven persönlichen Austausch.

Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund hat sich die Kinderzahl in den Familien deutlich reduziert. 85 % aller Kinder leben heute in Ein- bzw. Zwei-Kindfamilien (Peuckert 2002, 111). Damit wächst nicht nur die Bedeutung des einzelnen Kindes für die Eltern (häufig bleibt die Geburt ein einmaliges Ereignis in ihrem Leben); die Kinder rücken vielmehr auch im Familienalltag sehr viel stärker in den Mittelpunkt.

Die Eltern erleben ihre Rolle zunehmend als eine permanente Gestaltungs- und Erziehungsaufgabe. Das verstärkte Eindringen professioneller Perspektiven in die Kindheit durch pädagogische Fachkräfte in Kindergärten und Schulen, Psychologen, Ärzte u. a. nährt bei ihnen die Auffassung, dass Kinder einer ständigen gezielten Zuwendung und Anregung bedürfen. Immer weniger Kinder erhalten damit immer mehr Aufmerksamkeit von ihren Eltern.

Mit der wachsenden Bedeutung des einzelnen Kindes für die Eltern und dem verstärkten Engagement, dass sie ihm entgegenbringen, wachsen aber auch die Erwartungen der Eltern an ihr Kind. Dies betrifft insbesondere die schulischen Leistungen und die berufliche Karriere. Heute erwarten beispielsweise ca. 60 % aller Eltern, dass ihr Kind einmal das Abitur macht, wobei nur ca. zwei Drittel dieser Kinder die in sie gesetzten Erwartungen auch erfüllen können (Hurrelmann 2004, 99).

Im Falle der Geburt eines behinderten Kindes oder des Eintritts einer Behinderung im Kindes- und Jugendalter rufen diese wachsenden Ansprüche und Erwartungen zweifellos eine tiefgreifende Verunsicherung hervor.

Die Behinderung stellt sich aus der Perspektive der Familie und des erweiterten sozialen Umfelds zunächst als Enttäuschung von Verhaltens- und Entwicklungserwartungen dar. Es wird vermutet oder festgestellt, dass das Kind in seinen Reaktionen anders ist als andere Kinder, andere Bedürfnisse hat, andere Verhaltensweisen zeigt und sich anders entwickelt.

2.2 Dominanz medizinischer Sichtweisen

Bereits für nichtbehinderte Kinder gilt, dass Auffälligkeiten in der Entwicklung sehr stark mit Ärzten kommuniziert werden, denen insbesondere durch die Institutionalisierung der Früherkennungsuntersuchungen, der Untersuchungen von der Geburt bis zum Schulalter (U1 bis U9) und der Schuleingangsuntersuchungen, eine weit über medizinische Fragen hinausreichende Kompetenz zur Beurteilung von Fragen der kindlichen Entwicklung zugeschrieben wird.

Für die Eltern wird die auf medizinische Aspekte bzw. auf Abweichung spezialisierte Sichtweise der Entwicklung des Kindes relativiert durch andere Interaktionskontexte, wie den Austausch mit anderen Eltern oder den eigenen Eltern. Im Falle der Diagnose «Behinderung» verschieben sich jedoch die Prioritäten. Es kommt in der Folge zu weitreichenden professionellen Interventionen, die stark in den Alltag der Familie und in die Kompetenzen der Eltern hineinreichen. Die Familie ist in hohem Maße auf professionelle Unterstützung angewiesen und macht sich zugleich von dieser abhängig. In ihrer Studie «Familien im Hilfenetz», deren Titel bereits die Ambivalenz von Unterstützung und Abhängigkeit anklingen lässt, weist Engelbert (1999) auf diese Problematik der Inanspruchnahme von Unterstützungsleistungen hin.

Die Norm der «verantworteten Elternschaft» und das Gebot der optimalen Förderung schaffen eine Situation, „in der die Folgeprobleme der Inanspruchnahme für die Eltern in der Regel in Kauf genommen werden, um alles für das Kind und seine Entwicklung tun zu können“ (Engelbert 1999, 274).

Es ist leicht nachvollziehbar, dass die von professioneller Seite angebotenen Definitionen in der Situation der Verunsicherung häufig gern angenommen werden und dass Eltern sich die Definition der Behinderung zu eigen machen. Untersuchungen zur Eröffnung einer entsprechenden Diagnose weisen einerseits auf Aspekte wie Schock und Abwehr hin, andererseits auf Aspekte der Erleichterung, nun ein klares Bild von der Auffälligkeit zu haben (vgl. z. B. Jantzen 2002, 353). Dies gilt ungeachtet dessen, dass in Bezug auf die allermeisten Behinderungen Diagnose und Definition nur bedingt mit den Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes in Zusammenhang stehen. Es handelt sich um Aussagen, die auf somatische Abweichungen spezialisiert sind, aber in der Regel mit Vermutungen und Unterstellungen von Auswirkungen auf den gesamten Bereich der kindlichen Entwicklung verknüpft werden. Genannt sei das Beispiel von Chromosomenabweichungen, z. B. Trisomie 21. Die medizinische Diagnose ist eindeutig und sie verbindet sich unmittelbar mit Vorstellungen über die Entwicklungsfähigkeit der diagnostizierten Personen. Betrachtet man jedoch die individuellen Lebensläufe der Merkmalsträger, so zeigt sich eine große Bandbreite von Entwicklungsmöglichkeiten.

Anders als bei Chromosomenabweichungen sind die meisten Diagnosen und damit erst recht die daran anknüpfenden Vorstellungen zur Therapie unsicher und konkurrieren je nach unterschiedlicher fachlicher Ausrichtung der beteiligten Berufsgruppen.

Die Dominanz medizinischer Sichtweisen hinsichtlich des Umgangs mit Behinderungen setzt sich im weiteren Lebenslauf fort. Ärzte steuern die Inanspruchnahme von Unterstützungsleistungen, sie werden gutachterlich tätig bei der Bewilligung von Leistungen und insbesondere auch bei Anerkennung der Behinderung. Das Kind mit Behinderung und seine Familie werden in eine Rolle gedrängt, die der Krankenrolle vergleichbar ist. Sie ist einerseits geprägt von der Entlastung von Verantwortung und andererseits von dem Zwang, der Behandlung den Vorrang vor allen anderen Dingen zu geben. An die Stelle des Ziels der Gesundung im Falle der Krankheit tritt hier das dauerhafte Ziel der Rehabilitation, Auswirkungen der Behinderungen zu mildern und soweit als möglich, Normalitätserwartungen der Gesellschaft zu entsprechen.

Damit ist eine erste wichtige Antwort auf die Fragestellung „Kinder mit Behinderungen – behinderte Kindheit?“ gefunden. Im Vordergrund steht in ihrem Lebenslauf nicht die Kindheit, sondern die Behandlung der Behinderung. Die folgenden Ausführungen zur Lebenssituation von Kindern mit

Behinderungen und ihren Familien können als Auswirkungen dieses Umgangs mit Behinderungen verstanden werden, der immer weitere Lebenskreise einbezieht.

2.3 Innerfamiliärer Umgang

Familien mit behinderten Kindern sind in weit stärkerem Maße der Beobachtung und Einflussnahme von außen ausgesetzt. Medizinische, therapeutische und pädagogische Interventionen greifen weitreichend in ihre Privatsphäre ein und beschränken die Möglichkeiten des rein innerfamiliären Alltags ebenso wie Prozesse der Entscheidungsfindung. Die Übernahme einer an Therapie und Förderung orientierten Verhaltensweise wirkt sich auch auf den familiären Umgang mit dem behinderten Kind aus. Die Erziehung durch die Eltern ist einerseits geprägt von Fürsorge und dem Schutz des Kindes, andererseits von der Förderung der Selbständigkeit. In der Erziehung behinderter Kinder zeigen sich zugleich Erscheinungen von Überbehütung und gezielter Förderung durch Methoden, die von professionellen Therapeuten übernommen oder gar eingefordert werden. Wissenschaftliche Beobachtungen zum Umgang von Müttern mit ihren behinderten Kindern zeigen, dass sie sehr stark didaktisch vorgehen. Interaktionen mit dem Kind werden in einem vergleichsweise hohen Maße initiiert und kontrolliert (vgl. zusammenfassend Jantzen 2002, 346ff).

Die mit dem Übergang vom «Befehls- zum Verhandlungshaushalt» (du Bois-Reymond 1994) verbundenen Chancen zur Herausbildung einer selbstbewussten Persönlichkeit stehen hier zurück hinter der auf die Behinderung zielenden Förderung.

Auch familiäre Interaktionen, die sich nicht unmittelbar auf das behinderte Kind beziehen dürften stark von den unterschiedlichen oder sogar widersprüchlichen Deutungen professioneller Vorgaben geprägt sein. Welche Vorgaben haben Priorität, wenn es beispielsweise einerseits um die Integration in eine Kindertageseinrichtung und andererseits um die Wahrnehmung eines speziellen therapeutischen Angebotes, unter Umständen verbunden mit einem Klinikaufenthalt, geht? Wer trägt die Verantwortung, wenn spezielle Förderangebote abgelehnt werden oder bestimmte Dinge zu Hause nicht befolgt werden?

2.4 Bewältigung von Aufgaben

Nur ein geringer Teil des Unterstützungsaufwandes in Familien mit behinderten Kindern wird von professionellen Diensten, wie z. B. Pflegestationen

und sog. Familienunterstützenden Diensten, erbracht.[1] Professionelle Unterstützungsangebote wie Frühförderung, Therapien usw. nehmen im Gegenteil selbstverständlich die familiären Ressourcen zur Koordinierung, Inanspruchnahme und Unterstützung der Förderung in Anspruch. Der erhöhte Zeitbedarf für die Pflege, Versorgung und Förderung des Kindes verschärft die Interrollenkonflikte der Eltern, insbesondere die Möglichkeit Familie und Erwerbstätigkeit miteinander zu vereinbaren. Dies drückt sich insbesondere in einer geringeren Erwerbsbeteiligung der Mütter behinderter Kinder aus (vgl. Beck 2002, 233; Häußler u. a. 1996, 414ff).[2] Die Haushalte verfügen somit über ein geringeres Einkommen, dem parallel jedoch vergleichsweise höhere Belastungen beispielsweise für Wohnraumanpassung, Hilfsmittel und Therapien gegenüberstehen. Aus Kostengründen lassen sich daher die Wohnbedürfnisse von Familien mit behinderten Kindern eher auf dem Lande und in kleineren Städten realisieren, was aber wiederum im Gegensatz zur sozialräumlichen Verteilung von Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten und zu einer behindertengerechten Infrastruktur steht, die eher im (groß)städtischen Raum verfügbar sind.

Die Situation von Familien mit behinderten Kindern befördert somit einerseits eine traditionelle geschlechtspezifische Arbeitsteilung mit entsprechenden Einkommensminderungen, während zugleich erhöhte Anforderungen an die Einkommenssicherung durch Erwerbsarbeit und an die Familienarbeit gestellt werden.

Trotz dieser besonderen Belastungen und konfliktbeladenen Konstellationen dürfen jedoch keine vorschnellen Rückschlüsse auf den Zusammenhalt der Familien und ihre Fähigkeiten zur Bewältigung der Situation gezogen werden (vgl. hierzu Beck 2002, 226; Engelbert 1989). Während sich die erhöhte Beanspruchung durch Versorgungsleistungen eher problematisch darstellt, kann sich die stärkere Emotionalisierung der innerfamiliären Beziehungen durchaus positiv auf das Familienklima auswirken.

Unabhängig von der Frage der Stabilität von familiären Beziehungen lässt sich jedoch feststellen, dass die Auswirkungen einer Trennung in Familien mit behinderten Kindern erheblich größere Risiken bergen. Eine Trennung kann im Bereich der Sicherung des Haushaltseinkommens und der Sicherstellung der Versorgung des behinderten Kindes schnell zu einer prekären Situation führen. Es steigt das Risiko der Verarmung und der Überfor-

1 Untersuchungen hierzu zeigen, dass selbst in Haushalten, in denen professionelle Hilfen in Anspruch genommen werden, 75 % der Unterstützungsleistung von der Hauptbetreuungsperson und etwa 10,5 % durch professionelle Hilfen erbracht werden (McGovern u. a. 1999, 41).

2 Die Untersuchung von Häußler u. a. (1996) ergab, dass 57,1% der Hauptpflegepersonen, in der Regel die Mütter, nicht erwerbstätig waren. Demgegenüber sind in Deutschland über 60% aller Mütter mit mindestens einem Kind unter 18 Jahren erwerbstätig (vgl. Statistisches Bundesamt 2002, 106).

derung des weiterhin mit dem behinderten Kind zusammenlebenden Elternteils.

2.5 Soziale Beziehungen

Aufgrund von wechselseitigen Verhaltensunsicherheiten bleiben behinderte Kinder und ihre Eltern weitgehend von nachbarschaftlichen Kontakten und Unterstützungsleistungen, wie beispielsweise gegenseitige Kinderbetreuung, ausgegrenzt. Gleiches gilt für Aktivitäten im Gemeinwesen, etwa im Rahmen von Eltern-Kind Gruppen, Krabbelgruppen oder Sportvereinen. Auch im öffentlichen Raum, auf Kinderspielplätzen, bei kulturellen Veranstaltungen oder Freizeitaktivitäten für Kinder sind sie selten anzutreffen. Sofern nicht ein sozialer Rückzug auf das unmittelbare Familienleben stattfindet, konzentrieren sich anderweitige Kontakte häufig ausschließlich auf Gruppen ähnlich Betroffener, z. B. in Elternvereinen behinderter Kinder.

Ohnehin ist der Alltag von Kindern mit Behinderungen sehr viel stärker von Institutionen geprägt als im Fall von sog. Normalbiographien. Neben dem Besuch von Kindergarten und Schule, die bereits häufig aufgrund der längeren Anfahrtswege zu speziellen Sondereinrichtungen mit einem überdurchschnittlichen Zeit- und Begleitungsaufwand verbunden sind, führt auch die Notwendigkeit des Besuchs von Ärzten und die Teilnahme an speziellen Therapiegruppen zu einer erheblichen Einschränkung der frei zur Verfügung stehenden Tagesabschnitte. Insbesondere im ländlichen Bereich sind für die Inanspruchnahme solcher Fördermaßnahmen häufig sehr weite Wege zurück zu legen, so dass sich die Teilnahme an einer 60-minütigen Fördereinheit als ein Vor- oder Nachmittag füllendes Programm darstellt. Die Möglichkeiten der Kinder zu einer eigenständigen, weitgehend selbstgesteuerten Erschließung alltäglicher Lebensbereiche im näheren Wohnumfeld sind damit deutlich reduziert.

Generell ist es ein Kennzeichen spezialisierter Sonderwelten und Räume, etwa einer Arztpraxis oder einer therapeutischen Einrichtung, dass sie weniges besonders gut ermöglichen, dafür aber vieles ausschließen und verhindern. Auch dies erschwert aus der Perspektive der Kinder eine ganzheitliche Aneignung ihrer Lebensräume.

Aktivitäten können kaum spontan und kindgemäß, etwa im Rahmen von Spielgruppen mit Kindern aus der Nachbarschaft, entfaltet werden. Stattdessen entsteht das Erfordernis je nach Termin und Aufgabenbereich mit ganz unterschiedlichen Personengruppen an unterschiedlichen Orten umgehen zu müssen und sich entsprechend den Erfordernissen zu disziplinieren.

Ort und Zeit der kindlichen Aktivitäten werden dadurch in einem besonderen Maße von den Lebenszusammenhängen der Erwachsenen abhängig. Es bestehen kaum Möglichkeiten über eigene freie Zeit zu verfügen bzw. ohne Begleitung oder Beaufsichtigung durch Erwachsene eigenen Interessen nach-

zugehen. Insbesondere bei der Wahrnehmung von Terminen außer Haus sind Kinder mit Behinderungen meist noch viel stärker als andere Kinder auf die Unterstützung ihrer Eltern angewiesen. Sie müssen daher ihre Verabredungen mit dem Tagesrhythmus der Eltern bzw. eines Elternteils sehr weitgehend koordinieren.

Die Eltern wiederum sind eine nicht unerhebliche Zeit des Tages ebenfalls damit beschäftigt, den Erfordernissen ihres Kindes Rechnung zu tragen, d. h. es zu chauffieren, zu Terminen zu begleiten oder an einschlägigen Orten zu beaufsichtigen. Die Handlungsautonomie und Zeitdispositionen der Eltern werden insofern ebenso massiv eingeschränkt, da vermehrt Koordinationserfordernisse entstehen.

Die als generelle Tendenz aufgezeigte «Verinselung» (Zeiher/Zeiher 1993, 1994) und «Verhäuslichung» (Zinnecker 1990) von Kindheit erfährt hier eine Zuspitzung. Kontakte zu anderen Kindern außer Haus sind noch seltener, noch weniger spontan, noch weiträumiger und noch spezialisierter. Häufig beschränken sie sich auf von den Eltern hergestellte Beziehungen zu in ähnlicher Weise behinderten Kindern in der Region. Dem Vorteil der Unterstützung, der Förderung, des Austausches und der Anerkennung im geschützten Rahmen steht insofern die Verarmung der kindlichen Lebenswelt gegenüber.

2.6 Institutionen

Im Alter von drei Jahren markiert der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz eine Ausweitung außerfamiliärer Bildung und Erziehung und zugleich eine stärkere Orientierung an Gruppen Gleichaltriger, die sich während der Schulzeit und der anschließenden Ausbildung fortsetzt. Die Institutionen des Erziehungs- und Bildungswesen bedienen sich wie alle Institutionen funktionsspezifischer Regeln, die über Zugänge und Ausschlüsse, z. B. aufgrund des Alters oder des Wohnorts, entscheiden. Generell gilt für diese Institutionen, dass in ihnen Auffälligkeiten, die unter der Kategorie der Behinderung subsumiert werden können, registriert werden und als Grundlage für die Entscheidung über Zugang oder Ausschluss relevant sind. Dabei ist allerdings nicht die amtliche Anerkennung einer Behinderung leitend, sondern die Feststellung des Unterstützungs- bzw. des sonderpädagogischen Förderbedarfes mittels eigens für die entsprechenden Institutionen entwickelter Instrumente.

Kinder mit Behinderungen werden auf den Besuch von Sondereinrichtungen verwiesen oder ihr Besuch von Regeleinrichtungen wird an besondere Bedingungen, wie die Finanzierung von zusätzlichem, spezialisiertem Personal gebunden.

Dies führt zu einem sich im Lebenslauf verstärkenden Ausschluss aus Regeleinrichtungen. Zwar hat sich im Bereich von Kindertageseinrichtungen

eine Vielzahl von integrativen Ansätzen entwickelt. Gleichwohl werden bereits im Vorschulbereich mehr als die Hälfte der behinderten Kinder in Sondereinrichtungen betreut (vgl. BMAuS 1998, 41)[3].

Mit dem Eintritt in die Schule verschärft sich die Ausgrenzung. So werden nach dem letzten «Bericht der Bundesregierung über die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation» „erst etwa 4 % aller schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen, die ohne Integrationsangebote eine Sonderschule besuchen müßten, in Regelschulen unterrichtet“ (BMAuS 1998, 44).

Die ganz offensichtlich nur schwer zu durchbrechende Dominanz von Sondereinrichtungen verdankt sich der Kombination von funktionalen Ausschlusskriterien der Regeleinrichtungen und dem Versprechen einer gezielten Förderung in Sondereinrichtungen.

Alle Forschungsergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass die nach dem Modell medizinischer Behandlung gestaltete spezielle Förderung in Sondereinrichtungen fatale Folgen für die kindliche Entwicklung hat, die man als aktiven Vorgang der Behinderung bezeichnen kann (vgl. Jantzen 2002, 349).

Der Besuch von Schulen ist aufgrund der Spezialisierung in allein zehn verschiedene Sonderschultypen häufig nur wohnortfern zu realisieren und daher mit langen Fahrtzeiten oder sogar Internatsunterbringungen verbunden. Kinder mit Behinderungen verschwinden auf diese Weise aus dem sozialen Umfeld, in dem die Kinder aus der Nachbarschaft aufwachsen und sie können aufgrund der Entfernungen nur selten Kontakte außerhalb des institutionalisierten Rahmens zu anderen Kindern aus der Sondereinrichtung aufbauen.

Für einen Großteil der Sonderschüler endet die Förderung mit dem Schulabschluss, nicht hingegen die durch den Besuch der Sondereinrichtung bedingte Stigmatisierung. Mehr als die Hälfte von ihnen besuchen Schulen für Lernbehinderte. Mit ihrem Schulabschluss haben sie unter den Bedingungen einer angespannten Arbeitsmarktlage faktisch keine Chancen eine Lehrstelle und einen Arbeitsplatz zu finden. Ihre Lebenslage stellt sich dauerhaft als äußerst prekär dar. Für die meisten anderen Abgänger von Sonderschulen ist der Weg in das Sonderbeschäftigungssystem der Werkstätten für behinderte Menschen vorgezeichnet. Die Tätigkeit in einer Werkstatt für behinderte Menschen begründet kein reguläres Beschäftigungsverhältnis, sondern ein Betreuungsverhältnis. Dementsprechend wird dort kein existenzsicherndes Einkommen erzielt, sondern lediglich ein Anerkennungsbeitrag. Wenngleich es sich um eine Rehabilitationseinrichtung handelt, ist der Übergang von

3 Nach dem Bericht der Bundesregierung liegt die Integrationsquote im Bundesdurchschnitt bei etwa 43 %. Dabei lassen sich allerdings im Ländervergleich erhebliche Unterschiede feststellen. In Bremen und Hessen wird eine Integrationsquote von über 80% erreicht, in Bayern hingegen lediglich eine von 14%. Dies belegt, dass es sich hier um sozialpolitisch gestaltete Zugänge oder Ausschlüsse handelt.

einer Werkstatt für behinderte Menschen in den allgemeinen Arbeitsmarkt außerordentlich selten.

Speziell an der Lebenssituation von erwachsenen Menschen mit einer geistigen Behinderung werden die Folgen der behinderten Kindheit deutlich. Kindheit und Jugend münden in einen Prozess der Ablösung und Verselbständigung. Menschen mit geistiger Behinderung wird häufig dauerhaft die Fähigkeit zur Gründung eines eigenen Haushaltes, das Leben in einer Partnerschaft, die Erziehung von Kindern und die Aufnahme eines regulären Beschäftigungsverhältnisses abgesprochen. In den Augen der Gesellschaft bleiben sie dauerhaft Kinder. Ihnen wird keine weitere Entwicklungsfähigkeit zugestanden, so dass sich die Behinderung der Kindheit in der Behinderung des erwachsen Werdens fortsetzt.

3. Von der Besonderung zur Antidiskriminierung

In den bisherigen Ausführungen konnten institutionalisierte Verfahren benannt werden, durch die es zu einer «behinderten Kindheit» kommt. Die Ausgangsthese konnte damit bestätigt werden. Dennoch fällt der Blick auf das Unterstützungssystem zwiespältig aus. Die hier aufgezeigten aussondernden Wirkungen können nicht überdecken, dass es sich bei dem System der Hilfen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung um ein leistungsfähiges Unterstützungssystem handelt, dessen Notwendigkeit nicht grundsätzlich bestritten werden kann.

Die beschriebenen Probleme erweisen sich als eine Folge der einseitig medizinischen Sichtweise von Behinderung. Medizinische Verfahren zur ihrer Feststellung und Bearbeitung erweisen sich als funktional für eine institutionalisierte Bearbeitung. Sie legitimieren Leistungsansprüche und Zuständigkeiten im System der Hilfen. Dies ist der Grund dafür, warum der in der politischen Rhetorik und teilweise auch in der politischen Programmatik bereits vollzogene Paradigmenwechsel zur Antidiskriminierung in der Realität des Hilfesystems nur wenige Veränderungen bewirkt.

Mit dem Ansatz der Antidiskriminierung wird Behinderung als normale Daseinsform akzeptiert. Die Sichtweise von Behinderung als einem individuellen Defizit weicht einem Verständnis, das die Barrieren im Alltag als eine zentrale Ursache von aktiver Behinderung verststeht. Es wird zur Aufgabe der Politik, diese Barrieren zu beseitigen und das Recht auf volle Teilhabe sicherzustellen. Dazu müssen in allen Institutionen Vorkehrungen zum Schutz vor Diskriminierung getroffen werden. Die Feststellung einer Behinderung bei Kindern und Jugendlichen darf also gerade nicht zur Zuweisung einer Sonderrolle führen, sondern erfordert im Gegenteil besondere Anstrengungen, um Teilhabe zu ermöglichen.

Der Ansatz der Antidiskriminierung stellt für professionelle Unterstützungsangebote eine besondere Herausforderung dar. Die kindliche Entwicklung tritt mit diesem Ansatz nicht mehr hinter die scheinbar vordringlichere Bearbeitung der Behinderung zurück. Es entfällt die Legitimation zur Herauslösung des Kindes aus seinen lebensweltlichen Bezügen zum Zwecke der spezialisierten Behandlung. Die Hilfen müssen sich den Lebenskontexten der Kinder und Jugendlichen anpassen. Insbesondere ist eine stärkere Familienorientierung der frühen Hilfen erforderlich, wie sie bereits teilweise in der Frühförderung und durch sog. Familienunterstützende Dienste praktiziert wird. Gemeint ist damit nicht nur, dass sich die Leistungen räumlich und zeitlich an dem Rhythmus der Familien orientieren, sondern auch, dass sich die Hilfen in die Logik der kindlichen und familiären Lebenszusammenhänge einfügen. Für Hilfen im Erziehungs- und Bildungswesen bedeutet dies, dass sie auf spezielle Orte der Hilfeleistung und damit auf den Verweis auf Sondereinrichtungen verzichten[4].

Herausgefordert ist damit auch die pädagogische Professionalität. Ihre Kompetenz muss sich in Regeleinrichtungen entfalten und kann sich dabei nicht auf die individuelle Förderung beschränken. Vielmehr muss sie auch die Beseitigung behindernder Bedingungen in den Blick nehmen. Dazu ist es notwendig, dass insbesondere die Heilpädagogik, ebenso aber auch die Soziale Arbeit, sich von dem medizinischen Modell von Behinderung abgrenzen. Behinderung ist kein behandlungsbedürftiger Aspekt, sondern eine Form menschlichen Daseins, die des besonderen Schutzes vor Benachteiligung bedarf.

Der Ansatz der Antidiskriminierung legt es nahe, die Hilfen für alle Kinder und Jugendliche nach einheitlichen Grundsätzen und Verfahren zu regeln. Dies entspricht auch einer Forderung der Autoren des Elften Kinder- und Jugendberichts (vgl. BMFSFJ 2002, 228). Eine entsprechende Gestaltung der Hilfen für Kinder mit Behinderungen würde die Einsicht befördern, dass es sich in erster Linie um Kinder handelt, die in erhöhtem Maße Unterstützung benötigen. Die bisherige Aufteilung macht es zu einem Ziel der speziellen Hilfen für Kinder- und Jugendliche mit Behinderungen diese in Einrichtungen für alle Kinder zu integrieren. Die Aussonderung wird als Normalfall hingestellt, die Integration als Sonderfall. Nach dem Ansatz der Antidiskriminierung sind jedoch umgekehrt alle Einrichtungen und Dienste gezwungen institutionelle Vorkehrungen gegen Benachteiligung und Ausgrenzung zu treffen. Die Einbeziehung von Kinder und Jugendlichen mit

4 Die gegenwärtige Rechtsprechung zur Antidiskriminierungsgesetzgebung geht allerdings noch nicht so weit. Das Bundesverfassungsgericht hat in einem Urteil (1 BVR 9/97) entschieden, dass die Überweisung von Kindern mit Behinderung an eine Sonderschule gegen seinen oder seiner Eltern Willen nicht schon für sich eine verbotene Benachteiligung im Sinne des Artikel 3 Abs. 3 Satz 3 GG darstellt. Die Urteilsbegründung findet sich z. B. auf der Internetseite www.selbsthilfe-online.de.

Behinderungen in die Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe ermöglicht eine einheitliche und systematische Planung von Strukturen, die von vornherein einer Ausgrenzung entgegenwirken.

Literatur

Beck, Iris 2002: *Die Lebenslage von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und ihren Familien in Deutschland*: soziale und strukturelle Dimensionen, in: Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht, Bd. 4, München, 175-315.

du Bois-Reymond, Manuela 1994: *Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt.* Eltern-Kind-Beziehungen in West- und Ostdeutschland und in den Niederlanden, in: du Bois-Reymond, M. u. a.: Kinderleben. Modernisierungen von Kindheit im interkulturellen Vergleich, Opladen, 137-219.

Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.) 1998: Die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation. Vierter Bericht der Bundesregierung, Bonn.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) 2002: *Elfter Kinder- und Jugendbericht.* Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin.

Engelbert, Angelika 1989: *Behindertes Kind – «gefährdete» Familie?* Eine kritische Analyse des Forschungsstandes, in: Heilpädagogische Forschung, Band 15, 104-111.

Engelbert, Angelika 1999: *Familien im Hilfenetz.* Bedingungen und Folgen der Nutzung von Hilfen für behinderte Kinder, Weinheim.

Frühauf, Theo 1999*: Zur Situation der Integration von Kindern mit Behinderung.* Schwerpunkt geistige und mehrfache Behinderung, in: Sachverständigenkommission Zehnter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Integration von Kindern mit Behinderungen. Seelische, geistige und körperliche Behinderung. Materialien zum Zehnten Kinder- und Jugendbericht, Band 4, München, 63-162.

Häussler, Monika, Wacker, Elisabeth, Wetzler, Rainer 1996: *Lebenssituation von Menschen mit Behinderung in privaten Haushalten.* Bericht zu einer bundesweiten Untersuchung im Forschungsprojekt „Möglichkeiten und Grenzen selbständiger Lebensführung", Baden-Baden.

Hohmeier, Jürgen 1997: *Familien mit behinderten Kindern* – ihre Situation, ihr Unterstützungsbedarf, in: Laszlo A. Vaskovics (Hrsg.), Familienleitbilder und Familienrealitäten, Opladen, 347-352.

Hurrelmann, Klaus 2004: *Lebensphase Jugend.* Eine sozialwissenschaftliche Einführung in die Jugendforschung, 7. Auflage, Weinheim.

Jantzen, Wolfgang 2002: *Identitätsentwicklung und pädagogische Situation behinderter Kinder und Jugendlicher,* in: Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern

und Jugendlichen. Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht, Band 4, München, 317-394.

McGovern, Carsten, Oberst-Ufer, Ralf, Rohrmann, Albrecht, Schädler, Johannes 1999: *Familienunterstützende Dienste in Nordrhein-Westfalen:* Entwicklung, Politik und Qualitätsstandards, Siegen.

Peuckert, Rüdiger 2002: *Familienformen im sozialen Wandel*, 4. Auflage, Opladen.

Schumann, Monika 1993*: Zur Grammatik von Ausgrenzungs- und Integrationsprozessen.* Beiträge der allgemeinen Sozialisationsforschung und der Behindertenpädagogik seit 1945, in: Behindertenpädagogik 32, 22-61.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) 2002: *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart.

Zeiher, Hartmut, Zeiher, Helga 1993*: Organisation von Raum und Zeit im Kinderalltag,* in: Manfred Markefka, Bernhard Nauck (Hrsg.), Handbuch der Kindheitsforschung, Neuwied, 389-401.

Zeiher, Hartmut, Zeiher, Helga 1994: *Orte und Zeiten der Kinder.* Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern, Weinheim.

Zinnecker, Jürgen 1990: *Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind.* Kindheitsgeschichte im Prozeß der Zivilisation, in: Imbke Behnken (Hrsg.), Stadtgesellschaft im Prozeß der Zivilisation, Opladen, 142-162.

Armin G. Wildfeuer

„Normalität“ und „Menschenbild“. Überlegungen im Kontext der Bestimmung des Begriffs „Behinderung“

Begriffe bestimmen unsere Sicht der Dinge. Denn nicht an Gegenständen und Vorkommnissen orientieren wir uns, sondern an den Bedeutungsinhalten von Begriffen, durch die wir uns Gegenstände und Vorkommnisse allererst erschließen. Es sind auch Begriffe, nach denen wir unsere Welt gestalten und unsere Erfahrungen beurteilen. Denn begreifen können wir nur, was wir in Begriffe fassen können. Unsere Selbst- und Weltorientierung ist mithin nicht unmittelbar, sondern vermittelt durch Begriffe, denen wir gewissermaßen ausgeliefert sind.

Ausgeliefert sind wir vielfach auch den Veränderungen von Begriffen, die sich im Verlaufe von Zeit und Geschichte ereignen. Solche Veränderungen hat das Individuum zumeist selbst nicht im Griff. Denn sie sind der Niederschlag geschichtlicher und gesellschaftlicher Kollektiverfahrungen. Für solche Veränderungen von Begriffsbedeutungen können etwa ideologische Absichten maßgeblich sein oder sie sind einfachhin Resultat kollektiver Denkfaulheit. Im Extremfall können Begriffe sogar gefährlich werden, weil sich alleine schon durch unreflektierten Begriffsgebrauch – gleichsam im Rücken von Begriffen – eine Begriffsbedeutung eingeschlichen hat, die Zweideutigkeiten und Unschärfen nicht nur zulässt, sondern sogar befördert.

Gerade Begriffe aber, bei denen man nicht mehr genau anzugeben weiß, was sie eigentlich bedeuten, sind dazu prädestiniert, inflationär und ubiquitär, immer und überall Anwendung zu finden. Es bleiben vielfach nur mehr Begriffshülsen übrig, die zuerst im öffentlichen und dann auch im politischen Diskurs zu Totschlagargumenten verkommen. Alle Modewörter etwa sind in der Regel diesem Schicksal unterworfen. Sie sind gerade deshalb so mundgerecht, weil sie sich ihre universale Verwendbarkeit durch die Schlüpfrigkeit, Unschärfe, Undifferenziertheit, Vordergründigkeit und Oberflächlichkeit ihrer Begriffsinhalte quasi erschlichen haben. Denn inhaltliche Präzision wird ersetzt durch die Intuition in den unterstellten, vermeintlich von allen gleichermaßen verstandenen Begriffsinhalt. Solche Begriffe verlieren aber gerade das, was sie leisten sollen: nämlich Orientierung zu geben in der Erfahrung und Beurteilung von Gegenständen, Ereignissen, Situationen und Vorkommnissen.

Auch die vielgebrauchten Begriffe „normal“ bzw. „Normalität“ gehören zu den Begriffen dieses Typs. Dies ist umso problematischer, als sie ihrer vordergründig-intuitiven Begriffsbedeutung nach geeignet erscheinen, für das soziale Miteinander einen quasi plausiblen Maßstab dafür abzugeben, was – weil einer „Norm“ entsprechend – wünschenswert, unauffällig und anstrebenswert ist, und im Gegenzug dazu, was als das Nicht-Normale bzw. als Abweichung vom Normalen zu gelten hat, also was auffällig, unerwünscht und zu vermeiden ist. „Normalität“ hat sich im alltäglichen Sprachgebrauch zum sozialen Orientierungs- und Klassifikationsbegriff ersten Ranges entwickelt. Wir beurteilen mit ihm unreflektiert Menschen und deren Entwicklung von Kindheit an. Und nicht nur problematisch, sondern gar tragisch ist es, dass der solchermaßen schlüpfrige, wenig fassbare und oberflächliche Begriff der „Normalität“ die Gegenmatrix dazu abzugeben scheint, was – und damit wären wir beim zweiten Begriff, der uns hier näher interessieren soll, – was unter „Behinderung“ zu verstehen ist. Der Behinderungsbegriff scheint sich geradezu durch Opposition zum Begriff der Normalität definieren zu lassen, insofern man glaubt, Behinderung primär als Abweichung vom „Normalen“ verstehen zu können.

1. Zum Zusammenhang von „Menschenbild“, „Normalität“ und Behinderungsbegriff – eine problemorientierte Analyse

1.1 Die vage Rede vom „Menschenbild“

Ein bestimmtes Bild vom Menschen („Menschenbild“) und die Vorstellung von (menschlicher) Normalität gehen immer eine enge Symbiose ein, ja sie bedingen sich gegenseitig. Dieser Zusammenhang ist leicht einsichtig zu machen, wenn man etwas genauer darlegt, was unter der gängigen und allfällige Rede von einem „Menschenbild“ zu verstehen ist, wie eine bestimmte Vorstellung eines „Menschenbildes“ zustande kommt, was seine Funktion ist und worin sich seine Wahrheit, Tragfähigkeit und Bedeutung bemisst.

Als erstes ist festzustellen, dass es nicht nur *e i n* Menschenbild gibt, das etwa konsensuell von allen geteilt würde und dessen Geltung unangefochten wäre. Vielmehr gibt es immer viele verschiedene, evtl. sogar sich ausschließende Menschenbilder, die miteinander in Konkurrenz stehen: So gibt es etwa die Rede von dem *in einer bestimmten Gesellschaft faktisch „herrschenden“ Menschenbild*, wobei diese sehr generelle Rede vom „herrschenden Menschenbild“ in ihrem Zustandekommen wie in den es tragenden inhaltlichen Komponenten sehr vage bleibt. Man verweist auf das „herr-

schende Menschenbild“ immer eher aus der Distanz, aus Ablehnung und mit pejorativ wertendem Unterton. Auch spricht man vom *Menschenbild bestimmter Humanwissenschaften*, etwa der Psychologie und der Soziologie (genauerhin vom Menschenbild, das der humanwissenschaftlichen Theoriebildung bestimmten Richtungen der Psychologie oder der Soziologie zugrunde liegt). Oder man spricht von *Menschenbild einer bestimmten Epoche der Geistesgeschichte* (etwa dem des Mittelalters, der Renaissance, der Aufklärung, der Moderne etc.), das sich im Rahmen geisteswissenschaftlicher Epochentheorien eruieren und als verallgemeinernde diachrone Quersumme des Denkens einer Epoche über den Menschen rekonstruieren lässt. Ebenso lässt sich vom *Menschenbild bestimmter Kulturen* sprechen (so etwa vom Menschenbild des Islam). Grundsätzlich ist hier auch die *Rede vom christlichen Menschenbild* verortet, dessen Komponenten sich der historischen Auseinandersetzung mit Heiliger Schrift und christlicher Tradition verdanken und das – je nach christlicher Religionsgemeinschaft – wiederum in unterschiedlichen Ausprägungen und Akzentuierungen vorliegt. Häufig begegnet auch die *Rede vom Menschenbild bestimmter Weltanschauungen* oder Ideologien (so z. B. das des Sozialismus, des Kommunismus, des Faschismus, des Nazismus).

Schließlich könnte man auch sagen, dass einzelne philosophische Richtungen und Strömungen ein bestimmtes Menschenbild implizieren, das sich dann auch in deren ethischer Theoriebildung niederschlägt (ich denke hier etwa an den Utilitarismus und seinen Ausgangspunkt beim Verständnis des Menschen als eines Lust/Unlust-Kalkulators). Grundsätzlich aber ist in der Philosophie „Menschenbild“ kein Fachbegriff. Sie ist vielmehr insbesondere im Rahmen einer eigenen Teildisziplin, der Anthropologie, bemüht, eine Lehre vom Menschen zu entwerfen, die übergeschichtlich und kulturinvariant, mithin allgemeine Geltung hat und die sich – der Intention nach – rein rational plausibilisieren lässt. Aus dieser Perspektive tritt die philosophische Anthropologie den verschiedenen nicht-philosophischen Bezugnahmen auf ein Menschenbild – seien diese einzelwissenschaftlich, kulturell, weltanschaulich oder einfach nur zeitgeistig bedingt – kritisch und korrektiv gegenüber und bringt deren Einseitigkeiten, Verwerfungen, ja Gefährdungen für den Menschen zur Sprache. Die theologisch reflektierte christliche Anthropologie verfolgt übrigens das gleiche Ziel.

Mögen sich nun diese unterschiedlichen nicht-philosophischen und ebenso wenig wissenschaftlich erhobenen Redeweseisen von Menschenbildern auch einem jeweils unterschiedlichen, in seiner aufweisbaren Validität jeweils sehr differenziert zu beurteilenden historischen Zustandekommen verdanken, und mögen solche nicht-wissenschaftlich rekonstruierbaren Menschenbilder auch eher implizit und subkutan wirken, so ist ihnen alle eine zweifache Funktion gemeinsam: Zum einen (a) schlägt sich in einem bestimmten Menschenbild eine komplex zustande gekommene, in seinen Mo-

menten vage deskribierbare Vorstellung von dem nieder, was das Wesentliche des Menschen ausmacht (*deskriptive Funktion*). Komplex zustande gekommen ist diese Vorstellung, weil sich etwa in einem konkreten Menschenbild bestimmte historische Zeit- und Kulturerfahrungen wie auch Wertewandlungsprozesse reflektieren, deren Niederschlag kaum zu rekonstruieren sein wird. Neben dieser deskriptiven Funktion hat die Rede von einem Menschenbild zum zweiten (b) immer auch eine normative Orientierungsfunktion (*normative Funktion*). Sie gibt nicht nur an, was der Mensch seinem Wesen nach ist, sondern auch, was er sein soll, was das Glück menschlichen Lebens ausmacht, wie dieses zu befördern ist und wonach sich das Individuum ausrichten muss, um einem bestimmten Menschenbild zu entsprechen.

1.2 Die Rede von der „Normalität"

An diesem Punkt wird schon ersichtlich, dass jedes Menschenbild, so vage und wenig trennscharf es auch immer sein mag, eine Normalitätsvorstellung impliziert: Denn ein konkretes, etwa vorherrschendes Menschenbild übt seine normative Funktion insbesondere dadurch aus, dass es vermeintlich anzugeben vermag, was das für den Menschen „Normale" ist, worin die „Normalität" des Menschen und des Menschlichen besteht, was in der „Ordnung des Normalen" liegt und folglich auch, worauf der Mensch seinem Wesen nach bzw. „normalerweise" Anspruch hat. Hinter jedem Menschenbild steckt mithin auch, so könnte man resümieren, ein Normalitätsanspruch, mithin ein Anspruch, der mit Verweis auf das Normale und Übliche von anderen Menschen vermeintlich berechtigt eingefordert werden kann.

Übrigens gilt auch: Hinter der Rede vom Normalen im Bereich des Menschlichen steckt unausgesprochen auch ein Menschenbild. Als normal gilt derjenige Mensch, der einem bestimmten Maßstab entspricht, wie er in einem bestimmten Menschenbild vorliegt. Die Normalitätsvorstellung und ein bestimmtes Menschenbild interpretieren und erhellen sich mithin gegenseitig. Daher mag richtig sein, dass dann, wenn ein Menschenbild sich ändert, auch die Normalitätsvorstellung einem Wandel unterliegt – und umgekehrt.

Wenn ein bestimmtes Menschenbild, wie behauptet, wegen seines komplexen Zustandekommens immer vage bleibt, so könnte es – zur Stärkung seiner Kontur und zur Festigung seines normativen Charakters – seinerseits Maß nehmen an dem, was sich beim Menschen als normal erweist. Denn auch die Vorstellung vom „Normalen" hat nicht nur eine deskriptivbeschreibende, sondern auch eine normative Seite: In ihr wird festgehalten, was – weil einer „Norm" entsprechend – wünschenswert, unauffällig und anstrebenswert ist, und gleichzeitig, was als das Nicht-Normale bzw. als Abweichung vom Normalen zu gelten hat, also was auffällig, unerwünscht und zu vermeiden ist. Tatsächlich hat sich die Normalitätskategorie im alltäg-

lichen Sprachgebrauch zum sozialen Orientierungs- und Klassifikationsbegriff ersten Ranges entwickelt.

1.3 Behinderung als Abweichung von der Normalität: Die Definition der WHO

In diesem Zusammenhang muss nun auffallen, dass der Begriff der „Normalität“ die Gegenmatrix dazu abgibt, was unter „Behinderung“ zu verstehen ist. Der Behinderungsbegriff scheint sich geradezu durch Opposition zum Begriff der Normalität definieren zu lassen, insofern man glaubt, Behinderung primär als Abweichung vom „Normalen“ verstehen zu können. Körperliche, geistige, seelische oder soziale Behinderung würde bestimmt durch die Abweichung vom Normalitätsstandard und der solchermaßen Behinderte erfüllte den Normalitätsanspruch nicht.

Tatsächlich wird an prominenter Stelle definitorisch in dieser Weise vorgegangen, nämlich in der Definition von Behinderung, wie sie die WHO, die Weltgesundheitsorganisation, seit 1980 verwendet.[1] Der Behinderungsbegriff

1 Vgl. World Health Organisation, Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse, and WHO Collaborating Centres, 1980, 198. Interessant ist auch ein Blick in medizinische Lexika aus verschiedenen Ländern, um zu sehen, wie die Behinderungskategorie gefasst wird und welche Rolle die Anknüpfung an den Behinderungsbegriff der WHO spielt. In den verschiedenen, für *Deutschland* einschlägigen Lexika wird durchgehend vermerkt, dass Behinderung kein einfaches und eindeutig definierbares Phänomen ist. Übereinstimmung besteht lediglich darin, Behinderung als eine zeitlich anhaltende Beeinträchtigung zu bestimmen (Gesundheits-Brockhaus, Pschyrembel, Brockhaus, Lexikon Medizin – Ethik – Recht). Unterschieden werden körperliche, geistige und seelische Behinderungen. Zur Behinderung gehört, so wird in Anknüpfung an den Behinderungsbegriff der WHO festgestellt, (a) eine physiologische und/oder anatomische Schädigung (impairment), die (b) bezogen auf Normwerte vergleichbarer Individuen zu Funktionsbeeinträchtigungen bzw. Aktivitätsbehinderungen (disabilities) führt, und die (c) für die Betroffenen Benachteiligungen (handicaps) in sozialer Interaktion zur Folge haben. Betont wird vor allem die Erschwerung der gesellschaftlichen Partizipation, die durch soziale Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsprozesse bedingt ist und als „Sekundärbehinderung“ eingestuft wird. Beobachtbar ist eine zunehmende Generalisierung des Behindertenbegriffs sowie die Tendenz, alle dauerhaften Störungen und Auffälligkeiten, chronifizierten Krankheiten und Leistungsschwächen als Behinderung zu klassifizieren. Der Schweregrad einer Behinderung wird in Abhängigkeit von der Minderung der Erwerbsfähigkeit ermittelt. – Auf die Schwierigkeiten einer allgemeinen Definition von Behinderung/Behinderten (handicapés) wird auch in den einschlägigen Lexika *Frankreichs* hingewiesen („Les termes sont ambigus, mal définis, ou ... insuffisantes dans la pratique“, Enc. Univ.). In der Regel werden körperliche, geistige und soziale Behinderungen („handicaps physiques, mentaux, sociaux) unterschieden, wobei gleichzeitig auf die Überschneidung dieser Kategorien hingewiesen wird. Auch dauerhafte Krankheiten (z. B. Diabetes mellitus), die eine bestimmte, in gewisser Hinsicht eingeschränkte Lebensführung nötig machen, werden als Behinderungen bezeichnet. Der Behinderungsbegriff ist symptom- und nicht ursachenorientiert und reflektiert primär die sozialen Auswirkungen der jeweiligen Behinderung unter Rücksicht der möglichen gesellschaftlichen Reaktionen. Dies mag der Grund sein, warum der Behinderungsbegriff für genetisch

wird dort mittels dreier anderer Begriffe zu präzisieren versucht: nämlich durch die Begriffe

- „*impairment*“ – zumeist übersetzt mit dem Begriff: „Schaden/Schädigung“, (gemeint ist eine physiologische oder anatomische Schädigung)
- „*disability*“ – zumeist wiedergegeben mit dem dt. Begriff „Behinderung“ (im Sinne von Funktionsbeeinträchtigungen und Aktivitätsbehinderungen)
- „*handicap*“ – was im Deutschen dem Wortfeld „Benachteiligung/Beeinträchtigung/Behinderung“ zuzurechnen ist und eine Benachteiligung insbesondere im sozialen Sinne meint.

Operationalisiert und vermeintlich handhabbar gemacht werden sollen diese Begriffe dadurch, dass sie jeweils in unterschiedlicher Weise als Abweichung von Normalität bestimmt werden. Dies zeigt sich eindeutig im Definitionsversuch der WHO: So meint Behinderung im Sinne des „impairment“, „any loss or *abnormality* of a psychological or anatomical structure or function“. Behinderung als „disability” wird erläutert als „any restriction or inability (resulting from an impairment) to perform an activity in the manner or within the range considered *normal* for a human being“. Und schließlich, so die WHO, ist derjenige behindert, der ein „handicap” hat, was ebenfalls unter Beiziehung einer Normalitätsvorstellung definiert wird als „any disadvantage

---

bedingte Erkrankungen selten verwendet wird. Vor allem bedingt durch die starke Betonung der sozialen Komponente ist es auch in *Frankreich* zu einer Ausdehnung des Behinderungsbegriffs auf alle „Debilen“, „Anormalen“, „Asozialen“ und „Zurückgebliebenen“ („ceux d'infirmes, d'anormaux, d'aliénés, de retardés“, Enc. Univ.) gekommen. – Behinderung (disable/disabled person) wird in den einschlägigen Lexika *Großbritanniens* zumeist funktional und in Abweichung vom Normalzustand definiert. Behinderung wird verstanden als physisch oder mental bedingte Gesundheitsbeeinträchtigung (Int. Dic. Med. Biol.), als Beeinträchtigung der Lern- und Handlungsfähigkeit („incapable of action or use“, Oxf. Engl. Dic.) oder als Funkti-onsbeeinträchtigung („a lack of the ability to function normally“, Dorl. Ill. Med. Dic.), die im Unterschied zur Krankheit nicht nur zeitlich begrenzt, sondern permanent (d. h. mehr als 6 oder – so die regierungsamtliche Angabe – 12 Monate) vorliegen muss (a permanent disability and not merely a temporary unjury“, Brit. Med. Dic.). Die Schwere der Behinderung wird bemessen an der Fähigkeit der Integration in den Arbeitsprozess in Relation zu Alter und Qualifikation (Brit. Med. Dic.). – In den für *Italien* herangezogenen Lexika erfolgt die Definition von Behinderung (handicap/handicappato) zumeist in enger Anlehnung an die WHO-Definition von 1981 (Gr. Diz. Enc.). Hervorzuheben ist die implizite Anknüpfung an die Begriffe Gesundheit und Normalität im sozialen Sinn (Diz. Med.). Typologisch werden motorische, sensorische und neuro-psychische Behinderungen unterschieden (Man. Bio.). Betont wird, dass Behinderung als permanente – angeborene oder erworbene – Minderung vor allem die personale Autonomie und die soziale Integration in die Gesellschaft und das Berufsleben verhindere (Diz. Med., Man. Bio, Voc. lin. ital. II, 134). Kriterien für die Bestimmung des Schweregrades einer Behinderung fehlen. Vgl. dazu auch L. Honnefelder/L. Morandi/B. Varga-Ottahal/A. G. Wildfeuer/Chr. Woopen: Genetic aberration and the normative Concepts of disease and disability: a european comparison, Bonn/Brüssel 1993.

for a given individual, resulting from an impairmant or a disability, that limits or prevents the fullfillment of a role that is *normal*... for that individual“.

Wie aus diesen unterschiedlichen Definitionen hervorgeht, spricht der erste Begriff, der Begriff des „impairment“, eine medizinische, die zwei letzteren Begriffe hingegen, nämlich „disability“ und „handicap“, eine soziale Kategorie an. Die Definitionen umfassen also Störungen auf organischer Ebene (impairment), sozial relevante Beschränkungen beim Ausüben von Aktivitäten, denen die behinderte Person ausgesetzt ist (disability), sowie Einschränkungen auf sozialer und/oder beruflicher Ebene, wenn dies aus dem Blickwinkel der als Norm geltenden und als normal anzusehenden Möglichkeiten betrachtet wird. Der Begriff der „Behinderung“ beschreibt also nicht einen Gesundheitszustand an sich, sondern er wird als Relationsbegriff gebraucht, der mit Blick auf die Symptome von Behinderung eine Abweichung von dem als normal Geltenden kennzeichnet. Da dabei insbesondere die Dimension der *sozialen* Beeinträchtigung hervorgehoben wird, handelt es sich bei einer Behinderung – so wird unterstellt – immer auch um eine gegenüber „normalen“ Vollzügen funktionale Einschränkung bezüglich der Normen und Anforderungen der Sozietät. Medizinische, somatische, psychische und soziale Vorstellungen des Normalen sind mithin die Bezugsgröße, von der her – folgt man der WHO-Definition – Behinderung zu verstehen ist. Und man könnte auch folgern: Wenn jede Normalitätsvorstellung ein bestimmtes Menschenbild impliziert, dann ist Behinderung dadurch gekennzeichnet, dass Sie von einem bestimmten präferierten oder herrschenden Menschenbild abweicht.

Das Ganze klingt intuitiv einfach: Behinderung ist Abweichung von der Normalität. Der Begriff Behinderung scheint damit geklärt. Denn jeder hat intuitiv eine zureichende Vorstellung davon, was unter Normalität zu verstehen ist. Die Normalitätsvorstellung erscheint intuitiv plausibel, ja sogar allgemeingültig und intersubjektiv kommunizierbar zu sein. Und Behinderung als Abweichung von der Normalität zu definieren hat zudem den Vorteil, so scheint es, ein Ziel anzugeben, auf das hin die Arbeit mit und die Lebensumstände von Behinderten auszurichten sind.

Doch Vorsicht ist geboten. Denn zu Recht wird eingewandt, dass der Normalitätsbegriff selbst wissenschaftlich kaum greifbar sei, ja dass der Begriff der Normalität die große Gefahr einer diffamierenden und diskriminierenden Zuschreibung bei Abweichungen in sich berge, die Stigmatisierung und Ausgrenzung zwangsläufig nach sich ziehe. Auch bestünde die Schwierigkeit vor allem in der Art und Weise wie Normalität konstruiert und dadurch das „Problem“ Behinderung allererst geschaffen werde. Denn Normen und Normalität sind gesellschaftliche Konstrukte. Normalitätsstandards verändern sich beständig. Und tatsächlich lehrt die Geschichte, dass die Einstellung gegenüber Behinderten und deren Situation in der Gesellschaft stark von den jeweiligen Normen des Zeitgeistes geprägt ist und dementsprechend

auch einem sozialen Wandel unterliegt. In den vergangenen Jahrhunderten reichte die Haltung gegenüber behinderten Menschen von Gleichgültigkeit bis zur Forderung nach Ausmerzung von „unzulänglichem“ Leben bei den Eugenikern und deren Anhängern. Ob antike Säftelehre oder moderne Sozialpsychiatrie: Stets hat der Umgang mit Behinderten, insbesondere auch psychisch Kranken, die Normen und die Normalitätsvorstellungen und das sich daraus zusammensetzende Menschenbild der jeweiligen Epoche widergespiegelt. Der Umgang mit Behinderten wirft in der Tat ein erhellendes Licht auf die in der Geschichte vorkommenden normativen Konstruktionen der jeweiligen Gesellschaft, aus denen sich zwangsläufig Vorstellungen des guten und gelingenden Lebens ergeben, die sich gegenüber denjenigen, die diesen Normen nicht entsprechen oder auch nicht entsprechen können, als Ausgrenzungs-, Integrations-, Ghettoisierungs- und Therapietendenzen niederschlagen.

Wenn es tatsächlich Normalitätsvorstellungen sind, die unsere Deutung von Behinderung und den Umgang mit Behinderten prägen, dann sind Behinderte zwangsläufig Opfer von Zeitströmungen, Ideologien und gesellschaftlichen Moden, wie sie sich in Normalitätsvorstellungen niederschlagen. Für die jeweiligen Gesellschaften mag dies stabilisierend sein, für Behinderte ist es schlichtweg gefährlich.

Es ist also notwendig, sich mit der Normalitätskategorie, ihrem Zustandekommen, ihrem Funktionieren und ihrer sozialen Bedeutung näher zu befassen, alleine schon deswegen, um ihren möglichen Missbrauch abzuwehren. Ich werde dabei begriffs- und ideengeschichtlich vorgehen und zu klären versuchen, welche Funktion die Normalitätskategorie insbesondere seit dem 19. Jahrhundert hat. Es wird sich dabei zeigen, dass ihre Funktion primär die eines Ersatzes für eine verlustig gegangene Ordnungsvorstellung (Ordo-Gedanke) von Welt und Gesellschaft ist, an der man sich bis in die Neuzeit hinein orientieren konnte.

2. Normalität als spätneuzeitliche Orientierungsgröße

Das semantische Wortfeld, dem der Normalitätsbegriffs angehört, hat, wie schon der basale Wortstamm zeigt, etwas mit „Norm“ und „Normen“, also mit Normativität zu tun. Normen kennen wir als Rechtsnormen, als Verhaltensnormen oder als ethische Normen. Normen sind eindeutig festgelegt. Sie lassen sich etwa schriftlich fixieren und entspringen der bewussten Übereinkunft oder dem Willen der Beteiligten, die im Gegenzug auch darauf zu verpflichten sind. Ihre Normativität besteht darin, dass sie für alle und ausnahmslos in jeder Situation Geltung haben. Durch Normen lassen sich »richtig« und »falsch« klar bestimmen, denn Normen legen binäre Gegenpaare

fest. Normen gehören zum Wesen menschlicher Gesellschaften und sind somit stets existent. Sie bilden die Richtschnur, die Regel und den Maßstab, die das Zusammenleben von Menschen in einer Gesellschaft regeln. Normen stellen Forderungen an das Verhalten der einzelnen Menschen und geben Werte vor. Die Einhaltung dieser Regeln wird von der Gesellschaft unterschiedlich sanktioniert (belohnt und bestraft). Normen geben zum einen Orientierungshilfen, zum anderen können sie bei Nicht-Einhaltung zu Ausgrenzung führen. Sie unterliegen gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen; durch Bildung und Aufklärung werden sie für die Bürger durchschau- und verstehbar, und auch beeinflussbar. Schaut man in die Geschichte, dann stehen im Hintergrund von Normen große Leitvorstellungen, denen sie ihre Normativität, ihre Akzeptanz und Gültigkeit verdanken. Dies waren immer die konsensuell geteilten und von kollektiver Überzeugung getragenen Deutungen der Welt und des Menschen.

2.1 Das mittelalterliche Ordo-Denken

Die *Antike* und das *Mittelalter* wussten anzugeben, was die Welt im Innersten zusammenhält und was das Wesen des Menschen ist. Das faktisch tatsächlich Vorkommende wurde im Lichte dieser großen Weltdeutungen interpretiert, in deren Lichte die Dinge, der Mensch und die Gesellschaft als allumfassender Ordnungszusammenhang begriffen werden konnte. Deutlich zeigt sich dies etwa in der lange Zeit dominierenden christlich inspirierten Deutung der Welt als Schöpfung. Die Welt wurde von einer absoluten, Widersprüche ausschließenden und nach allgemeinen Ideen schaffenden absoluten Vernunft als Ordnungszusammenhang erschaffen. Diese Ordnung liegt den Dingen der Welt zugrunde. Die Natur war daher ebenso als Ordnungszusammenhang zu begreifen. In ihr waltet gleichsam eine objektive Vernunftordnung die vom Menschen als hinter den singulären Einzeldingen stehend interpretiert wurde. Empirie, d. h. die Erfahrung der Einzeldinge, war eigentlich überflüssig, weil der Mensch als Träger der subjektiven Vernunft über den Gedanken der Gottebenbildlichkeit der ausgezeichnete Interpret der Naturordnung war. Auch in der Gesellschaft, ihren Institutionen und Vorkommnissen waltete eine objektive Vernunft, eine vorgegebene gottgewollte Ordnung. Freiheit hieß im Mittelalter daher, sich an diese vorgegebene Ordnung zu halten. Wurde gegen diese Ordnung verstoßen, dann schlug diese Ordnung unmittelbar und direkt zurück, durch Krankheit, Leid, Unglück, Verkrüppelung und Naturkatastrophen. Dies war, wenn man so wollte, der systemische Ansatz des mittelalterlichen Ordo-Denkens. Der Leidende, der Verkrüppelte, der Behinderte und selbst der Straftäter wurden dabei nicht aus der gemeinsamen Ordnung ausgeschlossen. Denn indem sie litten, verkrüppelt waren und unter drastischer Bestrafung litten, waren sie immer schon in die bestehende Ordnung integriert.

Diese Ordnung manifestierte sich im System des Allgemeinen und der Allgemeinbegriffe. Das eigentlich reale war das Allgemeine. Den Allgemeinbegriffen entsprach daher wirklich etwas in den Einzeldingen, ja das Allgemeine war das eigentlich Wichtige – dies nennt man den „Realismus" des mittelalterlichen Weltvorstellung. Das Individuum als solches, das Singuläre war nur zu begreifen im Lichte Allgemeinen, d. h. des Wesentlichen. Man kannte daher das Wesen des Menschen und der Dinge und dieses Wesen fungierte als Norm, auf die hin sich das Individuum in seinem Handeln und in seiner Interpretation der Welt auszurichten hatte. Erfahrung, Experiment, empirische Forschung war nicht notwendig, denn das eigentlich Wichtige und Wirkliche, das Wesen der Dinge, war nicht erfahrbar, sondern nur im Lichte der Gesamtordnung als Wesensaussage verstehbar. Auch die Werte-Ordnung der Gesellschaft und das Recht mussten diese große, von der absoluten Vernunft Gottes gesetzte Ordnung abbilden bzw. mit ihr kohärent sein. Diese Ordnung war der normative Bezugsrahmen der Gesellschaft und des Individuums, das in seiner Individualität ansonsten nicht von Interesse war.

2.2 Die Folgen des spätmittelalterlichen Nominalismus

Diese Ordnung zerbrach aus einer Vielzahl von Gründen im Spätmittelalter und dann zunehmend in der Neuzeit seit dem 15./16. Jahrhundert.[2] Nicht mehr das Allgemeine und die hinter den Dingen stehende, auf einen göttlichen Willen zurückführbare Ordnung war das eigentlich reale, sondern als real wurden jetzt nur mehr die Einzeldinge und die Individuen betrachtet, die durch eine vorgegebene Ordnung nicht mehr miteinander verbunden waren. Der Bezug auf das Wesen von etwas, auf das Wesen der Dinge und des Menschen entfiel. Allgemeinbegriffe, mit denen wir die Welt und ihre Vorkommnisse interpretieren gelten in der Neuzeit nur mehr als auf Konvention, also willkürliche Übereinkunft beruhende Abstraktionsleistungen des Verstandes. Diese Sicht des Weltzusammenhangs wird erstmals im Nominalismus des Spätmittelalters manifest. Die Allgemeinbegriffe („universalia") existieren nicht mehr real in den Dingen („universalia sunt in rebus"), sondern erst als Abstraktionen nach den Dingen („universalia sunt post rem"). Die Folge ist, dass keine von sich aus allgemeinverbindliche Ordnung mehr vorgefunden werden konnte, sondern die subjektive Vernunft des Menschen diejenige Instanz wird, die Ordnung erst erzeugt: die Ordnung der Gesellschaft wird, folgt man etwa den Gesellschaftsvertragstheorien des 17. und 18. Jahrhunderts, durch Übereinkunft gesetzt unter der bewusst weltanschauungsneutra-

2 Vgl. dazu H. Krings 1987: *Woher kommit die Moderne?*, in: Zeitschrift fur philosophische Forschung 41, 3-18 und ders., 1982: *Ordo. Philosophisch-historische Grundlegung einer abendländischen Idee*, 2., durchges. Aufl. Hamburg.

len Voraussetzung, dass alle Individuen in formaler Hinsicht gleich an Freiheit und an Würde sind. Das Ethos der Menschenrechte verdankt sich ursprünglich dem Bestreben nach Abwehr harmonischer weltanschaulicher Ordnungs- und Interpretationsvorstellungen, wie sie Religionen und Weltanschauungen zueigen sind. Auch das Recht bildet nicht mehr eine göttliche Ordnung ab, sondern es wird als positives Recht von den Menschen durch Übereinkunft allererst gesetzt. Es ist primär Instrument der Friedenssicherung. Es entstehen die Naturwissenschaften, die sich mit Experiment und Forschung direkt den Dingen zuwenden, um in ihnen allererst eine Ordnung zu entdecken, deren Autor die Natur selbst und nicht mehr ein dahinter stehender Schöpfer ist. Auch im Feld des wirtschaftlichen Handelns muss nun allererst eine Ordnung des Wirtschaftens gefunden werden, sie regelt sich selbst durch Angebot und Nachfrage in der Hoffnung, dass wirtschaftliches Handeln aus Eigengesetzlichkeit auch tatsächlich eine Ordnung erzeugt. Ebenso pluralisieren sich die Wertvorstellungen. Jeder soll nach seiner Facon glücklich werden. Verbindlich und sanktionsbewehrt sind nur mehr die Normen, die unbedingt notwendig sind, um ein friedliches Zusammenleben in einer Gesellschaft zu ermöglichen. Der moderne Staat, der freiheitlich-liberal und demokratisch ist, muss selbst weltanschauungsneutral sein, um dem Streben seiner Bürger nach Glück und gelungenem Leben nicht im Wege zu stehen. Solange jemand in seiner Freiheit und Glücksuche die Freiheit und Glücksuche des anderen nicht einschränkt, kann er sich tatsächlich seine Ordnung selbst erzeugen.

2.3 Ersatzstrategien der Ordnungsfundierung

Man könnte zusammenfassend sagen: In der Neuzeit – und dieser Prozess verschärft sich in der Moderne, insbesondere im 19. und 20. Jahrhundert – kann sich der Mensch nicht mehr an eine vorgegebene Ordnung halten, die er hinter den Dingen zu suchen hat, sondern er ist es selbst, der diese Ordnung allererst setzt. Sowohl die Gesellschaft und auch der Einzelne suchen dabei nach Orientierungsmöglichkeiten, die diese von ihnen entworfene und gesetzte Ordnung als sachgerecht erscheinen lassen – oder auch nicht. Orientieren kann man sich dabei nicht mehr an Wesensaussagen über Welt und Mensch, denn auch diese sind– so die zunehmende Überzeugung – auch vom Menschen selbst gesetzt, daher kulturvariant, zeit- und geschichtsabhängig. Folglich müssen Ersatzstrategien gefunden werden, um dem Orientierungs- und Fundierungsbedürfnis bestehender oder gewollter Ordnungen entgegenzukommen.

Ideologisierung ist eine der Ausweg, der den neuzeitlichen Verlust einer objektiv gültigen Ordnung kompensieren soll. Historisch sind der Sozialdarwinismus, der Nationalsozialismus und der Kommunismus solche Ersatzstrategien. Als neuzeitliche Ideologien legen sie wert darauf, auch tatsächlich

wissenschaftlich, wenn nicht naturwissenschaftlich fundiert zu sein. Der Sozialdarwinismus baut auf die Evidenz der Evolutionstheorie, der Nationalsozialismus auf die vorgeblich naturwissenschaftlich belegbare Rassenlehre und natürlich vertritt auch der Kommunismus eine wissenschaftliche Ansicht vom Funktionieren der Gesellschaft.

Darin zeigt sich schon eine weitere Ersatzstrategie der Ordnungsfundierung. Sie besteht in der *Verwissenschaftlichung*, insbesondere in der naturwissenschaftlichen Fundierung von Ordnungsvorstellungen. Der Positivismus ist ein Beleg auch dafür. In diesem Zusammenhang fällt auch die Tendenz einer Medikalisierung der Gesellschaft. Soziale Probleme sind ausschließlich medizinische Probleme – ich will das hier nur andeuten.

Die Suche nach solchen Indizien ist schon alleine deswegen unvermeidlich, weil unsere Vernunft offenbar so gestrickt ist, dass sie Individuelles immer nur im Lichte des Allgemeinen erkennen kann. Zudem zwingt uns das Zusammenleben mit anderen dazu, der positiv vom Menschen selbst gesetzten Ordnung eine normative, allgemeingeltende und daher für alle verbindliche Geltung zu verschaffen. Alle sollten sich daran halten können und auch tatsächlich daran halten. Und bei einem Verstoß gegen die gesetzte Ordnung schlägt jetzt die ordnungsetzende Gemeinschaft der Menschen selbst zurück: durch Bestrafung und – viel subtiler – durch Ausgrenzung.

3. Zur Validität und Verwendbarkeit unterschiedlicher Normalitätskonzepte

Um die Werthaftigkeit und die Evidenz der Normalitätsvorstellung abzusichern, begegnen verschiedene Strategien: Das, was als normal zu gelten hat, kann entweder statistisch-deskriptiv durch Angabe der Häufigkeit erhoben werden (das statistisch-deskriptive Normalitätskonzept) oder es wird bestimmt durch Bezug auf ein Ideal (das utopische Normalitätskonzept). Während das erste Normalitätskonzept bestenfalls im Bereich des empirisch Beschreibbaren Anwendung finden kann, bleibt das zweite Normalitätskonzept im Sinne einer grundsätzlichen Überforderung utopisch. Ein drittes Normalitätskonzept, das von der Normalität des jedem Individuum eigenen Glücksanspruchs ausgeht, vermeidet es, Behinderung aus der Opposition zu einer Normalitätsvorstellung zu bestimmen, indem das Glücksstreben als das gemeinsame und verbindende Normale des behinderten und des nichtbehinderten Menschen bestimmt wird (das normativ-individualistische Fairness-Konzept von Normalität).

3.1 Das statistisch-deskriptive Normalitätskonzept: Normalität als Häufigkeit

Auf der Suche nach Indizien für die allgemeine Geltung von faktisch bestehenden Ordnungen spielt im 19. und verstärkt im 20. Jahrhundert erstmals der Normalitätsbegriff und die Vorstellung von Normalität die entscheidende Rolle.[3] Auf Normalität verweisen zu können, hat im Kontext der neuzeitlich-modernen Erosionsbewegung von Ordnungsvorstellungen den entscheidenden Vorteil, dass mit ihm – gleichsam weltanschauungsneutral und vermeintlich interpretationsfrei – auf eine Norm verwiesen werden kann, die nicht vom Menschen gemacht ist, sondern die faktisch, genauerhin statistisch und damit objektiviert, empirisch und deskribierbar vorliegt. Die Normalität verdankt ihre Evidenz, so könnte man sagen, ihrer objektiven Deskribierbarkeit. Normalität ist ein deskriptives Konzept, um Ordnungen herauszufinden. Das Normale wird nicht vom Menschen erzeugt, sondern – vermeintlich deskribierbar – vorgefunden. Man könnte vom statistischen Normalitätskonzept sprechen, das im Hintergrund unserer Vorstellung vom Normalen steht.
Dieses Normalitätskonzept hat zur Folge, dass damit auch das Konzept der Abweichungen geschaffen wird. In Gesellschaften, wo gewisse Normen gelten, werden solche, die diesen nicht entsprechen, als deviant bezeichnet. Normal ist dabei dasjenige, was deskriptiv durch Angabe von Häufigkeitsverteilungen – etwa im Sinne der Gauß’schen Verteilungskurve – festgestellt werden kann. Das Maß des Normalen ist das Mittelmass, wobei alles innerhalb einer gewissen Bandbreite Liegende noch diesem Mittelmass zugerechnet wird. Erst stark vom Durchschnitt abweichende Extreme entsprechen nicht mehr der gesetzten Normalitätsvorstellung.

Im Sinne einer Häufigkeitsnorm wäre das Normale tatsächlich einfach beschreibbar und feststellbar. Normalität wäre ein deskribierbarer Terminus. Doch Normalitätsvorstellungen sind komplizierter. Dies zeigt etwa die umgangssprachliche Verwendung des Normalitätsbegriffs. Er dient dort zur Bezeichnung von Phänomenen, die dem Menschen selbstverständlich, gewöhnlich oder vertraut erscheinen. Im alltäglichen Handeln ist die Zahl normaler Tätigkeiten, angefangen vom allmorgendlichen Aufstehen und Zähneputzen bis hin zum allabendlichen Zähneputzen und zu Bett Gehen derart umfassend, dass sie sich kaum vollständig erfassen lässt. Es ist nicht übertrieben zu behaupten, dass das menschliche Leben auf Schritt und Tritt vom Normalen verfolgt wird. Der Omnipräsenz des Normalen entspricht auf sprachlicher Ebene die Allgegenwärtigkeit des Wortes »Normalität«: »Normalität«, »Normales«, »normal« sind viel verwendete populäre Wörter“, für die sich „Belege aus Wissenschaft, Politik und Alltag zu einem umfassenden

3 Vgl. dazu auch Th. Rolf 1999: *Normalität. Ein philosophischer Grundbegriff des 20. Jahrhunderts*, München.

Lagebericht gestalten lassen. In der Alltagskommunikation fungiert »Normalität« oft als stereotyper Allgemeinbegriff, der eine ganze Reihe sinnverwandter Termini unter sich versammelt. So werden etwa Durchschnittlichkeit und Häufigkeit, Gewöhnlichkeit, Üblichkeit, Regelmäßigkeit, körperliche oder geistige Gesundheit sowie Reibungslosigkeit oder Funktionalität als Äquivalente von Normalität gehandelt. Unter all diesen möglichen Bedeutungskomponenten das jeweils Gemeinte zu erkennen ist zumeist nicht leicht.

Die Verwendungsweise ist also durchaus disparat und uneinheitlich und sie bezieht sich nicht nur auf statistische Häufigkeitsannahmen. Denn wichtig für die Kategorie „normal" ist auch, dass sie nicht auf sicheren Fakten, sondern auf Schätzungen bzw. auf der „Antizipation eines potentiell faktensetzendes Konsenses" basiert – so Jürgen Link in seiner 1997 erschienenen, für das Problem bahnbrechenden Studie über den „Normalismus"[4]. Link bietet folgende Definition an: „Betrachtet als normal, was von anderen als normal betrachtet werden könnte."[5], 16. In dieser Definition wird die prognostische Komponente, die Hochrechnung deutlich, die gleichzeitig eine Unsicherheit bedeutet. Darüber hinaus ist auch der Verweis auf „die anderen" als notwendige Komponente von Normalität enthalten. Normalität ist folglich ein soziales Konstrukt, das Wandlungen unterworfen ist, das mit statistischen Häufigkeitsaussagen nur unzureichend erfassbar ist.

Noch andere Einwände gegen Normalität als statistisch-deskriptives Phänomen legen sich nahe. Versteht man unter Normalität einen *Durchschnittswert* oder eine *Häufigkeitsverteilung* einer Population, die *empirisch* erhebbar und *statistisch* ausdrückbar ist, dann wäre das Pathologische oder die Krankheit, die sich an dieser Form der Normalität anlehnt, ein Zuviel oder Zuwenig einer bestimmten Variablen oder die Schwankungsbreite innerhalb einer Gauß'schen Verteilungskurve. Jede größere Abweichung eines Ist- von einem Soll-Wert würde dann mit Krankheit gleichgesetzt, und Krankheit würde als Abweichung von einer *deskriptiv* erhebbaren Norm verstanden. Dies scheint der medizinischen Praxis zu entsprechen. Dort werden häufig Daten eines Patienten – wie z. B. Blutwerte – im Diagnoseverfahren ermittelt und mit den Häufigkeits- oder Durchschnittswerten der Population verglichen, die dann als eine Norm herangezogen werden. Je nach Abweichung mag dann der Betroffene als krank gelten. Doch wie stark muss eine solche Abweichung sein, wenn sie ein Prädikat wie „anormal", „krank" oder „behindert" zulassen soll?

Statistische Werte und Verteilungen richten sich nach Mehrheiten und Häufigkeiten. Will man die Abweichung an der Häufigkeit messen und auf diese Weise einen „Krankheitswert" ermitteln, so geht dieses Verfahren fälschlich davon aus, dass die Mehrheit der Population – die ja die Normalwerte dann vorgeben würde – gesund sein müsste. In Wirklichkeit trifft dies

4 J. Link 1997: *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*, Opladen.
5 Ebd., 16.

nicht auf unsere übliche Verwendungsweise des Krankheits- oder Gesundheitsbegriffs zu. So ist oft genug z. B. bei auftretenden Epidemien, bei Zivilisationskrankheiten oder auch bei vielen parasitiären Infektionen in tropischen Ländern die Mehrheit der Bevölkerung betroffen. Gleichermaßen hätte dies gar zur Konsequenz, dass Karies, eine verminderte Sehschärfe oder andere häufige Zustände als die jeweiligen Normalzustände zu betrachten und damit nicht als pathologisch einzuordnen wären. Oder aber Polymorphismen würden anhand ihrer Verteilung entsprechend als pathologisch oder nichtpathologisch eingestuft. So sind beispielsweise etwa 70% aller Europäer in der Lage, Phenylthiocarbamid (PTC) zu schmecken; allen anderen fehlt diese Fähigkeit, sie haben einen genetischen „Defekt“. Da sie statistisch außerhalb des Normalen liegen und ihnen eine sensitive Eigenschaft fehlt, könnten sie als „statistisch krank“ bezeichnet werden. Aber wohl kaum jemand würde dieses Defizit als Krankheit bezeichnen, weder aus Scham noch aus sozialem Druck heraus, sondern weil die PTC-Schmeckfähigkeit schon ernährungsphysiologisch keine Bedeutung hat. Die wenigsten wissen überhaupt von sich selbst, zu welcher Gruppe sie überhaupt gehören. Auch sind diejenigen statistisch in der Minderheit (ca. 4%), die ihre Sprachzentren in der rechten statt in der linken Hemisphäre der Großhirnrinde angesiedelt haben, ohne dass sich damit ein Nachteil bezüglich ihres Sprechvermögens nachweisen ließe. Das Wissen darüber, dass 82% der Europäer im Blut das Rhesus-Antigen D besitzen (rh+) macht die verbleibenden 18%, denen dieses Antigen fehlt (rh-) keineswegs krank, weil sie in der Minderheit sind.

Offensichtlich bilden die sich aus biologischen Messungen ergebenden statistischen Normalitäten rein arithmetisch noch keinen Krankheitsbegriff und in diesem Sinne auch keine Norm. Sie geben im Blick auf Häufigkeitsverteilungen eine erste Orientierung, die aber ohne Relation zum Individuum und zu seiner soziokulturell geformten Lebensweise noch wenig aussagekräftig ist. Es müssen wohl noch andere Parameter hinzugezogen werden, um den Grad der Schwankungsbreite zu interpretieren und einem Krankheitsbegriff zuzuordnen. Die arithmetisch erfassten biologischen Funktionen bleiben unverständlich, wenn sie die verschiedenen Zustände einer Materie wiedergeben, die sich gegenüber den Umweltveränderungen passiv verhält. Vielmehr ist die Umwelt des Lebewesens immer auch dessen Werk, weil es in der Lage ist, sich stets bestimmten Einflüssen zu entziehen und sich anderen wiederum auszusetzen. Denn der Leistungssportler hat einen anderen Herzschlag als eine Bürofachkraft, die wiederum einen anderen als ein Yogi. Niemand würde den großen Basketballspieler – mit allen Vorteilen für seinen Sport – trotz der erheblichen Abweichung von der statistischen Norm als „krank“ bezeichnen. Im Sinne einer „idealen Norm“ für das Basketballspielen entspricht der große Spieler sogar dieser Wunsch-Norm. Eine solche Bewertung lässt sich aber in keiner Statistik ablesen.

Die statistische Normalität selbst entspricht offensichtlich nicht unserer Vorstellung vom Pathologischen und bildet von sich aus noch keinen Krankheitsbegriff. Die Erhebung von Werten und Daten bei der Untersuchung eines individuellen Patienten und der statistische Vergleich gehören zwar zum medizinischen Alltag, die statistischen Abweichungen führen jedoch nicht per se zu einem Krankheitsbegriff, sondern setzen ihn bereits voraus. Es ist wohl nicht die grundsätzliche Abweichung von der Durchschnittsnorm, die mit Krankheit in Verbindung gebracht wird, sondern erst die negative Bewertung einer möglichen Abweichung. Dabei ist es auch weniger eine an der Statistik orientierte Vorstellung, die hier wirksam wird, sondern eine Idealvorstellung, die dem Normalitätsverständnis sein normatives Moment verleiht.

Man kann mit Sicherheit annehmen, dass jeder von uns in vielerlei Hinsicht vom Durchschnitt der Menschen abweicht. Der Pädiater Hungerland hat dies so ausgedrückt: „Angesichts der enorm verfeinerten Diagnostik ist es heutzutage wesentlich schwieriger geworden, als Gesunder normal zu erscheinen".

Die versuchte Deskribierbarkeit des Normalen ist aber nur die eine Seite des statistischen Normalitätskonzepts. Denn neben deskriptiven Bedeutungsinhalten des Begriffs spielen auch normative oder präskriptive Bedeutungsmerkmale eine ausschlaggebende Rolle, ja im Begriff des Normalen sind beide Bedeutungsmerkmale immer schon zweideutig vermischt. Das Normalitätskonzept ist also deskriptiv und präskriptiv gleichermaßen. Denn das Normale beschreibt einerseits einen faktischen Zustand, also eine Tatsache – wie schwierig sie auch immer zu erheben ist – , andererseits aber auch einen angestrebten Idealzustand. Gerade dass sich im Reden oder Schreiben über Normalität Aussagen über Tatsachen und Aussagen über Wünschenswertes, also über das Sein und über das Sollen, so oft verwischen, macht die rhetorische Attraktivität des Begriffs zur Durchsetzung sozialer Normen und Werte aus. Sätze wie „So verhält sich kein normaler Mensch" oder „Das ist ja anormal" beziehen ihren normativen Orientierungs- oder Disziplinierungseffekt aus dem Anspruch auf empirische Wahrheit. Aus dem Sein wird im Normalitätskonzept immer auch auf ein Sollen geschlossen – ein naturalistischer Fehlschluss par excellence. Normalität übt mithin einen Anspruch, wenn nicht gar einen Zwang aus, dem man sich zu beugen hat, will man sich nicht selbst ins Abseits des Anormalen stellen.

Normalität wird damit zur verpflichtenden, weil vermeintlich objektivierbaren und deskribierbaren Orientierungsgröße in einer ansonsten von gemeinsamen Wert- und Ordnungsvorstellungen nur mehr schwach konturierten Welt des Zusammenlebens. In normativen Normalitätsvorstellungen kommen die klassisch mittelalterlichen Ordnungsvorstellungen, freilich beraubt um einen absoluten Autor der Ordnung, gleichsam durch die Hintertür wieder herein. An die Stelle der ordnungsetzenden absoluten Vernunft Gottes

ist jetzt die faktische, statistisch erhebbare und – wenngleich komplex – beschreibbare Ordnung des Normalen getreten. Jedoch – und das ist wichtig – mit einem bedeutenden Unterschied: In der statischen Mittelalterlichen Ordnungsvorstellung war es nicht möglich, aus der gemeinsamen Ordnung herauszufallen, das moderne Normalitätskonzept dagegen wirkt ausgrenzend für diejenigen, die eben nicht „normal“ sind, oder aufgrund beispielsweise körperlicher oder seelischer Behinderung gar nicht die Chance haben, jemals der gängigen „Normalitätsvorstellung“ zu entsprechen. Das Moderne Normalitätskonzept ist also gerade nicht das, was es vorgibt zu sein, nämlich es ist nicht faktisch. Neuzeitlich-modern wäre es, immer von einer Vielzahl von Singulärem auszugehen und das Singuläre und Individuelle in seiner Singularität und Individualität als das faktisch Existierende anzuerkennen. Selbst das moderne Normalitätskonzept unterliegt der offensichtlich unausweichlichen Notwendigkeit unserer Vernunft, sich am Allgemeinen zu orientieren und Singuläres nur im Lichte des Allgemeinen beurteilen zu können. Wir sind als Vernunftwesen in der Moderne nicht nur – wie Jean-Paul Sartre zu Recht feststellt – zur Freiheit, sondern auch zur Orientierung am Allgemeinen in Form des Normalismus verdammt.

3.2 Das utopische Normalitätskonzept: Normalität als Ideal

Eine andere Weise, Normalität zu konzipieren, besteht darin, Normalität als Idealität auszuweisen. Gegenüber der statistischen Norm steht zwar mit der idealen Norm ein normativ-präskriptives Element im Mittelpunkt des Normalitätsverständnisses, es erweist sich aber gleichzeitig auch als ein utopisches. Orientieren wir unser Normalitätsverständnis an einem Ideal, dann ziehen wir eine bestimmte Norm einer anderen vor, weil wir uns wünschen, bestimmte Vorrangigkeiten zu schaffen, mit Hilfe derer wir mit jenen Bedingungen umgehen, die wir von uns fern halten wollen. Wir wollen uns in einen Idealzustand versetzen und unsere Wünsche verwirklichen. Dies kann durchaus an der statistischen Norm orientiert sein, wenn man das Bedürfnis hat, nicht von einer – möglicherweise anerkannten – Mehrheit abzuweichen; umgekehrt mag auch der Wunsch, sich aus der Masse abzuheben, leitend sein. Für den Gesundheitsbegriff ist es der konstruierte „Idealmensch“, an dem sich diese Normvorstellung orientiert. Dieses Ideal ist aber unerreichbar, weil der „Realmenschen“ mit dieser Form des Vorbilds nur wenig gemeinsam hat. Im Extremfall ist es soweit ausgeformt, dass die kontingente, leibliche Natur des Menschen verleugnet wird und ein Götterbild als Vorbild herangezogen wird. Ein solches Idealbild des Menschen fernab von seiner tatsächlichen Natur zu verwirklichen, kann aber wohl kaum einer Normalitäts- oder Gesundheitsvorstellung ärztlichen Handelns entsprechen, dann wäre der Arzt nicht mehr der Heilende, sondern der „Magier“, der aus dem Menschen einen Gott macht. Vielleicht wünschen wir uns nicht altern oder

möglicherweise nicht schlafen zu müssen und dennoch würden wir diese Zustände wie Altern oder Schlafen nicht als Krankheiten bezeichnen, die es dann zu kurieren gelte.

Der Ansatz, Krankheit, Gesundheit und Behinderung über eine als Norm verstandene Normalität zu verstehen, setzt immer schon voraus, was man mit dem Normgemäßen meint und erreichen will. Überdies gelangt man mit der Idealnorm und der statistischen Durchschnittsnorm zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. In beiden Fällen hat man sich jedoch Folgelasten eingehandelt, weil man die Aufgabe, krankhafte von nicht krankhaften Normabweichungen zu unterscheiden, immer noch vor sich hat. Gewiss kann die Medizin nicht darauf verzichten, sich an Normen des einen oder des anderen Typus zu orientieren. Diese Normen allein liefern aber noch keinen Begriff von Krankheit oder Behinderung. Eine Normalitätsvorstellung – sowohl statistisch wie auch ideal – kann nur dann mit in unsere Auffassungen von Gesundheit und Krankheit eingehen, wenn sie auf dem Hintergrund der kontingenten und individuell differenten menschlichen Natur interpretiert wird, zu der auch das Leiden des Kranken gehört. Ähnlich dem Funktionsbegriff, steht nicht die grundsätzliche Verwendbarkeit des Normalitätsbegriffs im Zusammenhang mit Krankheit und Gesundheit zur Disposition, sondern hier stellt sich die Frage nach den Konstitutionsverhältnissen.

3.3 Das normativ-individualistische Fairness-Konzept von Normalität: Normalität des Glücksanspruch

Normalitätsvorstellungen erzeugen in modernen Gesellschaften eine fast unentrinnbare Eigendynamik, der das Individuum selbst kaum entkommen kann. Denn getrieben wird der Normalismus – folgt man der Studie von Link – von Angst und Unsicherheit, speziell von der „Denormalisierungsangst", d. h. der Angst irreversibel denormalisiert zu sein und aus dem Bereich des Normalen herauszufallen. Dies ist die größte Angstquelle des im Zeitalter des Normalismus lebenden Individuums. Wir begegnen Normalitätsvorstellungen daher mit gemischten Gefühlen. Normal zu sein entlastet einerseits, andererseits üben Normalitätsvorstellungen auch einen Zwang, ja Terror gegenüber dem Individuum aus. Dieser Normalitätsterror ist schwer zu ertragen, und begierig greift man deshalb Angebote der Identität und Einmaligkeit auf. Tatsächlich scheint der Individualismus der Gegenwart als Versuch deutbar zu sein, die wachsende Abhängigkeit vom Normalitätsterror zu kompensieren. In den wenigsten Fällen freilich zieht der Normalismus den Kürzeren: denn es ist normal, anders und alternativ sein zu wollen, kritisch zu sein, nichts mehr gelten zu lassen und sich ausgefallen zu kleiden. Moderne wissenschaftliche Errungenschaften verstärken solche Normalisierungstrends. Dies zeigt sich etwa im ganzen Bereich der modernen Erkenntnis-

und Handlungsmöglichkeiten der Medizin, insbesondere der Reproduktionsmedizin. Illusionäre Träume vom perfekten, will sagen ganz normalen Kind, werden damit ebenso geschürt wie die Hoffnung, endlich auf gesicherter naturwissenschaftlicher Basis das Normalgenom zu finden, an dem man sich bei der Selektion der Nachkommenschaft orientieren kann (eine Illusion auch dies, denn wie uns die moderne Molekularbiologie sagt, gibt es nur ganz individuelle genetische Ausstattungen). Und selbst die bislang nur theoretisch angedachte Möglichkeit der identischen Reproduktion von Individuen mithilfe moderner Klonierungstechniken orientiert sich am Normalen, das jetzt ohne Risiko normalitätsidentisch vervielfältigt werden könnte. Selbst die Philosophie unterlässt es nicht, nach Normalitätskriterien im Sinne bestimmter qualitativer Eigenschaften zu suchen, die menschliche Individuen erst zu Personen machen. Nur denjenigen – so etwa das Konzept Peter Singers – die über „normale“ Eigenschaften wie Selbstbewusstsein, Sinn für die Zukunft, Überlebensinteresse, Erinnerungsvermögen usw. verfügen, soll der Schutz gewährt werden, der Personen allgemein zugesprochen wird.[6]

Die moderne Medizin stellt heute mehr denn je Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung, das Nicht-Normale, das von Normalitätsstandard abweichende und in diesem Sinne Behinderte zu verhindern. Die kulturellen Konstrukte dessen, was normal und was abweichend ist, sind mit Definitionen über Gesundheit und Krankheit eng verknüpft. Das normative Selbstverständnis moderner Kulturen ist von solchen Konstrukten und Definitionen in erheblichem Maße geprägt. „Die Norm wird zum Kriterium, nach dem die Individuen sortiert werden. Sobald sich eine Normgesellschaft entwickelt, wird die Medizin, die ja die Wissenschaft vom Normalen und Pathologischen ist, zur Königin der Wissenschaft.“ Das konstatierte bereits in den siebziger Jahren der französische Philosophie Michel Foucault.[7]

Für Betroffene wird Normalität somit real zur Gefahr. Denn jede Tötung eines nicht Normalitätsstandards entsprechenden Embryos impliziert ein Urteil über behindertes, auch bereits existierendes behindertes Leben generell als lebensunwert. Normalitätsvorstellungen erzwingen Debatten zu Begriffen und Einstellungen, von denen wir angenommen haben, sie seien längst überwunden.

Mit Blick auf den Umgang mit individuellem menschlichem Leben bietet daher weder die statistische, an Häufigkeitskriterien des Kollektivs orientierte, noch die an der Utopie eines Ideals ausgerichtete Normalitätskategorie eine Orientierung. Sie kann uns nicht der Last entheben, selbst Grenzen für

6 Vgl. zur Auseinandersetzung mit P. Singer A. G. Wildfeuer 2005: *„Person“ und „Mensch“. Anmerkungen zu einer folgenreichen Unterscheidung in der aktuellen Diskussion um Leben und Tod*, in: Schockenhoff, E., Buch, A. J., Volkenandt, M. u. Wetzstein, V. (Hrsg.), Medizinische Ethik im Wandel. Grundlagen - Konkretionen - Perspektiven, Ostfildern, Bd. 86-96.

7 M. Foucault 1976: *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*, Frankfurt a. M., 84.

unsere Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Individuen zu ziehen. Will man das neuzeitliche Paradigma, dass nur das Individuelle wirklich real ist, tatsächlich ernst nehmen, dann muss Normalität – wenn man denn schon an diesem Begriff hängen bleiben will, freilich ohne die Gefährdungen, die das Individuum durch ihn ausgesetzt ist zu übernehmen – anders konstruiert werden. Ein solcher Begriff von Normalität darf dabei nicht bei einer statischen, auf das Kollektiv bezogenen Häufigkeitsverteilung ansetzen, sondern muss beim Individuum ansetzen, freilich ohne allein zu einer subjektiv gefärbten Normalitätsvorstellung aus der Sicht des Individuums selbst zu führen. Ich möchte dieses Konzept das moralisch-praktische Konzept von Normalität nennen, weil Normalität hier nicht erkenntnistheoretisch-statistisch erhoben wird, sondern zum Begriff der Moral mutiert.

Diese moralisch-praktische Vorstellung von Normalität setzt an bei etwas, was individuell und allgemein zugleich ist: nämlich beim Glücksstreben des Menschen. Schon seit der Antike haben die Moralphilosophen in immer neuen Variationen darauf hingewiesen, dass das Glücksstreben ein konstantes Motiv menschlichen Handelns darstellt. Auch Kant, dessen deontologische Position sich durch strikte Zurückweisung eudämonistischer, utilitaristischer und hedonistischer Konzepte auszeichnet, kommt nicht umhin, das Streben nach Glück zum stärksten Motor menschlichen Handelns zu erklären. Er charakterisiert die Normalität menschlichen Glücksstrebens unmissverständlich mit den Worten: „Glücklich zu sein, ist *notwendig* das Verlangen jedes vernünftigen, aber endlichen Wesens und also ein *unvermeidlicher* Bestimmungsgrund seines Begehrungsvermögens“ (KpV AA V, 25). Mit der Feststellung der Unhintergehbarkeit des Glücksstrebens bestreitet Kant natürlich nicht, dass es verschiedene Wege gibt, auf denen die Menschen ihr Glück im Einzelfall suchen und finden. Auch übersieht er keineswegs, dass sehr unterschiedliche Ansichten darüber, worin menschliches Glück besteht, gleichberechtigt nebeneinander existieren. Kant weist lediglich darauf hin, dass das Glücksstreben selbst, und zwar unabhängig von seinen konkreten Realisationsformen, eine anthropologische Konstante menschlichen Handelns darstellt. Anders ausgedrückt: Nur ein Mensch, der nicht auf Glück oder, wie Kant vorsichtiger formuliert, auf „Zufriedenheit“ bedacht ist, befände sich schon jenseits der Grenzen dessen, was sich als normal bezeichnen ließe. Nur ist dies eben nie der Fall, weil der Mensch unweigerlich in seinem Streben auf Glück hin ausgerichtet ist. Selbst gesellschaftliche Normen, seien diese nun politisch-rechtlicher oder im engeren Sinne sittlich-moralischer Natur, sind in letzter Instanz auf das menschliche Bedürfnis nach Glück zurückzuführen.

Übrigens entspricht es auch dem Konstrukt unseres freiheitlichen-demokratischen Verfassungsstaates, dass neben der Friedenssicherung nach innen und nach außen seine erste Aufgabe im Wesentlichen darin gesehen werden kann, den nötigen Spielraum zur Verwirklichung menschlicher

Glücksansprüche zu sichern, ohne angeben zu müssen, was denn tatsächlich zu einem glücklichen Leben führt. Denn die Aufgabe des Staates erschöpft sich nicht nur darin, die Freiheit des einzelnen zu sichern, sondern es kommt auch ihm die Aufgabe zu, die Bedingungen der Möglichkeit zu sichern, unter denen es überhaupt erst ermöglicht wird, individuelle Freiheitsräume auszufüllen. Die Freiheit zu haben, nach eigenen Vorstellungen, mithin selbstbestimmt sein Glück zu erstreben, und in diesem Streben, das von Individuum zu Individuum von unterschiedlichen, größeren und kleineren Hindernissen behindert wird, auf Anerkennung zu stoßen, das ist der Kern eines Ethos der Menschenrechte und des Gedankens der Menschenwürde gleichermaßen. Selbstbestimmte Glückssuche ist freilich ein Ideal, auf das wir nicht verzichten können, damit andere nicht über unser Glück entscheiden. Diese selbstbestimmte Glücksuche findet jedoch immer statt in Auseinandersetzung mit und produktiver Verarbeitung von Hindernissen und Behinderungen meiner Glückssuche. Solche Behinderungen meiner Glückssuche können dabei gesellschaftlicher, organisatorischer, politischer, charakterlicher, psychischer oder auch körperlicher Natur sein. Mit Blick auf das Normale, nämlich das Ideal der selbstbestimmten Suche nach Glück, sind wir freilich alle im Status des Nicht-Idealen, denn das Ideal der Selbstbestimmung ist lediglich ein Wunschbild, eine regulative Idee, sondern nur eine annäherungsweise, vollständig aber nie realisierbare Bezugsgröße. Mit Blick auf die Normalität des Ideals sind wir folglich alle mehr oder weniger Eingeschränkt oder Behindert, je nach Lebensumständen, Zufällen und geschichtlichen Konstellationen. In diesen Einschränkungen oder – wenn sie so wollen – Behinderungen unterscheiden wir uns alle nur graduell, nicht qualitativ. Total selbstbestimmte Glücksuche bleibt also ein Normalitätsideal, das in Wirklichkeit von niemanden erreicht werden kann – genauso wenig wie das sich in Skulpturen der griechischen Antike manifestierende Schönheitsideal in Wirklichkeit von niemanden erreicht werden konnte.

Sozial gerecht sind gesellschaftliche Verhältnisse erst dann, wenn nicht jedem das gleiche an Entwicklungsmöglichkeiten auf dem Weg seiner individuellen Glückssuche gegebenen wird, wie das die Orientierung am statistischen Normalitätskonzept zur Folge hätte, sondern wenn jedem das Seinige zukommt, wie es dem moralisch-praktischen Normalitätskonzept entspräche. Man könnte dies daher auch das Fairness-Konzept der Normalität nennen. Diesem Fairness-Konzept nach hat nicht der als normal zu gelten, der – wie es die dem Ausstellungsheft entnommene Überschrift meines Vortrags suggerieren könnte, – der „dem Ideal so nahe wie möglich kommt“, sondern normal ist es, überhaupt – bewusst oder unbewusst – ein Ideal zu haben, das es anzustreben gilt. Und dies müssen wir notwendigerweise allen menschlichen Wesen unterstellen: Es ist das Glück.

4. Schluss: Menschenbild, Normalitätsanspruch und Menschenwürde

Ich habe eingangs darauf hingewiesen, wie vage konkrete Menschenbilder immer bleiben. Sie sind immer historisch konditioniert und gleichzeitig einem beständigen, nicht lenkbaren Wandel unterworfen. Zudem ist ihr Zustandekommen hyperkomplex, so dass auch die sie bestimmenden inhaltlichen Komponenten nur schwer griffig zu formulieren sind. Zur Vermeidung von Verwerfungen müsste man konsequenterweise dafür plädieren, sich vom Menschen kein Bild zu machen.

Menschenbilder transportieren, wie wir gesehen haben, gleichsam auf ihrem Rücken einen Normalitätsanspruch des Menschlichen. Jedoch auch die Normalitätskategorie partizipiert an der Vagheit konkreter Menschenbilder und ist ihrerseits ebenfalls hoch interpretationsbedürftig. Sie kann gerade im Kontext des Behinderungsbegriffs in die Irre führen. Dies lässt sich nur durch das Fairness-Konzept von Normalität vermeiden. Auch das Normalisierungsprinzip als Leitprinzip der Arbeit mit geistig Behinderten, das in den 40/50er Jahren in den skandinavischen Ländern entstand, in den 70er Jahren in Kanada und den USA zu einer komplexen wissenschaftlichen Theorie weiterentwickelt wurde und inzwischen als Grundprinzip der Behindertenarbeit anerkannt ist, ist eigentlich nur im Rahmen des Fairness-Konzepts der Normalität richtig interpretierbar. Zwar geht es darin auch darum, geistig Behinderten ein Leben so normal wie möglich (im Sinne des statistischen Normalitätskonzepts) zu gestatten. Im Zentrum stehen muss jedoch der „normale“ Respekt vor dem Individuum und dessen Recht auf selbstbestimmte Glückssuche als das für Menschen Normale. Dass der Mensch entsprechend dieser Normalitätsvorstellung aufgefordert und gezwungen ist, sein Glück allererst zu suchen und sein Leben zu entwerfen und zu gestalten, weil er der Anlage nach mit Vernunft und Freiheit ausgestattet, mithin „Person“ ist, das macht die besondere Würde des Menschen aus und muss den Kern jedes verantwortbaren Menschenbildes, jeder Normalitätsvorstellung sowie des Umgangs mit Behinderten bilden.

Herbert Haslinger

„Wenn ihr nicht umkehrt und wie die Kinder werdet…“ (Mt 18,3) – Von der katechetisierenden Verdinglichung zur pastoralen Subjektförderung

1. Katechetisierende Verdinglichung

Die Kindheit ist auch für die Theologie ein Objekt *pädagogischer* Überlegungen. Die Theologie ordnet das Thema „Kinder“ entsprechend der arbeitsteiligen Rubrizierung ihrer Fächer der Religionspädagogik bzw. Katechetik zu. Dass diese Zuordnung allzu selbstverständlich und beinahe ausschließlich vorgenommen wird, ist fatal – für die Theologie wie auch für die Kinder. Es führt dazu, dass die Theologie die Lebenswirklichkeit von Kindern ausschließlich aus der Perspektive der Subjekte pädagogischen Reflektierens und Handelns, also der Erwachsenen wahrnimmt und dass die nicht pädagogisch ambitionierten Disziplinen der Theologie die Kindheit erst gar nicht als eine für sie relevante und virulente Wirklichkeit erkennen.[1] Die unbedachte Delegation der Kinderthematik an die pädagogischen Metiers und die Vernachlässigung der Reflexion der Kindheit als *theologisches* Thema führen aber auch dazu, dass sich in manchen Bereichen der Religionspädagogik bzw. Katechetik selbst ein höchst bedenkliches Muster der Wahrnehmung von und Praxis mit Kindern erhalten bzw. neu einnisten kann. Verwirklicht sehe ich dieses Muster exemplarisch in der zur Zeit hoch gehandelten „Familienkatechese“, besser gesagt: in einem bestimmten Konzept der Familienkatechese und dessen praktischen Ausformungen. Dieses wird seit geraumer Zeit für die Vorbereitung zur Erstkommunion, also für die Katechese mit Kindern, mit Vehemenz in der kirchlichen Öffentlichkeit propagiert, von nicht wenigen Seelsorgerinnen und Seelsorgern mit Verve aufgegriffen und

1 Vgl. R. Lachmann: *Kind*, in: Theologische Realenzyklopädie, Band 18 (1989), 156-176, 168. Rainer Lachmann moniert zurecht, dass selbst theologische Entwürfe, die sich explizit als Anthropologie verstehen (vgl. W. Pannenberg: *Anthropologie* in theologischer Perspektive, Göttingen 1983.), das Kindsein nicht als Existenzmodus des Menschen reflektieren. Zu erwähnen ist an dieser Stelle aber auch als – diese Regel freilich eher bestätigende – Ausnahme: K. Rahner: *Gedanken zu einer Theologie der Kindheit*, in: ders., Schriften zur Theologie VII, Einsiedeln/Zürich/Köln 1966, 313-329.

auch von Vertretern des kirchlichen Amtes freudig begrüßt.[2] Einschlägige Buchtitel – nach den Maßstäben theologischer Literatur Bestseller – stehen für seine Programmatik: „Kinder nicht um Gott betrügen“[3] und „Gott in die Familie“[4]. Konzeptioneller Kern ist die Absicht, die Familie (wieder) als vorrangigen Ort und insbesondere die Eltern als primär verantwortliche Träger der katechetischen Vorbereitung auf die Erstkommunion wie auch der religiösen Erziehung im Allgemeinen auszuweisen. Daraus abgeleitet wird als methodisches Prinzip die Beanspruchung der Eltern zu einem umfangreichen Komplex an Mitarbeits- und Anbindungsformen: religiöse Gespräche in den Familien, Gespräche in regelmäßigen Elterngruppen, die Gruppe der Elterngesprächsgruppenleiter, die Kindergruppen, die Gemeinschaft der Gruppenbegleiter für die Kinder und das katechetische Leitungsteam.[5] Die ursprüngliche Ausrichtung der Erstkommunionkatechese als passagerlebensgeschichtliche Begleitung von Kindern wird überlagert von der dominanten Intention, die Kasualie „Erstkommunion“ als günstige Gelegenheit zu nutzen, auch wieder an die Erwachsenen „heranzukommen“, d. h. insbesondere die Eltern als Adressaten der Vermittlung von Glaubensinhalten anzusprechen bzw. sie zu einer intensiveren Kirchenbindung zu bewegen. Die hier virulente Verzweckung der Erstkommunion ist daraus zu ersehen, dass einige Protagonisten der Familienkatechese dafür bei kirchenamtlichen Stellen unter anderem mit dem Hinweis werben, das Konzept sei erfolgreicher als andere katechetische Ansätze hinsichtlich des Bemühens, wieder mehr Eltern und Kinder zur Teilnahme am Gottesdienst zu animieren.

Diese „Familienkatechese“ ist in verschiedener Hinsicht einer grundlegenden Kritik zu unterziehen. Eine erste Problematik besteht in dem darin transportierten Familienbild. Die ganze Konzeption ist unterlegt mit einem traditionell-idealistischen Familienbild, das für das Familienleben heute allzu selbstverständlich das harmonische Gefüge aus Zwei-Eltern-Paar, dessen

2 Vgl. das als theoretische Konzeptbeschreibung A. Biesinger: *Familienkatechese*, in: N. Mette/F. Rickers (Hrsg.), Lexikon der Religionspädagogik. Bd. 1, Neukirchen/Vluyn 2001, 549-552; H. Bendel/A. Biesinger: *Familienkatechese*, in: G. Bitter u. a. (Hrsg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 310-313; und als praktisches Modell das Erstkommunionkatechese-Werk A. Biesinger/H. Bendel/D. Biesinger: *Gott mit neuen Augen sehen*. Wege zur Erstkommunion, 1. Familienbuch, 2. Für das Leitungsteam – Einführung, 3. Für die Elterntreffen – Leitfaden, 4. Für die Kindertreffen – Leitfaden, München 1999. Mwhr als auf diese literarischen Dokumentierungen stützt sich meine Einschätzung bzw. Beurteilung des Konzepts auf die Beobachtungen, die ich in Gemeinden hinsichtlich der praktischen Handhabung des Konzepts gemacht habe.

3 Vgl. A. Biesinger: *Kinder nicht um Gott betrügen*. Anstiftungen für Mütter und Väter, Freiburg i. Br. [11]2001.

4 Vgl. A. Biesinger: *Gott in die Familie*. Erstkommunion als Chance für Eltern und Kinder, München [2]1997.

5 Vgl. H. Bendel/A. Biesinger 2002 (Anm. 2); P. Scheuchenpflug: *Katechese im Kontext von Modernisierung und Evangelisierung*. Pastoralsoziologische und pastoraltheologische Analysen ihres Umbruchs in Deutschland vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis zur Gegenwart, Würzburg 2003, 182.

gemeinsamen Kindern, homogenen weltanschaulichen Bindungsbereitschaften, positiv-emotionaler Beheimatung der Kinder in der Familie sowie einer Begrenzung der alltagsweltlich prägenden Lebensvollzüge der Kinder auf den sozialen und örtlichen Nahraum der Familie[6] als fiktive Normalität unterstellt. Die faktische Normalität des Familienlebens, die Realität der ausdifferenzierten, pluralen Formen familiärer Lebensgemeinschaften, einschließlich der innerfamiliären Heterogenität von Lebenskonzepten, wird ausgeblendet bzw. nur in dem wohlwollenden, aber nicht ernst nehmenden Gestus registriert, dass auch solche Familien eingeladen seien mitzumachen. Implizit vorausgesetzt sind auch – in Form des hohen Zeitaufwands und der geforderten umfangreichen Beteiligung an Gruppengesprächen – das Vorhandensein großer Zeitressourcen (die letztlich immer auch materielle Privilegierung bedeuten) und die Fähigkeit bzw. Bereitschaft, sich gemeinsam mit und vor anderen Personen in (selbst-)reflexive Gespräche über Glaubensinhalte hineinzubegeben. Es handelt sich also – wieder einmal – um ein Angebot für die privilegierte Schicht der materiell gut situierten, intellektuell versierten und religiös ambitionierten Vorzeige-Familien. Die real existierende – und keineswegs nur als Sozialklischee gezeichnete – Arbeiterfamilie, die von den alltäglichen Arbeitsanforderungen in Beschlag genommen ist, am Abend keine Zeit oder Lust für religiöse Gruppengespräche hat und mit den anderen Familien nicht in der Präsentation der eigenen Vorbildlichkeit konkurrieren kann (oder will), bleibt pastoralkonzeptionell erneut auf der Verliererseite.

Bedenklich ist aber vor allem das Muster, welches in der so gehandhabten Familienkatechese in Bezug auf die Wahrnehmung von und den Umgang mit Kindern zum Ausdruck kommt: Kinder firmieren als diejenigen, denen Gott nicht vorenthalten werden dürfe, die also noch keine Beziehung zu Gott hätten, die darauf angewiesen seien, dass Gott von Seelsorgern und Katecheten, d. h. von Erwachsenen zu ihnen und in ihre Familien gebracht wird.[7] Weiterhin steht die Beziehung zu Kindern, wie die werbende Verwendung des Erfolgskriteriums Gottesdienstbesuch zeigt, unter einer – zumindest latenten – Verhaltenserwartung: Der Erfolg des katechetischen Bemühens um sie und letztlich sie selber werden danach beurteilt, ob sie vorgegebene Anforderungen der Beteiligung an kirchlichen Praxisformen erfüllen. Und schließlich werden hier Kinder auf subtile Weise instrumentalisiert: Ihre lebensgeschichtliche Situation ist nicht, wie es das theologische Verständnis

6 Vgl. die Anfragen bei P. Scheuchenpflug: *Katechese im Kontext von Modernisierung und Evangelisierung*; C. Hofrichter: *Familienkatechese – ein neuer Name – auch ein neues Konzept?*, in: Lebendige Katechese 21 (1999), 36-40; P. Neysters: *Familienideal oder Familienrealität*, in: Lebendige Katechese 21 (1999), 85-87; M. Wuggazer: *Variante oder Monopol? Anmerkungen zum Konzept „Gott in die Familie“*, in: Katechetische Blätter 121 (1996), 169-170.

7 Hier wirkt das Bild des Kindes als „leeres Gefäß“ nach, das der Religionspädagoge Anton Bucher bereits als „überholt“ deklarierte (vgl. A. A. Bucher: *Kinder als Ko-Konstrukteure ihrer Wirklichkeit*, in: Diakonia 29 [1998], 311-318, 313.).

von Sakramenten bzw. von Katechese eigentlich gebieten würde, Anlass dazu, die darin virulenten Lebenswirklichkeiten der Kinder wahrzunehmen, christliche Glaubensinhalte im Horizont dieser Lebenswirklichkeiten zu deuten und auf diese Weise den Kindern die Erfahrung zu vermitteln, dass ihr Leben in dieser Situation ein von Gott getragenes Leben ist; sie dient vielmehr als günstige Gelegenheit dafür, ein von den Kindern unabhängig definiertes Interesse zu verfolgen, nämlich die erhöhte Bindung der Erwachsenen an christliche Inhalte und Vollzüge.

Das Muster, das in dieser Wahrnehmung von und in diesem Umgang mit Kindern zutage tritt, ist nichts anderes als das, was Karl Marx und – in Anschluss an ihn – Georg Lukács *„Verdinglichung"* genannt haben.[8] Verdinglichung ist die Überführung von Subjekten in eine dingliche Betrachtung oder Behandlung, so dass die davon betroffenen Menschen nicht mehr Zweck, sondern nur noch dingliches Mittel eines entfremdenden Handelns anderer sind.[9] Im beschriebenen Muster kommen die beiden Komponenten der „Verdinglichung" zum Tragen. Erstens: Kindern wird – implizit, aber nicht weniger wirkungsvoll – der Subjektstatus abgesprochen, insofern das, was aus christlich-theologischer Sicht das Subjektsein des Menschen schlechthin begründet, nämlich die jeder menschlichen Leistung und Verfasstheit vorgängige Zuwendung Gottes zum Menschen, das Beim-Menschen-Sein Gottes, bei ihnen als noch nicht oder zumindest noch nicht vollgültig gegeben betrachtet wird; folglich nimmt man sie als Objekte einer Behandlung, nämlich des Gott-zu-den-Menschen-Bringens, wahr. Zweitens: Kinder werden zum Mittel eines Handelns anderer, die damit von den Kindern unabhängig definierte, also den Kindern fremde Zwecke anzielen, nämlich die Einpassung der Eltern in kirchliche Verhaltenserwartungen bzw. – auf einer anderen, subtileren Ebene – die eigene Erfolgs- und Imagemaximierung.

Diese Verdinglichung bezeichne ich zudem als *katechetisierend* in dem Sinn, dass dabei die Wahrnehmung von Kindern eingeengt wird auf ihre Rolle als Empfänger katechetischer Unterweisung. Dabei repräsentiert die Familienkatechese freilich nur als Beispiel eine mehr oder weniger spürbare Gesamttendenz in den aktuellen katechetischen Anstrengungen. Im Sog der kirchlichen Larmoyanz, die sich im schuldzuweisenden Beklagen einer „Glaubenskrise", „Gotteskrise", „Wertekrise", „Sakramentenkrise" usw. ergeht, verstärkt durch einen faktisch gegebenen und nüchtern festzustellenden Rückgang des religiös-kirchlichen Wissensrepertoires, kann wieder mit vermeintlich übermächtiger Plausibilität die Vorstellung von Katechese bzw. religiöser Erziehung als deduktive, lehrhafte Vermittlung eines inhaltlichen

8 Vgl. G. Lukács: *Die Verdinglichung und das Bewusstsein des Proletariats*, in: ders., Geschichte und Klassenbewusstsein. Studien über marxistische Dialektik, Darmstadt/Neuwied 1986 (Berlin 1923), 94-228.

9 Vgl. J. Blinne/G. Seubold: *Verdinglichung*, in: W. D. Rehfus (Hrsg.): Handwörterbuch Philosophie, Göttingen, 2003, 663.

Depositums Platz greifen. Katechese müsse, nachdem sich die methodischen Experimente einer erfahrungsorientierten, emanzipatorischen, diakonischen, lebensweltorientierten, korrelativen oder sonst wie personenzentrierten Katechese als ineffektiv erwiesen hätten – wobei es schon bezeichnend ist, dass diese Ansätze eben nur als „methodische Experimente“ und nicht als *theologische* Prinzipien identifiziert werden – wieder „zur Sache“ kommen und die normativ definierten Inhalte des christlichen Glaubens bei Kindern als „Gedächtnisstoff“ verankern.[10] Von derlei Richtungsanzeigen plausibilisiert oder unter Erwartungsdruck gesetzt sind viele der landauf, landab praktizierten Katecheseformen und gerade auch so genannte neue Konzepte – aller Beteuerung einer Lebensweltorientierung zum Trotz – immer noch oder wieder vermehrt indoktrinativ, d. h. als das Heranbringen eines vordefinierten Wissensinhalts von außen, nicht aber als die Thematisierung und Bearbeitung der alltäglichen Lebenswirklichkeit von Kindern angelegt. Die vollmundig als „neu“ angepriesenen Konzepte unterscheiden sich oftmals nur darin, mit welchen methodischen Finessen sie das intendierte Anlehren eines Wissensinhalts als schön oder erlebnisreich kaschieren können. Das, was auf diese Weise in einer Katechese zur Bearbeitung kommt, ist, wenn überhaupt, nur ein verschwindend geringer Teil dessen, was die Lebenswirklichkeit von Kindern ausmacht.

Das meine ich also mit katechetisierendem Blick in der kirchlichen Praxis: Kinder werden praktisch ausschließlich in der Rolle der Adressaten katechetischer Anstrengungen angesprochen und bekommen im Grunde nur in dieser Rolle eine Plattform ihrer Präsenz in der Kirche. Kinder werden *nicht* als Personen wahrgenommen, die eine ihnen eigentümliche Weise des Lebens praktizieren, die ein eigenes Verständnis von Leben und Welt entwickeln, die die auf sie zukommende Wirklichkeit auf eigene Art in beglückenden wie auch leidvollen Erfahrungen verarbeiten, die eigene Strategien des Umgangs mit ihrer Welt ausbilden, die Beziehungen zu anderen Menschen im Horizont ihrer Gefühls- und Gedankenwelt erleben und gestalten. Kinder werden *nicht* als Personen ernst genommen, die sich mit *ihren* Lebenswirklichkeiten als Träger einer eigenen Existenz erweisen, die mit *ihrem* Suchen und Finden einer Lebensorientierung Lehrmeister christlichen Glaubensvollzugs sein können, die in *ihrem* Gelingen und Scheitern der alltäglichen Lebensführung pastorale Zuwendung und Begleitung bräuchten. Kinder werden *nicht* als Personen wertgeschätzt, die in ihrer Form des Vollzugs menschlicher Existenz einen Schatz an Lebenswissen und -erfahrung generieren, den von den Kindern vermittelt zu bekommen Theologie und kirchliche Praxis

10 Vgl. J. Kardinal Ratzinger: *Die Krise der Katechese und ihre Überwindung*. Rede in Frankreich, Einsiedeln 1983; T. Ruster: *Der verwechselbare Gott*. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion, Freiburg i. Br. 2000; *An Gott glauben oder an das Geld?* Streitgespräch zwischen Hubertus Halbfas und Thomas Ruster, in: Publik-Forum Nr. 5/2001, 26-29, 28.

dringend nötig hätten, damit sie ihrerseits Stimmigkeit und Relevanz erlangen. Ich stelle damit nicht die Katechese als solche in Frage; die ist – freilich in einer für die Lebenswirklichkeit von Kindern sensiblen und förderlichen Form – nötig. Ich stelle im Wissen darum, dass mit den christlichen Glaubensinhalten eine wichtige Ressource lebensorientierenden Wissens verloren zu gehen droht, auch nicht in Frage, dass die Katechese in der Tat eine Aufgabe darin findet, Inhalte des christlichen Glaubens als ein von den Kindern anzueignendes Wissen zu vermitteln – aber eben als ermächtigendes Wissen, welches eigenes Wissen der Kinder werden soll, und nicht als Herrschaftswissen, das Kinder fremdem Wissen anzupassen sucht.[11] Was ich aber kritisiere ist der beschriebene katechetisierende Blick auf die Kinder, der ihre „wirkliche Wirklichkeit" ausblendet und der gerade dadurch verfehlt, was nach theologischem Verständnis die Bestimmung der Katechese ist, nämlich als „Praxis der Freiheit"[12] „dem Menschen zu helfen, dass sein Leben gelingt"[13].

Auch sehe ich durchaus, dass es nicht wenige Orte kirchlicher Praxis gibt, in denen die Lebenswirklichkeit der Kinder relevant wird oder auch ausgelebt werden kann: Kindergärten, Kinderheime, Frühförderung, Freizeitmaßnahmen usw. Aber diese Formen sind auf paradoxe Weise, nämlich aufgrund des Ortes, der ihnen in der Kirche zugewiesen wird, und aufgrund der Erwartungen, denen sie unterstellt werden, in sich Beleg für den vorherrschenden katechetisierenden Blick auf Kinder. Sie erleiden weithin das Schicksal, das für viele diakonische Praxisfelder zutrifft: Sie gelten als das Handeln der Kirche „an den Rändern", „nach außen". Sie werden – und mit ihnen die betroffenen Menschen – bewusstseinsmäßig marginalisiert und „exkommuniziert". Das wird exemplarisch sichtbar an der zunehmend häufig aufflammenden Diskussion um die Kindergärten in kirchlicher Trägerschaft. Ihr Wert und Erfolg wird wieder unverblümt an ihren katechetischen Effekten gemessen. Überall dort, wo der katechetisierende Impetus nicht mehr so eindeutig oder ungebremst zum Zug kommen kann, wenn etwa der Anteil kirchendistanzierter oder nichtchristlicher Kinder zunimmt, wird auf peinlich schnelle Weise die Frage aufgeworfen, ob ein Kindergarten zu den Kernaufgaben einer kirchlichen Gemeinde gehöre oder ob er nicht besser an die Kommune abgegeben werden solle. So wird die katechetisierende Verdingli-

11 Vgl. H. Haslinger: *Glaubenswissen – nie war es so wertvoll wie heute. Von der Notwendigkeit, den Glauben zur Sprache zu bringen*, in: ders./S. Honecker (Hrsg.): „Na logo!" *Glaubenswissen in der Jugendpastoral*, Kevelaer/Düsseldorf 2002, 121-190.

12 Vgl. P. Freire: *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit.* Mit einer Einführung von Ernst Lange, Reinbek bei Hamburg 1973; ders.: *Erziehung als Praxis der Freiheit*, Stuttgart 1974.

13 *Das katechetische Wirken der Kirche*, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Ergänzungsband: Arbeitspapiere der Sachkommissionen. Offizielle Gesamtausgabe II, Freiburg i. Br. 1977, 37-97, 41.

chung von Kindern tendenziell zu einer Signatur der gesamten kirchlichen Praxis.

2. „zukünftige Erwachsene“?

Nun fügt sich die katechetisierende Verdinglichung mit ihrem Mechanismus, viel für die Arbeit mit Kindern aufzuwenden, sie aber gerade darin zu verzwecken, ziemlich passgenau in jenes Schema ein, das für die Wahrnehmung und Position von Kindern in unserer Gesellschaft insgesamt kennzeichnend ist. Mit dieser „verzweckenden Kinderfreundlichkeit“ wiederholt die Kirche im eigenen Binnenraum die bei bestimmten gesellschaftlichen Kräften spürbare funktionale Betrachtung, welche die Kinder als Thema ständig im Munde führt, sie aber nur noch als Faktoren z. B. der Rentensicherheit zur Sprache bringt.[14] Man könnte auch sagen: Hier geschieht, was nach dem Würzburger Synodenbeschluss „Unsere Hoffnung“ eben nicht geschehen soll: die „Verdoppelung der Hoffnungslosigkeit durch Religion“.[15] Eingebettet ist der paradoxe Wirkzusammenhang solcher „verzweckenden Kinderfreundlichkeit“ in den viel zitierten Wandel der Kindheit[16], der sich genau besehen als höchst ambivalentes Phänomen erweist. Einerseits ist Kindern kaum je so viel Zuwendung, Umsorgung und Förderung entgegengebracht worden, wie es der heute geltende Erziehungsstandard nahe legt. Auf der anderen Seite entpuppt sich das Kind-Sein immer deutlicher als eine prekäre Lebenssituation, auf die gesellschaftliche Entwicklungen unmittelbar durchschlagen: Kinder sind Opfer einer vielschichtigen, schwer zu fassenden und deshalb schwer zu bearbeitenden Gewalt; als demographisch randständige und demokratisch machtlose Gruppe fehlt ihnen eine wirkungsvolle Lobby, so dass selbst staatstragende politische Kräfte ein so augenscheinliches Faktum wie die Kinderarmut leugnen können; umso leichteres Spiel haben kolonialisierende Vereinnahmungsmechanismen gesellschaftlicher Systeme, die beinahe ungebremsten Zugriff auf Kinder nehmen und sie z. B. als Kaufkraftpotential verrechnen.[17] Die quantitative Reduzierung des Anteils der Kinder an der Gesamtbevölkerung, die gerade für diejenigen Gesellschaften

14 Vgl. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland: *Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft*, Gütersloh 1995, 84-111, 10.

15 *Unsere Hoffnung. Ein Bekenntnis zum Glauben in dieser Zeit*, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i.Br. 1976, 101.

16 Vgl. die empirischen Befunde zu verschiedenen Aspekten heutiger Kindheit in J. Zinnecker/R. K. Silbereisen: *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*, Weinheim/München ²1998.

17 Vgl. H. Zeiher/P. Büchner/J. Zinnecker (Hrsg.): *Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit*, Weinheim/München 1996.

kennzeichnend ist, die sich gerne ihres Modernisierungsgrades rühmen, geht also einher mit einer sozialstrukturellen Marginalisierung der Kinder.[18]

Dem kontrastiert wiederum die aufwertende Rede vom Subjektsein der Kinder, das als Postulat auch der Religionspädagogik und Pastoral keineswegs neu ist.[19] Die Frage ist allerdings: Wird dieses Subjektsein wirklich konsequent ernst genommen? Den Buchdeckel eines entwicklungspsychologischen Standardwerkes[20] schmückt eine Lebenstreppe, die zum Erwachsenenalter hin aufsteigt und zum Lebensende hin wieder abfällt. Dieses Bild ist problematisch: So wie es die Lebenssituation alter Menschen nur als defizitäre Abwärtsbewegung zeichnet, suggeriert es für das Kind-Sein eine einseitig-idealistische Aufwärtsentwicklung. Kinder treten hier – aus der Warte des Erwachsen-Seins betrachtet – nur insofern in Erscheinung, als sie sich dem Erwachsenenstatus annähern. Gerade darin scheint jedoch das Bild symptomatisch zu sein für ein in politischen, sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und eben auch pädagogischen bzw. pastoralen Handlungszusammenhängen virulentes Wahrnehmungsmuster. „Kindsein wird in der Differenz zum Erwachsensein und ausgerichtet auf das Erwachsenwerden betrachtet. Kulturell dominant ist ein erwachsenenzentrierter Blick auf das Kind-Sein."[21] Kinder firmieren als „zukünftige Erwachsene"; ihre wissenschaftliche Thematisierung beschränkt sich, parallel zur theologieinternen Reduzierung auf die Religionspädagogik, auf die Entwicklungspsychologie[22]. Das zementiert umso mehr die Vorstellung, dass sie eben *als Kinder* Defizitwesen, noch nicht fertige Erwachsene, nicht vollwertige Mitglieder des sozialen Lebens seien. Neil Postmans Rede vom „Verschwinden der Kindheit"[23] kann auch interpretiert werden als Chiffre für den wachsenden Druck auf die Kinder, sich möglichst schnell und möglichst umfangreich der Erwachsenengesellschaft anzugleichen – z. B. in Form der wöchentlichen Freizeitterminhetze, die bereits Grundschüler zu Zeitmanagern macht. Derart der normativen Definitionsmacht der Erwachsenen untergeordnet oszilliert das Verhältnis der Gesellschaft zu Kindern zwischen manifesten oder latenten Formen der Kinderfeindlichkeit und einer hypertrophen, idealistischen Kinderfixierung. Diese zunächst so widersprüchlich anmutenden Tendenzen können durchaus in einem gegenseitigen Bedingungsverhältnis stehen: In einer auf die Erwachseneninteressen fixierten Gesellschaft beanspruchen Erwachsene die Definitionshoheit darüber, was für das Leben von Menschen „gut", erstrebenswert ist. Folglich versuchen Erwachsene ihre Kinderfreundlichkeit da-

18 Vgl. K. Lenz: *Kinder – eine Minderheit*, in: Diakonia 29 (1998), 293-301, 294-297.
19 Vgl. N. Mette: *Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters*, Düsseldorf 1984.
20 Vgl. R. Oerter/L. Montada: *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch,* 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, München/Weinheim 1987.
21 K. Lenz, (Anm. 18), 297.
22 Vgl. ebd. 299.
23 Vgl. N. Postman: *Das Verschwinden der Kindheit*, Frankfurt a. M. 1983.

durch unter Beweis zu stellen, dass sie umso forcierter das von ihnen als „gut“ Definierte durchsetzen. Dabei realisieren sie zu wenig, wie ihr Insistieren auf dem „Guten“ in Rücksichtslosigkeit gegenüber den Bedürfnissen der Kinder umkippt. Deshalb muss selbst die so unverdächtige Rede vom „Wunschkind“ – ohne dass dadurch die Leidproblematik unfreiwilliger Kinderlosigkeit[24] geschmälert würde – noch einmal daraufhin hinterfragt werden, ob sie nicht Kinder auf subtile Weise im Objektstatus festhält, insofern sie sie mit der Erwartung einer persönlichen Lebenserfüllung belegt und damit einer emotionalen Überforderung bzw. Verzweckung aussetzt. Denn das ist nun einmal auch Realität einer (post)modernen Gesellschaft, dass sie die in vormodernen Gesellschaften geltenden Funktionszuschreibungen an die Kinder, z. B. Arbeitskraft und Existenzabsicherung, nicht abgelöst, sondern in neue Funktionalisierungen transformiert hat. Eine davon besteht darin, dass „Kinder … als Element der Lebensqualität ihrer Eltern aufgefasst werden“[25]. Die Problematik des Bildes von Kindern als „zukünftige Erwachsene“ findet ihren Kern also darin, dass das Kind-Sein nicht als in und für sich stehende Lebensphase wahrgenommen und somit nicht als eigenständige Existenzform des Menschen ernst genommen wird. Das von Erwachsenen ventilierte Bild von Kindern entpuppt sich oft genug als Projektion ihrer eigenen Sehnsüchte und Wünsche.[26] Und die in allen Metiers geläufige Einforderung des Subjektseins der Kinder erweist sich über weite Strecken lediglich als projizierte Vorstellung Erwachsener über die Annäherung der Kinder an den Lebensmodus, den sie aus ihrer Erwachsenenperspektive als erstrebenswert definieren.

Auf diesem Hintergrund ist auch die Stoßrichtung vieler jener Maßnahmen, Ideen und Forderungen zu hinterfragen, die von den Ergebnissen der „PISA-Studien“[27] ausgelöst wurden. Dass letztere einer Reaktion und grundlegenden Bearbeitung bedürfen, steht außer Zweifel. Aber ist es richtig, sich hektisch und Hektik erzeugend auf die noch verbliebenen Freiräume des Lebensalltags von Kindern zu stürzen, um sie mit forcierten Bildungsanstrengungen auszufüllen? Es mutet geradezu zynisch an, wenn so genannte „liberale“ Kräfte aus der Politik die Vorverlagerung von Qualifikationsschritten in immer frühere Kinderjahre fordern – z. B. Erlernen der englischen

24 Vgl. Diakonia 32 (2001), 229- 265.

25 K. Lenz (Anm. 18), 300.

26 Vgl. A. A. Bucher: *Kinderbilder: Spiegel der Erwachsenen*, in: Religionspädagogische Beiträge 35 (1995), 57-68.

27 Vgl. J. Baumert u. a. (Hrsg.): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen 2001; M. Prenzel u. a. (Hrsg.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*, Münster/New York/München/Berlin 2004; V. Frederking/H. Heller, A. Schneunpflug (Hrsg.): *Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien*, Wiesbaden 2005; und als kritische Stellungnahme A. Guggenbühl: *Die PISA-Falle. Schulen sind keine Lernfabriken*, Freiburg i. Br. 2002.

Sprache im Kindergarten oder Computerkurse in der Grundschule (Maßnahmen, die für sich genommen ja durchaus nachdenkenswert sind) – und sich aufgrund dieser Bildungsinitiativen der Kinderfreundlichkeit und Kinderförderlichkeit rühmen, dabei aber im Grunde nur die Zurüstung von Kindern als gut funktionierende Mitglieder einer durchökonomisierten und merkantilisierten Gesellschaft betreiben.

3. Der andere Blick auf Kinder

Die bisher beschriebenen Problemzusammenhänge lassen erkennen, dass das unzweifelhaft gebotene Erziehungsideal, Kinder als Subjekte ihres Lebens zu fördern, nicht darauf reduziert werden darf, Kinder ein bestimmtes Programm an Aktivitäten und Entwicklungsschritten absolvieren zu lassen. Es hat sich gezeigt, dass eine solche von Erwachsenen definierte Programmatik allzu anfällig ist für eine bloß adaptive Steuerung der Kinder und für die Verfestigung ihres Status als Objekte der Erwachsenenvorstellungen. Die Förderung der Kinder als Subjekte ihres Lebens setzt auf Seiten der Erwachsenen eine kritische Veränderung ihrer verdinglichenden Vorstellungen über Kinder voraus. Auf der Grundlage einer solchen veränderten Wahrnehmung von Kindern kann deren in der Tat notwendige und ja durchaus von Erwachsenen auch anzustoßende und anzuleitende Bewältigung von Aufgaben und Entwicklungsschritten auf wirklich subjektförderliche Weise angegangen werden. Es gibt im christlichen Glauben und in dessen wissenschaftlicher Reflexion, der Theologie, ideelle bzw. ethische Ressourcen für einen solchen anderen Blick auf Kinder.

3.1 „werden wie die Kinder“

Dieser andere Blick wird angezeigt in der berühmten Kinderszene des Matthäus-Evangeliums:

„In jener Stunde kamen die Jünger zu Jesus und fragten: Wer ist im Himmelreich der Größte? Da rief er ein Kind herbei, stellte es in ihre Mitte und sagte: Amen, das sage ich euch: Wenn ihr nicht umkehrt und wie die Kinder werdet, könnt ihr nicht in das Himmelreich kommen. Wer so klein sein kann wie dieses Kind, der ist im Himmelreich der Größte. Und wer ein solches Kind um meinetwillen aufnimmt, der nimmt mich auf.“ (Mt 18,1-5)

Was kann diese Szene bedeuten, wenn davon auszugehen ist, dass sie anderes und mehr ist als lediglich ein Motiv für süßliche Jesus-Bilder? Was kann sie bedeuten, wenn man sich bei der Interpretation dieses Textes davor hüten muss, einfach die Kinder-Ideale, die wir in unserem westeuropäischen Kulturkreis ausgebildet haben – z. B. unschuldig, anhänglich, liebevoll, un-

selbständig, brav, schutzbedürftig, vertrauensvoll, klein, glücklich und glücklich machend[28] – auf das geforderte „werden wie die Kinder“ zurückzuprojizieren, ein Deutungsschema, welches offenbar die gesamte Wirkungsgeschichte dieser biblischen Erzählung geprägt hat[29]?

Wichtig ist der Kontext: Mit der Frage „Wer ist der Größte im Himmelreich?“ verhandeln die Jünger die „Reich Gottes“-Thematik nach der Logik eines Rangstreits, dessen Entscheid sie als scheinbar neutrale, objektive Beobachter zur Kenntnis nehmen könnten. Daraufhin stellt Jesus ein Kind in ihre Mitte. Es heißt nicht einfach: in die Mitte, sondern in *ihre Mitte*. Der Blick der Jünger erfährt eine Veränderung; er wird auf das Kind zentriert. Dem korrespondiert ein unscheinbarer, aber entscheidender Sinnrichtungswechsel, den Jesus vornimmt, indem er die unpersönlich-allgemein formulierte Frage der Jünger, wer der Größte im Himmelreich sei, mit der persönlich in Anspruch nehmenden Anrede der Jünger beantwortet: „Wenn ihr nicht umkehrt und wie die Kinder werdet …“. Die Konfrontation mit dem Kind bedeutet für die Jünger eine grundlegende Änderung in der Qualität ihres Diskursinhaltes. Es geht nicht um die sachlich-objektive Klärung einer theologischen Frage zu dem in der Zukunft angesiedelten Himmelreich; es geht um ihre persönliche Stellung, die in ihrem eigenen Leben hier und jetzt zutage tritt. Eine vorschnelle theologisierende Auflösung der Umkehrforderung Jesu an die Jünger in das generelle Gebot der Glaubensbekehrung und Sündlosigkeit – wie es sich z. B. in Mk 1, 14f. („Kehrt um und glaubt an das Evangelium“) findet – ist nicht statthaft. In Jesu Mund findet sich nämlich nicht der für die Glaubensbekehrung feststehende Begriff „metanoéo“, sondern das Wort „strépho“, das für „wenden“ steht.[30] „Jesus mutet seinen Jüngern eine grundsätzliche «Wende» zu … eine von der normalen gänzlich verschiedene Existenzform.“[31]

Die Richtungsanzeige des geforderten Wandels findet sich im anschließenden Satz, der die zunächst paradox klingende Forderung „werden wie die Kinder“ näher erläutert als ein „so klein sein können wie dieses Kind“. Dabei ist wohl diese offizielle Übersetzung selbst ein Beispiel für jene oben erwähnte Rückprojizierung idealisierender Kinderbilder. Im griechischen Urtext steht dafür das Wort „tapeinóo“; es bedeutet „niedrig machen“, „sich erniedrigen“. Gemeint ist die Lebenslage der Niedrigkeit, von der unbedeutende, machtlose, schwache, in schlechten sozialen Verhältnissen lebende Menschen betroffen sind. Dass der Begriff mit dieser Bedeutung auch in

28 Vgl. A. A. Bucher: *Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück*, Weinheim/München 2001.

29 Vgl. U. Luz: *Das Evangelium nach Matthäus.* 3. Teilband Mt 18-25, Zürich/Düsseldorf/Neukirchen-Vluyn 1997, 12-14; B. Eltrop: *Kinder im Neuen Testament. Eine sozialgeschichtliche Nachfrage*, in: Jahrbuch für Biblische Theologie 17 (2002), 83-96, 86.

30 Vgl. J. Gnilka: *Das Matthäusevangelium.* Zweiter Teil, Freiburg i.Br. 1988, 122.

31 U. Luz (Anm. 29), 12.

anderen Großtexten des Neuen Testaments auftaucht, so etwa im Magnifikat (Lk 1,46-52) und im Christushymnus des Philipperbriefes (Phil 2,6-8), weist ihn als nicht zufälliges, sondern theologisch programmatisches Motiv aus. Dies vor Augen erkannt man die Sprengkraft, die im jesuanischen „werden wie die Kinder" steckt. Keineswegs ist damit bloß – nach spiritualisierend-verharmlosender Deutung – eine „innere", tugendhafte Haltung der Bravheit oder Bescheidenheit angezielt. So wie die Jünger durch den Verweis auf das Kind in ihrer Mitte zu einem Wechsel ihrer Blickrichtung und Position veranlasst sind, so wird ihnen analog durch die Konfrontation mit dem Kind als ihrem Vorbild ein persönlich zu leistender, in einer realen Praxis einzulösender, den Grund der eigenen Existenz berührender Wandel ihres Lebenskonzepts zugemutet. Gefordert ist ein Standortwechsel im sozial-kulturellen Beziehungsgefüge. Das mit „klein sein" übersetzte Wort „tapeinóo" bezeichnet die Kleinheit des Kindes im sozialen Sinn. Das Kind steht für das, was nach den geltenden Maßstäben als niedrig, unbedeutend, machtlos, schwach angesehen wird. Die Aufforderung, wie die Kinder zu werden, wird auf diesem Hintergrund verstehbar als Aufforderung zum eigenen Niedrigwerden, zu einem Veränderungsprozess, in dem man die geläufigen Bewertungsmaßstäbe der Welt umstürzt, die Ordnung der Etablierten und Herrschenden verlässt, auf hierarchische Ehrungen verzichtet und sich an anderen Maßstäben, an einer neuen Ordnung ausrichtet.[32] Wenn Kinder in ihrer Niedrigkeit zum Vorbild werden, dann steht eine Ordnung an, in der das Unbedeutende Bedeutung zugesprochen bekommt, das Verachtete Achtung erfährt, die Größe der Kleinen zur Geltung kommt, der Schuldige Vergebung zugesprochen bekommt, das Herrschen dem Dienen weicht.

Es geht also keineswegs um eine infantile Regression Erwachsener in das Kindesalter. Es geht um ein Umdenken, in dem Kinder als Maßstab einer notwendigen Veränderung Erwachsener und eines veränderten Zusammenlebens zwischen Kindern und Erwachsenen ernst genommen werden. Mt 18,3 verlangt uns einen anderen Blick auf Kinder ab: *Wo immer Erwachsene unter Berufung auf den christlichen Glauben Kindern begegnen, da besteht die erste Frage nicht darin, was Kinder von Erwachsenen lernen und wie sie „gute Erwachsene" werden können, sondern darin, welche verändernden Herausforderungen vom Kind-Sein dieser anderen Menschen auf die Erwachsenen zukommen.*

3.2 Der „pastorale Blick"

Die Formulierung „pastoraler Blick" hat in der gängigen Tonfärbung des Begriffs „pastoral" viel Betuliches, Fürsorgliches, Beschauliches, Behütendes an sich – also nichts von dem, was der Entwicklung eines wirklichen

32 Vgl. ebd. 14-16.

Subjektseins von Kindern förderlich zu sein scheint. Dem folgenden Plädoyer für einen pastoralen Blick liegt jedoch ein fundamental anderer Pastoral-Begriff zugrunde – wobei ich nicht verhehle, dass Kirche und Theologie selber wenig tun, um dieses fürsorgliche Missverständnis von „Pastoral“ aus der Welt zu schaffen. Die Gewährsquelle für das, was man heute unter „pastoral“ verstehen muss, ist die Pastoralkonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils. Dort heißt es in einer erläuternden Fußnote: Diese Konstitution „wird «pastoral» genannt, weil sie … das Verhältnis der Kirche zur Welt und zu den Menschen von heute darzustellen beabsichtigt.“ Das war neu. Bis dahin hatte die Kirche Konzile veranstaltet, um kircheninterne Probleme zu lösen und in dieser binnenkirchlichen Perspektive sich umso deutlicher, etwa durch Lehrverurteilungen, von der Welt abzugrenzen. Die Kennzeichnung „pastoral“ steht folglich für die Bereitschaft und den Selbstanspruch der Kirche, sich der Welt und den Menschen in ihr zuzuwenden, in der Welt präsent zu sein, bei den Menschen zu sein. Der Grundduktus dieses Pastoralverständnisses ist in den Anfangspassagen der Konstitution zum Ausdruck gebracht:

„Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Menschen von heute, besonders der Armen und Bedrängten aller Art, sind auch Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Jünger Christi. Und es gibt nichts wahrhaft Menschliches, das nicht in ihren Herzen seinen Widerhall fände. Darum erfährt diese Gemeinschaft sich mit der Menschheit und ihrer Geschichte wirklich engstens verbunden. (GS 1)
Daher wendet sich das Zweite Vatikanische Konzil … nicht mehr bloß an die Kinder der Kirche und an alle, die Christi Namen anrufen, sondern an alle Menschen... (GS 2)
Es geht um die Rettung der menschlichen Person, es geht um den rechten Aufbau der menschlichen Gesellschaft. Der Mensch also, der eine und ganze Mensch, mit Leib und Seele, Herz und Gewissen, Vernunft und Willen steht im Mittelpunkt unserer Ausführungen. Die Heilige Synode… bietet der Menschheit die aufrichtige Mitarbeit der Kirche an zur Errichtung jener brüderlichen Gemeinschaft aller… Dabei bestimmt die Kirche kein irdischer Machtwille, sondern nur dies eine: zu retten, nicht zu richten; zu dienen, nicht sich bedienen zu lassen.“ (GS 3)

Wem diese Sätze als banal, angestaubt oder als „nichts Neues“ erscheinen, möge nochmals durch die Folie ihrer Aussagen auf das oben beschriebene Muster der katechetisierenden Verdinglichung blicken. Spätestens dann wird erkennbar: Die Lebenswirklichkeiten der Kinder, ihre „Freuden und Hoffnungen, ihre Traurigkeiten und Ängste“ sind eben nicht die Inhalte, die im üblichen Programm des kirchlichen Handelns mit Kindern vorkommen. Angezielt ist gerade nicht „nur dies eine“, nämlich die Rettung der Kinder als Personen in ihrer Ganzheit, mit Leib und Seele, mit Vernunft und Wille, mit individuellen Bedürfnissen und sozialen Anforderungen, sondern auch – und oft primär – ihre Einpassung und Rekrutierung in eine Kirchlichkeit, mit der andere ihre Vorstellungen befriedigen. Es geht gerade nicht um alle Kinder, sondern um die, „mit denen man etwas machen kann“. Im Gegenlicht dazu lässt sich benennen, was mit „pastoralem Blick“ gemeint ist: die Lebensin-

halte der Menschen zu den eigenen Inhalten machen; sich in die engste Solidarisierung mit Menschen hineinbegeben, um die Lebenswirklichkeiten aus deren Perspektive wahrzunehmen; das eigene pastorale Handeln grundsätzlich in den Dienst aller Menschen stellen, unabhängig von deren kirchlich-religiöser Verfasstheit; nicht die Selbststabilisierung der Kirche, sondern den Aufbau einer menschlichen Gesellschaft als Lebensraum für alle Menschen anstreben. Diese „pastorale" Ausrichtung nimmt die Kirche und ihre Praxis in Anspruch für den Dienst an unterschiedslos allen Menschen. Sie gilt auch für Kinder; und sie gilt für die Kinder *als Kinder*. Mit ihr hat das Konzil – und das heißt: nicht irgendwer, sondern eben die Kirche in ihrer Gesamtheit – ein Programm ausgegeben, das der katechetisierenden Verdinglichung von Kindern diametral entgegengesetzt ist.

3.3 „Verantwortung für den Anderen"

Im pastoralen Handeln – und darin sind auf der Grundlage des dargelegten „Pastoral"-Begriffs auch Katechese und Religionsunterricht eingeschlossen – geht es zunächst nicht darum, dass Kinder „gute Erwachsene" werden, sondern darum, dass sie als Kinder leben können und dass sie gut leben können; es geht darum, dass ihr Leben auf eine ihnen gemäße Weise gelingt. Diese These ist natürlich pointiert und bedarf der Differenzierung bis hin zu dem Punkt, an dem die notwendige Befähigung zu einem stimmigen Erwachsen-Sein doch wieder als Ziel der Erziehung erkennbar wird. Den kritischen Stachel dieser These dürfen wir aber nicht zu früh ziehen. Im pastoralen Handeln begegnet mir das Kind – betrachtet aus der Perspektive des Erwachsenen – als der Andere, den ich nicht dem Eigenen gleich machen, nicht „identifizieren" darf; der im Vergleich zu dem Weg, den ich mit meinen eigenen Lebensmustern und -vorstellungen vorgezeichnet habe, von woanders herkommt und woanders hingeht. Wenn ich mich mit meinem Handeln gegenüber Kindern auf den berufe, den wir im christlichen Glauben den unendlichen „Gott" nennen, dann habe ich auch ernst zu nehmen, was diese Berufung auf den Unendlichen bis in ihre letzte Konsequenz bedeutet. Im Kind begegnet mir – mit dem Philosophen Emmanuel Lévinas gesprochen – der Andere, in dessen Angesicht die Spur des Unendlichen aufscheint und vor dem ich zu einer „unendlichen", d. h. ursprünglichen und unhintergehbaren Verantwortung beansprucht bin. Damit ist das Kind meiner Verfügungsmacht und meinem Interesse entzogen. Zeugnis vom Unendlichen, Verherrlichung Gottes geschieht und besteht in jener Diakonie, in der für den Anderen Verantwortung übernommen wird.[33] Zeugnis von Gott und die Vermittlung einer Erfahrung Gottes kann somit auch bei jedweder Form der Kinderpasto-

33 Für diesen Kerngedanken der Lévinas'schen Philosophie sei exemplarisch verwiesen auf E. Lévinas: *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, Freiburg i. Br./München 1992.

ral nur in einer Praxis geschehen, in der das Verantwortlichsein für das Anders-Sein der Kinder, für ihr je eigenes Kind-sein-Können eingelöst wird. Und dieses Prinzip hat nicht nur dort Gültigkeit, wo es uns Erwachsenen leicht über die Lippen geht, wo uns Kinder durch ihre Art amüsieren oder durch ihre Originalität verblüffen. Es ist auch dort durchzuhalten, wo das Leben der Kinder in seiner Ambivalenz und Fremdheit zutage tritt; wo erlebbar ist, dass Kinder nicht immer „liebe Kinder“ sind, dass sie belasten und weh tun können, dass ihr Tun nicht immer sinnvoll erfassbar ist. Besondere Dringlichkeit eignet der Verantwortung hier aber deshalb, weil die Kinder selbst Leidtragende der Ambivalenzen des Lebens sind; ihr Anders-Sein ist dadurch spezifisch gekennzeichnet, dass Kinderjahre „verletzliche Jahre“[34] sind.

Keineswegs impliziert die Verantwortung für das Anders-Sein der Kinder eine Indifferenz, so als ob sich hinter der Anerkennung des Anders-Seins eine distanzierte Egalität gegenüber der Lebenssituation von Kindern einschleichen dürfte. Es geht darum, dass Kinder wirklich leben können, um ein individuell stimmiges, menschengerechtes Leben, biblisch gesprochen: um ein „Leben in Fülle“ (Joh 10,10). Das beinhaltet die Verpflichtung der Erwachsenen, gegen all jene Bedingungen anzugehen, welche die Lebensmöglichkeiten von Kindern unterdrücken. Aber wir müssen uns davor hüten, dieses angestrebte Leben-Können der Kinder einfachhin und vorschnell mit jenen Vorstellungen zu identifizieren, die wir aus der Erwachsenenperspektive als gutes und richtiges Leben assoziieren. An der Wahrnehmung und Ernstnahme der Kinder als Persönlichkeiten mit eigener Existenzweise erweist sich die Förderung des Subjektseins von Kindern, nicht daran, wie schnell Erwachsene Kindern beibringen, was sie als lernenswert definieren.

4. Richtungsanzeigen für eine Pastoral der Kinder

Wir haben in unseren durchschnittlichen Kirchengemeinden im Grunde keine Kinder-Pastoral, zumindest nicht im Sinn jener theologischen Orientierungen, die eben für die Wahrnehmung von Kindern aufgezeigt worden sind. Genau in diesem Sinn aber spreche ich hier von „pastoraler Subjektförderung“. Was immer wir unter der Chiffre Subjektförderung bei Kindern verstehen: Es muss eine im beschriebenen Sinn pastorale sein, eine, in der Erwachsene umdenken und nicht ihre Idealbilder auf Kinder projizieren, und eine, in der Erwachsene Achtung vor der Würde der Kinder zeigen und sie

34 Vgl. R. Riess/K. Fiedler (Hrsg.): *Die verletzlichen Jahre. Handbuch zur Beratung und Seelsorge an Kindern und Jugendlichen*, Gütersloh 1993.

nicht als lenkbare Objekte der Befriedigung eigener Interessen instrumentalisieren.

4.1 Die pastorale Paradoxie

Auch für das pastorale Handeln mit Kindern ist das unhintergehbar, was in erzieherischen Handlungszusammenhängen „pädagogische Paradoxie“[35] genannt wird. Gemeint ist damit das Grundproblem des Erziehungshandelns, „dass in einer Situation empirischer Ungleichheit (der zu Erziehende ist an Wissen, Können, Status, Macht etc. unterlegen) der Pädagoge auf die Herstellung völliger Gegenseitigkeit und von Mündigkeit zielen soll“[36]. Das Ziel, Kindern zu einem gleichberechtigten, eigenständigen Subjektsein zu verhelfen, können erwachsene Seelsorger nur unter den Bedingungen der Ungleichheit zwischen ihnen und den Kindern anstreben. Sie können das pädagogische Gefälle zwar immer wieder relativieren, aber nicht gänzlich eliminieren, weil es eben das Konstitutivum ihrer Rolle ist, dass sie gegenüber Kindern einen Vorsprung an Wissen, Erfahrung, Kapazitäten und Macht haben. Ideologische Grabenkämpfe zwischen Autorität und Laisser-faire sind hier unergiebig. Die Herausforderung besteht vielmehr darin, dass die Unterschiedenheit zwischen Seelsorgerin und Kind als entwicklungsanregende Spannungseinheit zugunsten der Letzteren zur Geltung gebracht wird. Der Part der Seelsorger besteht dementsprechend darin, den Kindern einen geschützten Raum für die ihnen gemäßen Lebensvollzüge zur Verfügung zu stellen, ihnen aber auch ein zur Selbstkonstituierung reizender Widerpart zu sein.

4.2 Das „Recht des Kindes auf eine erfüllte Gegenwart“

Ein weiteres – m. W. zuerst von Wolfgang Klafki formuliertes – pädagogisches Postulat, welches eine Kinder-Pastoral zu beherzigen hat, besteht im „Recht des Kindes auf eine erfüllte Gegenwart“. Es ist die kritische Überlegung anzustellen, ob nicht das problematische Wahrnehmungsmuster, in dem Kinder nur als „zukünftige Erwachsene“ firmieren, mit auch von einer einseitigen Fixierung pädagogischer Konzeptionen auf den Aspekt der Entwicklung verursacht worden ist. Speziell die verschiedenen Stufentheorien, ob sie

35 Vgl. K. Mollenhauer: *Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen*, München 1972, 70.

36 H. Heidenreich: *Handlungstheorie und Handlungsrisiko. Versuch einer pädagogischen Mikroanalyse zum pädagogischen Paradox*, in: H.-U. von Brachel/N. Mette (Hrsg.): Kommunikation und Solidarität. Beiträge zur Diskussion des handlungstheoretischen Ansatzes von Helmut Peukert in Theologie und Sozialwissenschaften, Freiburg (Schweiz)/Münster 1985, 254-271, 257.

nun von Erik H. Erikson[37], James W. Fowler[38] oder anderen[39] stammen, sind nicht selten umgemünzt worden in die alleinige Ausrichtung pädagogischen Handelns an der Vorstellung, dass sich Kinder möglichst schnell und ungebrochen in die jeweils nächste Stufe hinaufentwickeln sollten.

Die Frage nach einer förderlichen Beziehung zu Kindern ist jedoch nicht nur anhand der Kategorie der Entwicklung, sondern auch im Blick auf das je jetzige Sein des Kindes, auf dessen Erleben der je eigenen Gegenwart zu beantworten. Kinder sollen ihr Kind-Sein leben und erleben können frei vom Druck, ständig bereits in der Projektion ihres zukünftigen Erwachsen-Seins leben zu müssen und daran gemessen zu werden. Auf dem Hintergrund des christlichen Glaubens daran, dass jeder Mensch in einer ursprünglichen Beziehung zu Gott steht und deshalb das Leben eines Menschen unabhängig von seiner Leistung und Verfasstheit angenommen ist, birgt das pastorale Handeln die Chance in sich, Kindern das bewusste Erleben und Durchleben ihrer Gegenwart, sowohl in der Form des Genießens „schöner Augenblicke“ als auch in der Form des Erleidens hemmender Begrenztheiten, als grundlegende Komponente menschlicher Existenz zu vermitteln. Der Glaube an das unbedingte gnadenhafte Angenommensein des Menschen provoziert die Frage: Darf ein Kind nicht auch einmal Regenerations- oder Rückschrittphasen in seiner Entwicklung aufweisen? Verbirgt sich nicht hinter der unrealistischen Vorstellung, die Lebensentwicklung verlaufe immer nur streng linear aufwärts, ein unmenschlicher Druck? In diesem Sinn obliegt es der Pastoral, das ständig beschleunigte Power-Play an Reizen und Informationen nicht durch eine Maximierung und Eventisierung des eigenen Angebots zu verdoppeln, sondern dazu beizutragen, dass Kinder eine heilsame Entschleunigung ihres Alltagslebens erfahren.

4.3 Erzählen als „offenes Kunstwerk“

Zum Schluss sei noch ein Aspekt aus der religionspädagogischen Praxis aufgegriffen – dem beliebten Abwehrreflex gegensteuernd, solche Überlegungen seien in der theologischen Theorie hehr und schön anzuhören, für die pastorale und pädagogische Pragmatik aber untauglich. Erzählen gehört zum methodischen Standardrepertoire religionspädagogischer Praxis. Das Problem besteht allerdings auch hier darin, dass das Erzählen tendenziell als eine geschlossene Form der Inhaltsvermittlung praktiziert wird. Man sieht im Erzählen eine attraktive, die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich ziehende

37 Vgl. E. H. Erikson: *Identität und Lebenszyklus*. Drei Aufsätze, Frankfurt a. M. 1973.
38 Vgl. J. W. Fowler: *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco 1981.
39 Vgl. z. B. F. Oser/P. Gmünder: *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung*, Gütersloh ³1992.

Arbeitsform. Vorausgesetzt ist aber, dass der darin transportierte „Sinn eines Textes etwas Bestimmtes und nicht auch allerhand anderes ist“[40]. Die Inhalte sind definiert, so dass sich das Erzählungsgeschehen nur im begrenzten Rahmen der vorgegebenen Lehrintention bewegt.

Fritz Oser berichtet von einer Szenerie, in der deutlich wird, welch große Kluft zwischen der als objektiv-richtig bestimmten Bedeutung einer Erzählung und der von Kindern in eine Erzählung hineingelegten Bedeutung klaffen kann: Ein siebenjähriges Mädchen ignoriert die Deutung der Lehrerin, Jesus wollte den Zöllner Zachäus besuchen, um ihm das Reich Gottes zu verkünden; es vertritt dagegen mit Beharrlichkeit die Annahme, Jesus habe seinen Besuch im Haus des Zachäus angekündigt, weil er wissen wollte, welche Vorhänge Zachäus vor seinen Fenstern und welches Geschirr er in seiner Küche habe, und weil Jesus dessen Frau und Kinder kennen lernen wollte. Bevor es im Interview diese seine Interpretationsversion vortrug, fragte das Mädchen bezeichnenderweise – offenbar schon versiert im flexiblen Umgang mit objektiv gültigen Bedeutungsvorgaben –, ob es das sagen müsse, was die Lehrerin erzählt hat, oder ob es seine eigene Meinung äußern dürfe. Auf die Frage, warum sich Jesus für all dies im Haus des Zachäus interessiert habe, antwortete das Mädchen in theologisch durchaus stimmiger Sinnrichtung: „Weil er ihn lieb hat.“[41]

Thomas Meurer schildert in einem jüngeren Aufsatz zur Bibeldidaktik diese Szenerie[42], um die Fremdheit zwischen Schülern auf der einen und der Bibel auf der anderen Seite als bibeldidaktische Grundproblematik zu diagnostizieren und von da aus die Frage nach der gelingenden Vermittlung biblischer Inhalte zu stellen. Und obwohl er dem Mädchen zugesteht, den Text in angemessener Weise verstanden zu haben, kann er dessen Deutung nur das Attest ausstellen: „Dem determinierten Inhalt des Textes widerspricht eine solche Interpretation dennoch.“[43] Wenn wir dem Erzählen und Deuten von Kindern nicht anders begegnen könnten als mit dem Verdikt einer solchen Falschheitsbehauptung, dann wäre das ein religionspädagogisches und pastorales Armutszeugnis. Eine Kinder-Pastoral, die das Erzählen der Kinder erst auf eine vorgegebene und determinierte Eindeutigkeit zurückführen müsste, um ihm Geltung und Wert zusprechen zu können, betriebe ihre eigene Disqualifizierung. Sie verfehlte die Realität des Kindes wie auch die Qualität ihres eigenen Inhalts. Was das zitierte Mädchen in seiner Interpretation

40 E. D. Hirsch: *Objektive Interpretation*, in: F. Jannidis u. a. (Hrsg.), Texte zur Theorie der Autorschaft, Stuttgart 2000, 157-180; hier zitiert nach T. Meurer: *Das Fremde unmittelbar oder das Unmittelbare fremd machen? Suchbewegungen in der Bibeldidaktik*, in: Religionspädagogische Beiträge 49/2002, 3-16, 14.

41 Vgl. F. Oser: *Grundformen biblischen Lernens*, in: E. Paul/A. Stock (Hrsg.), Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik, Mainz 1987, 213-246, 234.

42 Vgl. T. Meurer (Anm. 40), 4.

43 Ebd. 14.

der Erzählung und in seinem Weitererzählen macht, ist ja alles andere als ein Beleg für eine desinteressierte Fremdheit, eine defizitäre Empfänglichkeit oder eine bewusste Ablehnung gegenüber dem Text. Die Erzählung geht im Mädchen um und das Mädchen geht mit der Erzählung um. Das Mädchen erteilt implizit eine Lektion darüber, was die spezifische Qualität des Erzählens ausmacht. Das Erzählen ist nicht einfach nur Information über einen Sachverhalt und somit nicht deckungsgleich mit dem in ihm thematisierten Sachverhalt. Es schwingen Gefühle, persönliche Färbungen, Fragen oder auch rätselhafte Wahrnehmungen mit. Das Erzählen hält einen Sinnraum offen, der auf eine über das Thematisierte hinausgehende Wirklichkeit verweist, und bietet somit den Hörenden die Möglichkeit, diesen Raum mit eigenen Erfahrungen, Phantasien und Fragen zu füllen.

Auch das Erzählen vor Kindern wird im Hören und Weitererzählen durch Kinder zum „offenen Kunstwerk“[44]. Der Text des Erzählens ist Träger mehrerer Bedeutungen, die von den hörenden Kindern, aber auch von den Erzählenden selbst unterschiedlich aktiviert werden. In ihm kommt eine produktive Mehrdeutigkeit von Botschaften zur Wirkung, die den eindeutig definierten Sinn überschreitet und neuen Sinn erkennbar macht. Eine entscheidende Ressource für das kreative Überschreiten der aufgezwungenen Eindeutigkeit eines Textes ist der Eigensinn der hörenden Kinder (den zu „brechen“ über Jahrhunderte hinweg ja als pädagogische Maxime galt[45]). Das Kunstwerk der Erzählung ist offen. Das heißt: Die Hörenden „modellieren“ an der Erzählung gleichsam mit, sie führen die Erzählung in einem offenen Prozess weiter, indem sie dem Gesagten vor dem Hintergrund ihrer vielfältigen, heterogenen Lebenswirklichkeiten Bedeutungen zuschreiben. Wer Kindern erzählt, stellt die Erzählung in den größeren „Resonanzraum“ ihrer vielen unterschiedlichen Deutungshorizonte. Darin entfaltet das Erzählen seinen „volleren Klang“, seinen größeren Bedeutungsgehalt, der vom Erzähler allein nicht zum Ausdruck gebracht werden kann, der sich freilich auch seiner Kontrolle entzieht.

Seelsorgerinnen und Religionslehrer bewähren sich in ihrer Erzählkompetenz dadurch, dass sie den offenen Sinnraum zwischen der Erzählung und den Kindern bewahren. Sie sollen ihn nicht mit ihren eigenen, allzu „richtigen“ Erklärungen zuschütten und sie sollen die Kraft einer Erzählung nicht abtöten mit eindeutigen Deutungen. Das Erzählen wird dann den Kindern gerecht, wenn diese animiert werden, ihre eigene Welt zur Sprache zu bringen, wenn sie eine Geschichte so nacherzählen, weitererzählen oder ganz neu erzählen können, dass sie sich darin mit ihren eigenen großen und kleinen Geschichten zeigen können. Allerdings: Diese Erzählungen werden eben Erzählungen der Kinder sein, einer anderen Logik gehorchend, in einer ande-

44 Vgl. U. Eco: *Das offene Kunstwerk*, Frankfurt a. M. ^{8}1998.

45 Vgl. K. Rutschky: *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte bürgerlicher Erziehung*, Frankfurt a. M. 1977.

ren Sprache formuliert. Ihr Inhalt wird für Erwachsene oft genug überraschend, fremd oder auch falsch sein. Vielleicht aber wird in ihnen erlebbar, dass die „erste Naivität" weniger etwas ist, was die Erwachsenen den Kindern als Spielwiese zugestehen können, sondern vielmehr etwas, das sich die Erwachsenen als „ersten Ernstfall" der Theologie, als Theologie der Kinder (und nicht nur als Theologie über Kinder)[46] zumuten lassen müssen.

46 Vgl. A. A. Bucher: *Kinder als Subjekte*, in: Concilium 32 (1996), 141-147, 144.

Agnes Wuckelt

„Gott ist lieb und schmerzhaft ... mitleidend und verschwiegen". Wie Kinder ihre Leidenserfahrungen mit der Frage nach Gott verbinden

Immer wieder verblüffen Kinder durch Gedanken in denen deutlich wird, dass sie ihre eigene Weise haben sich selbst, Mensch, Welt und Gott wahrzunehmen und zu deuten. Sie stellen Beziehungen zwischen Selbst- und Gotteserfahrung her, zwischen ihren Erfahrungen mit eigenem und fremdem Leid und ihren Vorstellungen vom Göttlichen.[1] Sie setzen sich mit den „großen Fragen" des Lebens auf eine Weise auseinander, die sich von jener der Erwachsenen unterscheidet – und: Sie denken weiter als Erwachsene.[2]

Seit längerem fordert die Entwicklungspsychologie wie auch die Kinderforschung, das Kind als ein eigenständiges Wesen zu sehen. Kinder eignen sich die Welt auf ihre Weise an, sind Konstrukteure von Wirklichkeit[3] und als solche bestrebt, ihre Um- und Mitwelt sowie das, was ihnen widerfährt, zu verstehen. Auch in der religionspädagogischen Diskussion findet sich die Forderung, Kinder nicht länger als Objekte gesellschaftlicher und kirchlicher Beeinflussung zu betrachten und sich von einem Erziehungsverständnis abzugrenzen, das das Kind „prägen" und „formen" will. Es wird ein Perspektivwechsel angeregt, der zur Wahrnehmung des Kindes als Subjekt und damit zugleich zur Wahrung der Rechte des Kindes führt[4]. Zu den Rechten des Kindes zählen zunächst gesetzliche Garantien, etwa jene in der Kinderrechtskonvention der UN benannten, aber auch das bereits von Janusz Korc-

1 Vgl. Rainer Oberthür: *Kinder und die großen Fragen*. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995, bes. 95-104; Mirjam Schambeck: *Riesenschwer und kinderleicht – Kinder denken über den Tod nach*, in: Anton A. Bucher/Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/ Martin Schreiner (Hrsg.): *„Mittendrin ist Gott"*, Jahrbuch für Kindertheologie Band 1, Stuttgart 2002, 105-113

2 Vgl. Anton A. Bucher: *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma*, in: ders. u. a. (Anm. 1), 9-27.

3 Vgl. Jean Piaget: *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*, Stuttgart 1975; vgl. ders., *Das Weltbild des Kindes*, München 1992.

4 Vgl. Anton A. Bucher (Anm. 2).

zak formulierte Recht des Kindes auf Achtung[5] sowie das von der Religionspädagogik eingeforderte Recht des Kindes auf Religion[6].

1. Bemühungen um eine „Kindertheologie“

Indem sich die Religionspädagogik diesen Perspektivwechsel zu Eigen macht, gibt sie eine in der Philosophie- und Christentumsgeschichte lange Zeit vorherrschende Meinung auf, nach der das Kind als leeres Gefäß gilt, das mit „richtigen“ Glaubensinhalten, d. h. mit dem „Verkündigungsgut“ der Kirche zu füllen bzw. durch religiöse Bildung, zu „formen“ sei[7]. Im Gegenzug dazu mehren sich heute die „Bemühungen um eine Kindertheologie, nicht im Sinne einer für Kinder zugestutzten Theologie, sondern einer von ihnen selbst hervorgebrachten Theologie“[8]. Die Rede von einer „«Kindertheologie» basiert auf einer mittlerweile breit akzeptierten Erweiterung des Theologiebegriffs, die ... legitimationsbedürftig ist“[9]. Wird jedoch davon ausgegangen, dass „der Unterschied zwischen der Theologie der Professionellen und jener der Laien ... allenfalls graduell, nicht aber essentiell“ ist[10], dann kann auch im Blick auf Kinderäußerungen festgestellt werden, dass es sich bei diesen um theologische Äußerungen handelt. Der Salzburger Religionspädagoge Anton A. Bucher fasst unter das „Programm einer Kindertheologie“ u. a. alle „Vorstellungen über Gott, eschatologische Bilder, subjektive Exegesen biblischer Texte, Schöpfungsvorstellungen, ethische Normen, sofern sie religiös begründet werden“[11]. Im Zentrum einer Kindertheologie steht jedoch die Gottesfrage, weil Theologie – auch bei Kindern – primär Reflexion auf Gott ist.

5 Janusz Korczak: *Das Recht des Kindes auf Achtung*, Göttingen ³1979; vgl. Ursula Carle / Astrid Kaiser (Hrsg.): *Rechte der Kinder*, Hohengehren 1998.

6 Vgl. bes. Friedrich Schweitzer: *Die Religion des Kindes*. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992.

7 Vgl.exemplarisch Alfred Barth: *Katechetisches Handbuch zum katholischen Katechismus für die Bistümer Deutschlands*, 1. Band, Von Gott und unserer Erlösung, Stuttgart 1955, 17-18.

8 Vgl. Anton A. Bucher u. a. (Anm. 1), 7.

9 Vgl. Anton A. Bucher (Anm. 2), 9.

10 Ebd. 11.

11 Ebd. 14.

2. Gottesbilder von Kindern und Jugendlichen – zur Forschungslage

Religionspädagogische Untersuchungen zur Erfassung inhaltlicher Ausprägungen von Gottesbildern und -vorstellungen von Kindern und Jugendlichen werden seit Beginn der 1980er Jahre durchgeführt[12]. Motivation für diese Studien ist zunächst eine praktische Fragestellung, jene nach einem angemessenen Umgang mit der Wahrnehmung von Lehrkräften, dass Kinder und Jugendliche in ihrem Leben auch ohne Gott auszukommen scheinen. Darüber hinaus wird von diesen Untersuchungen Antwort auf die folgenden Fragen erhofft:

- Wie ordnen Kinder den von Erwachsenen vermittelten Gottesglauben in ihr Weltbild ein?
- Entwickeln Kinder auch ohne explizite religiöse Sozialisation Gottesbilder?
- Finden sich geschlechtsspezifische Ausprägungen und Unterschiede?

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive und mit dem Ziel, Eltern, Erzieherinnen sowie allen in der Jugendarbeit Tätigen Denkanstöße und Interpretationshilfen für religiöse Äußerungen von Kindern und Jugendlichen zu geben, werden Aufsätze und Zeichnungen[13], Bildsymbolauswahl, Fragebögen[14] sowie Einzel- und Gruppeninterviews[15] unter entwicklungspsychologischer Perspektive ausgewertet und religionspädagogisch erörtert. Die Auswertungsergebnisse zeigen, dass die jungen Menschen den von Erwachsenen vermittelten Gottesglauben ihrem Alter entsprechend in ihr Weltbild einzuordnen suchen[16] und daraus Sinn konstruieren. Daraus erwachsen, neben akzeptablen Sinngebungen für das Leben, jedoch auch Problematisierungen: Vielen der befragten Kinder und Jugendlichen „bleibt bezüglich der Gottesfrage eine freundlich-diffuse Ratlosigkeit, verstärkt durch reduziertes Sprachvermögen und theologische Defizite, durch ... erstes Erkennen der Funktions-

12 Vgl. Herrmann Siegenthaler: *Die Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen*, in: entwurf (1980), 3ff.; Bernhard Grom: *Gottesvorstellungen, Elternbild, Selbstgefühl,* in: Stimmen der Zeit 106 (1981), 679-711; Karl Ernst Nipkow: *Erwachsenwerden ohne Gott?* Gotteserfahrungen im Lebenslauf, München 1987.

13 Dieter Boßmann/Georg Sauer/Klaus Deßecker: *Wann wird der Teufel in Ketten gelegt?* Kinder und Jugendliche stellen Fragen an Gott, Lahr-München 1984; Karl Ernst Nipkow: *Erwachsenwerden ohne Gott?* Gotteserfahrungen im Lebenslauf, München 1987.

14 Christine Reents: *Wechselnde Gottesbilder Heranwachsender als Herausforderung an die evangelische Theologie und Religionspädagogik*, in: Der Evangelische Erzieher (1984), 276-301.

15 Christine Reents: *Was wird aus dem Kinderglauben?* Gottesbilder im Wandel. Anregungen und Materialien für die Sekundarstufe I, Gütersloh 1987. Diese Studie ist eine Weiterführung des Aufsatzes von 1984.

16 Dieter Boßmann u. a. (Anm. 13), 122.

losigkeit mancher alter Gottesbilder in einer zweckrational bestimmten Umwelt“[17].

In seiner Studie „Erwachsenwerden ohne Gott“ kommt Karl Ernst Nipkow zu dem Ergebnis, dass bei Jugendlichen Gottessuche und Gotteszweifel eng miteinander verknüpft sind: „Ob Gott einen persönlich liebt und den Menschen hilft; ob er auch widersinnigem Leid noch Sinn verleihen kann; ob er alles erschaffen hat und am Ende alles in allem sein wird; ob er überhaupt existiert und die Rede von ihm nicht ein leeres Wort ist“[18].

Dennoch lässt sich – so beispielsweise das Ergebnis der Untersuchung von Schmid[19] oder Fischer/Schöll[20] – eine individuelle, biographische und geschlechtsspezifische Verankerung des Gottesglaubens feststellen: Männliche Kinder und Jugendliche erzählen von Erfahrungen des Sprechens mit Gott in Situationen der Einsamkeit, Angst und Bedrängnis; sie beten in Situationen, in denen „der Alltag und seine Sinnbezüge und Plausibilitäten brüchig werden“[21]. Weibliche Kinder und Jugendliche dagegen integrieren dieses „irgendwie mit Gott Reden“ in den Alltag und beschränken es nicht nur auf das Vorbringen von Sorgen[22]. Insbesondere Mädchen bringen ihre Vorstellungen von Gott mit alltäglichen Erlebnissen in Verbindung. Dies hat zur Folge, dass sie eine „eigene, individuell geformte und biographisch gewordene Beziehung zu Gott“ haben[23]. In konkreten Situationen des Alltags stellt sich Kindern allerdings weniger die Frage, ob sie mit Gott sprechen können als jene, wann und wie Gott mit ihnen spricht bzw. wie Gott, den man nicht sehen kann, handelt[24]. Um diese Problematik zu lösen, wird angelerntes und abstraktes Wissen zu einem konkreten gemacht, d. h. mit Erfahrung verbunden und auf diese Weise persönlich bedeutungsvoll[25]. Die Beantwortung der Frage nach der Wirksamkeit Gottes wird vornehmlich dann dringlich, wenn Erfahrungen des Leid(en)s verstanden und verarbeitet werden wollen.

17 Christine Reents (Anm. 15), 28.
18 Karl Ernst Nipkow (Anm. 12), 88f.
19 Hans Schmid: *Religiosität der Schüler und der Religionsunterricht.* Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen für die Berufsschule, Bad Heilbrunn 1989.
20 Dietlind Fischer/Albrecht Schöll: *Lebenspraxis und Religion*. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität von Jugendlichen, Münster 1994
21 Ebd. 196.
22 Ebd. 197; vgl. auch Stephanie Klein: *Gottesbilder von Mädchen*. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart 2000, 179f.
23 Vgl. Stephanie Klein (Anm. 22), 179.
24 Vgl. z. B. Robert Coles: *Wird Gott naß, wenn es regnet?* Die religiöse Bilderwelt der Kinder, München ²1994 (Original: Boston 1990), 83-96; 196-202; Stephanie Klein (Anm. 22), 114f.
25 Vgl. Stephanie Klein (Anm. 22), 180f.

3. Gott und die Frage nach dem Leid

Die in den 1990er Jahren durchgeführten Untersuchungen basieren vielfach auf der Analyse gemalter Bilder[26]; ihre Ergebnisse führen zur Erkenntnis, dass

- Kinder und Jugendliche sich bereitwillig auf die Aufgabe einlassen, ihre Gottesvorstellungen zu malen;
- Heranwachsende am Gespräch über Deutungsmöglichkeiten der Bilder interessiert sind;
- die Gottesbilder der Kinder und Jugendlichen keine fest gefügten Vorstellungen wiedergeben, sondern eher als Momentaufnahmen zu bezeichnen sind, in die medial vermittelte Realität ebenso wie soziale Kontakte und konkrete Untersuchungsbedingungen einfließen[27].

Darüber hinaus lässt sich an vielen der vorliegenden Untersuchungen beobachten, dass Kinder und Jugendliche häufig die Gottesfrage mit der Frage nach Leid (an sich) und dem Leiden (von Menschen, dem eigenen Leiden bzw. dem Leiden von Tieren) verbinden. Ausdrücklich ist dies sowohl aus der Anfang der 1980er Jahre bundesweit von Boßmann/Sauer durchgeführten Befragung[28] als auch aus der 1993 auf NRW-Ebene von Gerichhausen durchgeführten Untersuchung[29] sowie aus der Studie von Oberthür[30] zu ersehen. Diese Studien basierten auf einer empirischen Analyse von Fragen der Kinder an Gott. Die Befragung erfolgte im Religionsunterricht, allerdings ohne irgendeine thematische Vorgabe oder Vorarbeit. Den befragten Kindern im Grundschulalter bzw. den bis 19-jährigen Jugendlichen[31] war sowohl die Teilnahme als auch die Angabe von Name, Alter und Geschlecht freigestellt; sie hatten die Wahl, ihre persönlichen Fragen an Gott aufzuschreiben oder bei freier Wahl der Stifte zeichnerisch zu gestalten.

Ein Vergleich der Untersuchungsergebnisse zeigt, dass 60 % der sechs- bis siebenjährigen Kinder, 80 % der Achtjährigen, 92 % der Zehnjährigen

26 Vgl. Stephanie Klein (Anm. 22); Mirjam Schambeck (Anm. 1); Ursula Arnold / Helmut Harnisch / Gottfried Orth: *Was Kinder glauben*. 24 Gespräche über Gott und die Welt, Stuttgart 1997; Dietlind Fischer/Albrecht Schöll: *Religiöse Vorstellungen bilden.* Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster 1994.

27 Vgl. Christine Lehmann: *Heranwachsende fragen neu nach Gott*. Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministischer Theologie, Neukirchen-Vluyn 2003, 63.

28 S.o. Anm. 13.

29 Sonja Gerichhausen: *Kinder fragen nach dem Leid*. Theodizeeproblem im Grundschulalter? Unveröffentlichte Examensarbeit, vorgelegt an der Universität Köln, 1993.

30 Rainer Oberthür: *Kinder fragen nach Leid und Gott*. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht, München 1998.

31 Die in der Untersuchung von Sonja Gerichhausen (Anm. 26) und Rainer Oberthür (Anm. 27) Befragten befanden sich im Grundschulalter, die von Dieter Boßmann u. a. (Anm. 13) Befragten waren 8-19 Jahre alt.

und 97 % der elf- bis zwölfjährigen Kinder sich auf die Frage nach dem Leid bzw. auf die Theodizee-Frage im engeren Sinn konzentrieren. Parallel dazu steigt der Leidfragenanteil steigt parallel von etwa 50 auf 75 % der insgesamt an Gott gestellten Fragen kontinuierlich an.

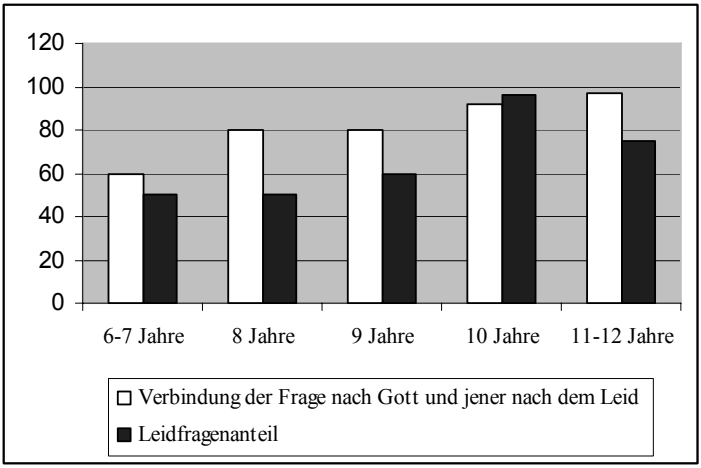

Abb. 1: Verbindung der Gottesrage mit der Frage nach dem Leid (Grafik: A. Wuckelt)

Es handelt sich dabei um Fragen nach dem Warum eigenen Leids und dem Warum fremden Leids, wobei es mit zunehmendem Alter zu einer Akzentverschiebung von individuellen zu sozialen Themen kommt: Verstärkt kommen Fragen nach Krieg und Hunger, Krankheit und Tod, Feindlichkeit gegenüber ausländischen Menschen oder nach der Umweltzerstörung in den Blick. Besonders „das Leid von unschuldigen Kindern wird eindringlich beklagt[32].

Als überaus anstößig empfinden Kinder „das durch Menschen verursachte Leid", wobei sie „Gott nicht aus der Verantwortung entlassen, sondern radikal weiterfragen".[33] Angesichts des Leidens, das Kinder oft mit großer Betroffenheit im persönlichen Leben, im konkreten Umfeld erfahren oder medial wahrnehmen, fragen sie nachdrücklich nach der Gerechtigkeit Gottes.

> Warum sagst du uns nicht alles, wenn du so viel weißt?
> Warum lässt du manche Kinder behindert auf die Welt kommen?
> Warum werden Menschen krank?

32 Vgl. auch Rainer Oberthür (Anm. 27), 47-49.
33 Ebd. 47f.

Warum lässt du es zu, dass es Kriege und Hungersnöte gibt?
Warum lässt du den Krieg nicht Frieden werden?
Warum gibt es so viel Ausländerhass auf der Welt?
Warum werden so viele Tiere getötet?
Warum gibt es so viele Diebe und böse Menschen auf der Welt?
Warum hast du böse Menschen erschaffen?
Wieso liebst du auch Mörder?
Bestimmst du das Unglück? Bist du Hilfe?[34]

3.1 Fallbeispiel 1: Bettina (11,9 Jahre)[35]

Bettina betrachtet Gott „als Inbegriff des Guten und des Friedens“: „Gott steht für das Gute, bringt die Schönheit der Schöpfung hervor und hat eine liebevolle und schützende Beziehung zu ihr“[36]. Da sich Bettina zugleich sehr intensiv mit der Frage nach dem Guten und Bösen beschäftigt, wird die Frage nach dem Wirken Gottes und der Herkunft des Bösen immer drängender. Bettina löst dieses Dilemma, indem sie von „Mächten“ ausgeht, „die um die Welt streiten“[37]. So glaubt sie nicht, dass „Gott direkt in der Welt handelt“ sondern vermutet eher, dass „die Menschen Anteile des Guten und Bösen in sich haben und Gottes Wille durch das Handeln der Menschen geschieht“[38].

Abb. 2: Kinderzeichnung Bettina

34 Vgl. ebd. 87.
35 Dieses Fallbeispiel ist der Studie von Stephanie Klein (Anm. 22) entnommen, bes. 112-118; 152-154; Abb. 14.
36 Ebd. 152f.
37 Ebd. 153.
38 Ebd.

Bettina malt Gott in menschlicher Gestalt; zunächst, im Alter von 10,9 Jahren, in männlicher Gestalt[39], dann, ein Jahr darauf, in „Gestalt einer Frau als Prinzip des Guten, Friedliebenden, Schöpferischen und Behütenden, der das „Prinzip des Bösen, Kriegerischen und Zerstörerischen" in Gestalt eines Mannes gegenübersteht[40] (Abb. 1). Auf diese Weise bringt sie ihre „eigene Theologie über die Herkunft des Guten und Bösen in der Welt" ins Bild und zur Sprache[41]. In ihrer Vorstellungswelt gibt es einen „Streit zwischen Gott und einer anderen, nicht näher bezeichneten Macht", die „Gott vernichten" will[42]. Als Auswirkung dieses Streites „verteilen sich das Böse und das Gute in Form von bzw. wie «Brocken»„; dies sei schließlich – so Bettina – Grund dafür, dass „Menschen immer sowohl gute als auch böse «Brocken» aufnehmen"[43].

Nach Bettinas fester Überzeugung wächst das von Gott kommende Gute immer weiter – selbst dann, wenn Leid und Leiden in dieser Welt spürbar sind und sie selbst oder andere Menschen belasten[44]. In dieser Überzeugung sieht sie sich durch die Schönheit und das Wachstum der Natur bestätigt, durch „Himmelserscheinungen wie dem roten Abendhimmel, bei dem sie sich vorstellt, Gott «verstreut» seine Liebe" oder durch eine konkrete „Erfahrung, als sie auf einer Wiese sitzt und lange in den Himmel schaut"[45]. Dies alles ist für Bettina jedoch kein Zeichen dafür, dass Gott direkt in dieser Welt handelt, in das Geschehen eingreift oder es gar verändern kann[46].

3.2 Fallbeispiel 2: Jakob (6,3 Jahre)[47]

Jakob malt sein Gottesbild (Abb. 2) im Rahmen eines Untersuchungsprojektes, in welchem geklärt werden soll, „wie sich Drei- bis Sechsjährige Gott vorstellen und ob eine religiöse Sprachfähigkeit … gegeben ist"[48].

Drei „Personen" schweben in den Wolken über Jakob: Gott (links), Jesus (Mitte) und eine dritte, die von den beiden anderen durch eine Wolke getrennt ist. Diese stellt den kürzlich verstorbenen Großvater des Jungen dar[49]. Der Tod des Opas macht Jakob zu schaffen, und dies bringt er in sein Nach-

39 Ebd. Abb. 8.
40 Ebd. 153.
41 Ebd. 115.
42 Ebd.
43 Ebd. 116.
44 Vgl. ebd. 154.
45 Ebd. 153.
46 Vgl. ebd.
47 Entnommen aus: Sandra Eckerle: *Gottesbild und religiöse Sozialisation im Vorschulalter*. Eine empirische Untersuchung zur religiösen Sozialisation von Kindern, in: Anton A. Bucher u. a. (Anm. 1), 57-68.
48 Ebd. 59.
49 Vgl. ebd. 62.

denken über Gott ein. Die Gestalt des Großvaters „ist umrisshaft gezeichnet, hat kein Gesicht und wirkt daher handlungsunfähig; sie kann nicht sprechen, nicht sehen, nicht hören“[50]. Er hat seine irdische Gestalt verloren, ist nicht mehr greifbar und spürbar nahe. Er ist keine wirkliche Person mehr, ist für Jakob nicht mehr erreichbar. Aber: „Der Opa schwebt mit Gott, der Gesichtszüge hat und durch den Baum in Verbindung zur Erde steht, und dem eher einer menschlichen Gestalt ähnelnden Jesus im Himmel.“[51] Opa ist bei Jesus und bei Gott, der „laut Jakob alles geschaffen hat und nicht auf die Erde kommen kann“[52] – dieser Gedanke bietet sich, wenngleich die Traurigkeit noch nicht vorbei ist[53], als Trost an. Zugleich ermöglicht er dem Jungen eine kognitive Aufarbeitung seines traurigen Verlustes.

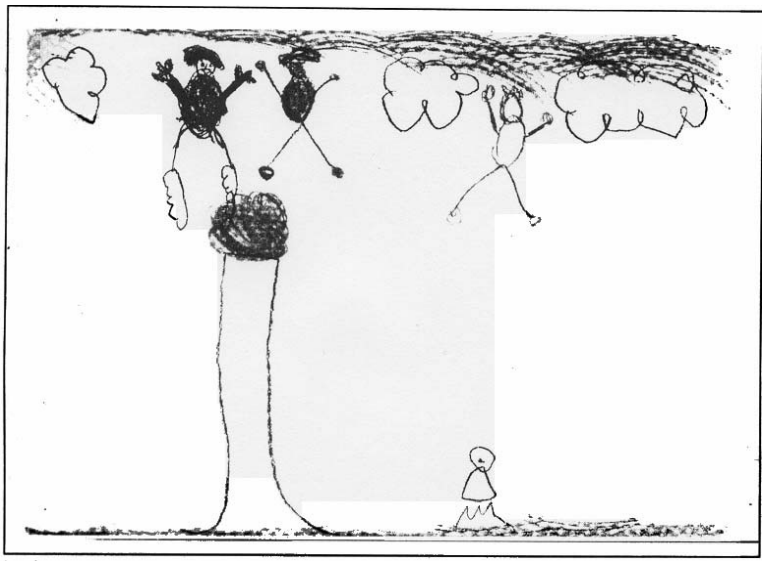

Abb. 3: Kinderzeichnung Jakob

Die Aussage, dass der Opa bei Gott im Himmel sei, erweist sich als Verstehenshilfe für das Unverständliche. Wenn Gott „nicht auf die Erde kommen kann“, dann trifft dies nun auch auf den Opa zu. Und weil es Gott gibt – so

50 Ebd.
51 Ebd. 63.
52 Ebd.
53 Vgl. die schwarz angedeuteten, aber nicht ganz ausgemalten Wolken, die die Sonne nicht gänzlich verdecken (Abb. 2): Es ist nicht mehr total dunkel. Ebenfalls deutet die schleifenlinige Darstellung der Wolken darauf hin, dass Jakob Orientierung und Sicherheit sucht, die sich bereits andeutet.

wird es Jakob durch das positive religiöse Familienklima vermittelt[54] – ist auch Opa weiterhin existent. Gottesglaube bewährt sich somit als Hilfe in der Trauer und ist zur Trauerbewältigung geeignet. Das Wissen um die, wenn auch ferne, Gegenwart Gottes im „Himmel" ermöglicht die Vorstellung einer „neuen" Gegenwart des Verstorbenen.

4. „Warum lässt der gute Gott das Leiden zu"?

„Wie kannst du, guter Gott, das Leiden zulassen?" In dieser Frage bündeln Kinder einer vierten Klasse ihre vielfältigen Anfragen und Anklagen an Gott[55]. Mit ihr greifen die Kinder eine Menschheitsfrage auf, die über Jahrtausende immer wieder reflektiert wurde. Auch die christliche Theologie sah und sieht sich herausgefordert, tragfähige Antworten auf die sog. Theodizee-Frage zu geben. Die folgende Übersicht soll einerseits Orientierung über theologische Antwortmöglichkeiten geben, andererseits in einem zweiten Schritt als Folie für die Einordnung der Deutungsmöglichkeiten von Kindern dienen.

4.1 Theologisch-empirische Theodizee-Modelle

Die nachfolgenden Modelle sind sowohl aus der systematischen Philosophie und Theologie als auch aus der pastoralen Praxis erwachsen; sie sind im Bewusstsein von Christinnen und Christen moderner westlicher Kulturen aktiv[56] und erweisen sich in der Praxis als geeignet, auch im Leiden einen religiösen Sinn zu entdecken. Sie unterscheiden sich deutlich voneinander und können daher Menschen unterschiedlichen Alters in unterschiedlichen Situationen und mit unterschiedlicher religiöser Sozialisation ansprechen.

Eine von van der Ven konstruierte „Typologie der sieben Theodizee-Modelle"[57] lässt sich wie folgt beschreiben:

- Das *Apathie-Modell* bezieht sich auf die absolute Transzendenz Gottes und impliziert aufgrund der Vorstellung eines allmächtigen, vollkommenen und unendlichen Gottes den Gedanken, dass Gott über dem Leiden der Menschen steht: Gott ist ohne Bewegung gedacht, ohne Emotion, ohne Leiden und ohne Schmerz, ist in sich selbst die Unmöglichkeit des

54 Vgl. Sandra Eckerle (Anm. 47), 63.
55 Rainer Oberthür (Anm. 30), 88; vgl. ebd. 85-87.
56 Vgl. Johannes A. van der Ven: *Auf dem Weg zu einer empirischen Theodizee*, in: Religionspädagogische Beiträge (1988), Heft 21, 139-156.
57 Vgl. ebd. 145-148.

Leidens. Als solche ist er die letzte Hoffnung derer, die leiden und nach Ruhe streben.

- Das *Vergeltungs-Modell* geht von der Vorstellung aus, dass Gott die Guten belohne und die Bösen bestrafe und durch das Leiden der Menschen Vergeltung für das Böse übe – u. U. auch für die Sünden der „Väter“ und über den Tod hinaus.
- Das *Plan-Modell* beinhaltet die Aussage, dass Gott das Leiden des Menschen zulässt und damit einen den Menschen verborgenen Sinn verfolgt. Damit verbunden ist die Vorstellung, dass Gott stets im Hintergrund gegenwärtig ist und, da das Leiden in seiner Hand liegt, das Leben stets einen guten Ausgang nimmt – auch wenn dieser und der Weg dorthin im Dunkel liegt.
- Das *Mitleid-Modell* setzt den Akzent auf die Erfahrung, dass Gott selbst in Jesus von Nazareth am Leiden teilnimmt – Gott identifiziert sich mit dem leidenden Menschen, leidet mit und stirbt mit. Dieses Modell kann daher als Gegenteil des Apathie-Modells betrachtet werden.
- Das *Entwicklungs-Modell* geht ebenfalls davon aus, dass Gott das Leiden nicht einfach zulässt, sondern mit dem Leiden konfrontiert wird. Er motiviert den Menschen, das Leiden auf sich zu nehmen und sich aktiv durchzuarbeiten. Ein positiver Aspekt des damit verbundenen Risikos ist der Prozess der Erlösung, nicht vom Leiden, sondern im Leiden.
- Im *Stellvertretungs-Modell* interpretiert der Mensch sein Leiden als eine von Gott geforderte Selbsthingabe für andere. Diese ist durch das Evangelium inspiriert und motiviert: Jesus gab sein Leben für andere. Die Selbsthingabe im Leid stellt eine Wiederholung der Liebe Gottes für die Menschen dar.
- Das *Mystik-Modell* regt an, Leiden in der mystischen Liebe zwischen Gott und Mensch umzugestalten; Leiden wird zum Instrument für einen tiefen wechselseitigen Austausch und enthält eine tiefe Sehnsucht nach Einheit und ein Streben nach Erfüllung. Leiden kann so als die materiale Seite der Liebe verstanden werden.

Empirische Untersuchungen sowie Befragungen von Kindern und Jugendlichen[58] erbringen, dass diese tendenziell das „Mitleid-Modell“ favorisieren, während sie dem „Vergeltungs-Modell“ eher ablehnend gegenüber stehen.

4.2 Kinder-Antworten auf die Theodizee-Frage

Fragen-Stellen ist aus Kindersicht äußerst notwendig. Daher wollen sie befragt werden, selbst Fragen formulieren und selbst nach Antworten suchen:

58 Vgl. ebd. 149; Rainer Oberthür (Anm. 30), 124-126.

„Wer fragt, weiß schon etwas."[59] „Die Kinder erteilen eine Absage an einen mit Antworten zudeckenden Religionsunterricht und machen … statt dessen Mut zu einem fragenorientierten religiösen Lernen."[60] Somit können sie gut nachvollziehen, dass Menschen bereits vor Jahrtausenden Antworten auf die Frage „Warum lässt der gute Gott das Leiden zu?" suchten und lassen sich – werden sie zum Nachdenken angeregt – selbst auf diese Suchbewegung ein. Einige exemplarische Antworten von Kindern zeigen, dass junge Menschen keineswegs nur eindimensional denken, sondern recht komplexe Lösungen finden[61].

„Gott ist lieb und schmerzhaft. Gott ist mitleidend und verschwiegen." (10 Jahre, w)
„Gott ist überall, wo Leiden ist." (11 Jahre, m)
„Gott straft durch Leiden." (10 Jahre, w)
„Gott leidet mit jedem, aber er kann nicht jedem helfen." (10 Jahre, w)
„Nicht Gott ist Schuld, sondern der Mensch." (11 Jahre, m)
„Der allmächtige Gott ist nicht ganz o.k., weil er Leiden nicht verhindert." (11 Jahre, m)

Auffallend häufig wird in diesem Querschnitt durch die Gedankenwelt der Kinder thematisiert, dass Gott mit-leidet, selbst wenn er als „schmerzhaft" erfahren wird, vielleicht sogar selbst Leiden verursacht (Ambivalenz der zweiten Äußerung!) oder (aus Respekt vor der Freiheit des Menschen? – vierte Äußerung) „nicht jedem helfen" kann. Gott wird als einer dargestellt, der den Menschen die Freiheit und damit die Notwendigkeit zum Handeln lässt. „Trotz der vorhandenen Neigung, entschuldigende Gründe für Gott einzubringen (fünfte Äußerung, A.W.), wird Gottes Macht durchaus in Frage gestellt, finden sich heftige Aufforderungen zur Einmischung in die Welt und gegenüber seiner Ohnmacht."[62] Wenngleich Kinder auch dafür plädieren, das Geheimnis göttlichen Handelns oder Nichthandelns zu wahren, führt letztlich jede Antwort zu einer neuen Frage:

- Wie lässt sich mit einem Gott leben, der zugleich „lieb" und „schmerzhaft" ist?
- Was ergibt sich aus der Erkenntnis, dass Gott und Leiden unweigerlich zusammen gehören?
- Wie gehen Menschen mit ihrer Freiheit um?
- Warum und wofür straft Gott? Ist hier nicht u.U. Willkür zu vermuten?

59 Rainer Oberthür (Anm. 30), 85.
60 Ebd.
61 Vgl. ebd. 120-129.
62 Ebd. 121.

- Muss nicht auch Gott immer wieder in seinem Handeln angefragt werden?

Neben der Bereitschaft der Kinder, Gottes Güte und Gottes Allmacht zusammenzudenken, zeigen sich Zweifel und Problembewusstsein, das die Kinder zu einer „komplexen Beschreibung von «Mächtig-Sein» führt“:

- Gott ist mächtig „für vieles, aber nicht für alles“; er „hilft den Menschen, die arm und krank sind, er versucht es zumindest.“
- Gott ist mächtig, „weil er sich klein macht“.
- Gott ist mächtig „in dem Glauben, den ihm die Menschen schenken“; „Wenn er nicht den Glauben der Menschen hat, kann er nichts tun.“[63]

Mit vier Theodizee-Modellen konfrontiert[64], geben die Kinder ebenfalls einen interessanten Einblick in ihr religiöses Denken und Urteilen[65]. Gebeten, die Modelle mit Schulnoten zu versehen, kommen sie zu folgendem Ergebnis[66]:

	1	2	3	4	5	6	Enthaltung
Leiden als Strafe und Lehre	1	1	3	9	6	-	-
Gott lässt Freiheit	4	6	7	1	-	1	1
Gott leidet mit	1	13	4	1	-	-	1
Gott fragen und anklagen	6	4	7	3	-	-	-

Abb. 3: Mit „Schulnoten“ versehene Theodizee-Modelle

5. Sich von Kindern herausfordern lassen

Kinder können sich in der Darstellung eines Glaubens, der Zweifel beinhaltet, gut wieder finden. Ihre Gottesbilder, die sie entgegen der Vorstellung eines Bedeutungsverlustes des Religiösen bei heutigen Heranwachsenden entwickeln[67], sind durchaus offen für Veränderung und Fragen. Und: Selbst wenn Heranwachsende Glaubenszweifel hegen, sprechen sie nicht nur von Gott, sondern auch zu ihm[68]. Somit kann ihnen zugemutet und zugetraut werden, dass sie sich mit der schwierigen Frage nach Gott angesichts des

63 Ebd. 122.128.
64 Vgl. ebd. 127; s.o. das „Vergeltungs-Modell“ sowie das „Mitleid-Modell“.
65 Ebd. 124-129.
66 Vgl. ebd. 126.
67 Vgl. Werner Helsper: *Jugend und Religion*, in: Uwe Sander/Ralf Vollbrecht: *Jugend im 20. Jahrhundert*, Neuwied u. a. 2000, 279-314.
68 Vgl. z. B. Hans Schmid (Anm. 19) oder Christine Reents (Anm. 15).

Leid(en)s in dieser Welt auseinandersetzen und Antworten finden, die denen von (selbst theologisch gebildeten) Erwachsenen nicht nachstehen. Erwachsene werden sich der Tatsache zu stellen haben, dass Kinder in ihren Stellungnahmen zu theologischen Denkmustern diese auf entwaffnende Weise problematisieren.

Ein Vierjähriger unterbricht derb das gemeinsame Abendgebet in dem es heißt, der liebe Gott solle sie – Eltern und Kind – behüten: „Er soll mich nicht behüten; er hat ja auch auf seinen Jungen nicht aufgepasst!“[69] Beileibe keine einfache Herausforderung, vor die das Kind seine Mutter stellt – aber eine große Chance, sich gemeinsam dem Geheimnis Gottes zu nähern.

69 Christoph Th. Scheilke/Friedrich Schweitzer (Hrsg.): *Wie sieht Gott eigentlich aus?* Wenn Kinder nach Gott fragen, Gütersloh 2002, 65.

Norbert Schuster

Sozialräumliche Stapelung und fragmentierte religiöse Identität

Einleitung

Um Raum und Religion geht es im Folgenden. Besser: um Räume und Religionen. Um den Plural der beiden Phänomene. Und um Eigenschaftskombinationen: sozial, gestapelt hinsichtlich der Räume bzw. fragmentiert, Identität hinsichtlich der Religion. Aber mit diesen Sätzen wird nur die Kryptik der Überschrift wiederholt. Also anders formuliert: Es ist vor allem *eine* Frage, die mich immer neu motiviert, Pastoraltheologie zu betreiben, die uralte Frage des Psalmes 8: „Was ist der Mensch o Gott, dass du an ihn denkst, des Menschen Kind, dass du dich seiner annimmst?“ Damit wird keineswegs das Materialobjekt dieser Wissenschaft ungebührlich ausgeweitet. Ich werde mich vielmehr auf drei konkrete Räume beschränken und nur nach Religion fragen, genauerhin nach drei Typen von Religion.

Erster Teil: Das Phänomen der Räume

0. Vorab der Versuch einer Begriffsklärung

Seit Jahren diskutieren Feuilletons und Kulturkanäle die These: Der Mensch bevölkert nur noch die Zeit. Der Raum habe sich zu Gunsten der Mobilität quasi aufgelöst. Eine spannende intellektuelle Variante! Der bloße Augenschein allerdings spricht gegen sie: Es gibt den Raum als geographisch lokalisierbares Gebilde. Produkt von Natur bzw. Architektur. – Bevölkert von Menschen. Und wie sie sich verhalten, hängt wesentlich vom Ensemble des handgreiflichen Materiales in diesem Raum ab.

Es gibt den Raum aber auch, der Lebensweltbegriff kommt jetzt ins Spiel, als Konstrukt „sozialer Raum“. Wo menschliches Bewusstsein im Mit- und Zueinander sinnhaft-sinnliche Erfahrungen macht, denen dann mehr oder minder Bedeutung zugemessen wird, um in der Folge danach zu trachten, die als wichtig definierten Erfahrungen immer wieder, und andere, ins-

besondere unliebsame, nicht mehr zu machen. – Aus der Realie wird nun die Metapher Raum. Was aber nicht heißt, das in diesem „Raum" Erlebte, sei nicht real. Ganz im Gegenteil. Denkschemata, die vorstrukturieren, welche Art von Erfahrungen vorrangig angezielt sind und in welchen Bahnen sie ablaufen sollen, sind ziemlich handfeste Angelegenheiten. Und imprägnieren entsprechende Räume.

Wenn wir die Sache für einen Moment unter systemtheoretischer Perspektive betrachten, wird der Begriff Raum durch den des Systems ersetzt. Was bleibt sind die Erfahrungsvorstrukturierungen, die nun aber, gedanklich quasi verhärtet, als Grundoperationen bezeichnet werden. Jene Operationen, deren Einzelsequenzen ständig an sich selbst anschließend, autopoietisch das System generieren. Und die, etwas unscharf formuliert, die „Eigenlogik", in der ein bestimmtes System „tickt", bezeichnen. Selbst wenn wir die unfreundliche Position der Systemtheorie zur Kenntnis nehmen, wonach der Mensch niemals Teil eines Systems, sondern immer nur Umwelt desselben ist, hat dieses über ihn doch „Macht". Korrespondiert die Handlungslogik der Personen nicht mit der jeweiligen Generierungslogik eines Systems, können erstere nicht an letzteres andocken. Sie bleiben schlicht außen vor; sind exkludiert, wie die Sozialarbeit dann sagt.

Räume sind interdependente Gefüge von physikalischem *und* sozialem Raum, in die zudem Erwartungsstrukturen, Systemlogiken, imprägniert sind, die ihrerseits wieder Handlungslogiken evozieren, welche der Mensch nicht folgenlos ignorieren kann. Schauen wir uns nun diese „Räume – Konstrukte – Systeme" genauer an. Hierfür muss, zum Zweck der Analyse, auseinander genommen werden, was von unserer Alltagswahrnehmung her immer in eins fällt. Betrachten wir die Räume also gesondert, und zwar im Modell der „sozialräumlichen Stapelung". Worunter vertikal übereinander gestapelte Räume verstanden werden sollen, von unten beginnend der Primärraum, darüber der Nahraum und darüber der Verkehrsraum.

1. Der Primärraum

Materialiter meint Primärraum die Wohnung eines Menschen. Für Statistiker ist sie „die Summe aller Räume, die die Führung eines Haushaltes ermöglichen, darunter ist stets eine Küche oder ein Raum mit Kochgelegenheit […] und ein eigener abschließbarer Zugang unmittelbar vom Freien, einem Treppenhaus oder einem Vorraum her […]."[1] Wohnung ist der Raum jener „Aktivitäten, die mit Scham- und Peinlichkeitsempfindungen verknüpft sind. – In der vor dem Blick der Öffentlichkeit schützenden Abgeschlossenheit separater Räume können sich dahingehend Emotionalität und Körperlichkeit entfal-

1 Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bautätigkeit und Wohnungen. Fachserie 5. Reihe 3: Bestand an Wohnungen 31.Dezember 1994. Wiesbaden 1995.

ten."[2] Erfahrungs-vorstrukturierungen, die auch im übertragenen Sinn von Primärraum mitschwingen: nämlich Privatheit und Intimität.

Im solchermaßen charakterisierten „Intim-" bzw. Familiensystemen" gilt als Systemlogik dann die so genannte „reziproke Komplettberücksichtigung". Sie ist erstens total: „ganz oder gar nicht, das heißt: mitgeliebt werden muss auch das Idiosynkratische"[3], das Widerborstige, und zweitens nicht verhandelbar, wie Fuchs sagt, „kein Fall für argumentativ erzeugten Konsens."[4] Im Intimsystem, also in der Partnerliebe, kleidet sie sich in die Form der *unvernünftigen* Liebe, die „keine Gründe hat für ihr Verhalten". Im Familiensystem dagegen nimmt sie die Gestalt der „*obligatorischen*" und „zeitfest gedachten" Liebe an.[5] Ein Unterschied, der sich auch in der Beobachtungsweise der Gesellschaft widerspiegelt: Diese toleriert das „Aus" der „unvernünftigen" Liebe. Das Ende der obligatorischen Liebe – siehe Scheidungen – wird im Falle, in dem es um Kinder geht, anders bewertet.

Der Systemlogik Liebe entspricht dann im Sinn einer Handlungslogik das, was man als höchst sensible und ungeheuer störungsanfällige Balance der drei Dimensionen Eros, Agape und Philia wahrnehmen kann. Eros, die emotionale Anziehung, die sich in Keckheit und Lust (in Form der Sexualität nicht zwischen Eltern und Kindern, zwischen den Eltern allerdings sehr wohl) aber auch in Bedürftigkeit und dem Gefühl des Ausgeliefertseins manifestiert. Agape, jene „aufopferungsvolle und großzügige Liebe, die anderen gibt ohne Erwartungen zu hegen"[6] und Philia, die das Ruhen im Einander Verstehen meint, die Anziehung, die von einem gemeinsamen Ziel ausgeht. Eros, Agape und Philia sind Handlungslogik im Primärraum. Und dieser hat – weniger deutlich hinsichtlich der Erwachsenen in ihm, aber ganz evident im Blick auf die Kinder – die Funktion basaler Individuation.

2. *Der Nahraum*

Gemeint ist damit physikalisch-material das Wohnnahumfeld: das Dorf oder jene ca. 100 bis 200 Wohneinheiten eines städtischen Quartiers. Die, sagen Juristen, Quasi-Erweiterung des räumlichen Schutzbereichs der Wohnung auf jene Örtlichkeiten, die Personen in ihrem alltäglichen Umfeld immer wieder aufsuchen. – Nahraum ist also ein halboffener Raum, in dem sich Menschen vor allem als (mehr oder weniger gute) Nachbarn, Freunde oder Bekannte, aber auch als solche, die sich überhaupt nicht kennen, begegnen

2 H. Häussermann u. W. Siebel: *Soziologie des Wohnens. Eine Einführung in Wandel und Ausdifferenzierung des Wohnens*, Weinheim u. München 2000, 2, 15.
3 P. Fuchs: *Liebe, Sex und solch Sachen. Zur Konstruktion moderner Intimsysteme*, Konstanz 1999, 29.
4 Ebd. 38.
5 Vgl. ebd. 91.
6 P. Arnold: *Männliche Spiritualität,* München 1994, 223.

und über tragfähige Strukturen der Alltagskultur miteinander agieren. In diesem Sinn steht er für die Möglichkeit des Austausches. Systemtheoretisch kann man – und darin würde ich dann auch die Logik des „Systems" Nahraum sehen wollen – hier von der Aktualisierung der Notwendigkeit loser Koppelung der verschiedenen Systeme Schule, Sport, Kirche etc. reden.

Dem entspricht als Handlungslogik die „Hilfreiche Nachbarschaft". Auch sie kondensiert sich quasi in drei Momenten: nämlich dem (1) sich sehen, (2) sich ergänzen und (3) Zeit haben. Sich sehen: Selbst in typischen Streusiedlungen, wie ich sie etwa aus dem Hochschwarzwald kenne, wo Höfe gelegentlich ein bis zwei Kilometer auseinander liegen, sind diese so angelegt, dass sie zueinander Sichtkontakt haben: Voraussetzung dafür, kritische Situationen wahrzunehmen zu können. Der Brand auf dem Nachbarhof. – Sich ergänzen. Ein Nahraum konstituiert sich wesentlich über die Komplementarität der Potentiale seiner Bewohnerinnen und Bewohner. Sie haben unterschiedliche Fähigkeiten und Talente, die sich im gelungenen Fall gegenseitig ergänzen. – Zeit haben. Der Nahraum scheint, so die Einsicht aus Prozessen des Quartieraufbaus, verhältnismäßig viel Zeit zu lassen, bis die Reziprozität im Austausch dieser Potentiale eingefordert wird. Ich muss nicht sofort dem Nachbarn, der beim Tapezieren geholfen hat, den PC wieder in Ordnung bringen, denn im Moment läuft er ja. Aber wenn er streikt, dann bin ich in der Pflicht.

Als Theorem wird dies, quasi unter Defizitvorzeichen, in der Literatur als „überforderte Nachbarschaften" diskutiert und in der Gemeinwesenarbeit nur zu gut gekannt. Aus benachteiligten Wohngebieten, wo der Nahraum infrastrukturell defizitär ist und Kinder und Jugendliche – ebenso wie viele Frauen – in ihrem Verhalten nahezu ausschließlich auf ihn bezogen sind. Hier können insbesondere Heranwachsende nur unter sehr erschwerten Bedingungen, gestaltende Aktivität und Identität und damit Verhaltenssicherheit entwickeln.[7] Der Nahraum evoziert die Handlungslogik der hilfreichen Nachbarschaft und ermöglicht die Einübung „pro-sozialen Verhaltens".

3. Verkehrsraum

Man versteht darunter in der Regel den *öffentlichen* Verkehrsraum. Zu ihm zählen, so formulieren das Juristen, „alle Verkehrsflächen, auf denen ohne Rücksicht auf verwaltungsrechtliche Widmung oder auf Eigentumsverhältnisse [...] die Benutzung durch jedermann zugelassen ist." Verkehrsräume werden bezüglich ihrer Ausdehnung einmal von öffentlichen Trägern umschrieben, z. B. von Verbünden des öffentlichen Personennahverkehrs. Sie werden aber auch durch Personen bestimmt: als individuell sehr unterschied-

7 Vgl. G. Riescher: *Gemeinde als Heimat. Die politisch-anthropologische Dimension lokaler Politik*, München 1988, 72.

lich definiertes „Konsumortenetz". Dabei charakteristisiert den Verkehrsraum in beiden Fällen, „die Tendenz zu einer gewissen Loslösung vom Menschen [...]."[8] Er ist ein virtueller Raum, ein Raum des lediglich Möglichen.

Löst man nun auch den Begriff Verkehrsraum vom konkreten und vom metaphorischen, wird er zu einer sehr abstrakten Angelegenheit und meint die „Gesellschaft". Hier bearbeiten Teilsysteme, wie Wirtschaft, Politik, Gesundheit etc. je *ein* spezifisches Problem (Knappheit der Güter, Interessenausgleich, gesundheitliche Schädigungen) und entlasten damit die anderen Systeme. Systemlogik des Verkehrsraumes ist die Härte der Unterscheidung von Selbst- und Fremdreferentialität.

Und der entspricht die Handlungslogik „Zweckrationalität". Sie kondensiert in drei Momenten: Mobilität, Funktionalität, Monetarität. Mobilität steht für die Erwartung realer Beweglichkeit wie für das, was Höhn eine „«surfende» Lebensführung"[9] nennt. Funktionalität: Die Beschränkung auf Rolle, Funktion und Ergebnisorientierung. Monetarität: Die finanziellen Ressourcen, die ausschlaggebend dafür sind, wie weit ein Individuum seinen Verkehrsaum veranschlagen kann.

Zugegebenermaßen wird damit der Mensch auf der Ebene des Verkehrsraumes wenig schmeichelhaft auf ein „Mittel" ökonomischer Prozesse reduziert: zur Arbeitskraft, zum Käufer und Verkäufer von Gütern und Dienstleistungen. Das erklärt aber auch die hohe Wahrscheinlichkeit der Exklusion jener aus diesem Raum, die für das System Wirtschaft nicht relevant sein können, weil ihnen die monetären Voraussetzungen dafür fehlen. Das sind zumeist alte Menschen und Kinder, insbesondere aus kinderreichen Familien. Die, wollen sie dennoch am Verkehrsraum teilnehmen, das dann wiederum mit der weitestgehenden Exklusion aus dem Nahraum und oft auch aus dem Primärraum bezahlen müssen. Der Verkehrsraum evoziert die Handlungslogik Zweckrationalität, und er verlangt und erzieht zur „Geschäftsfähigkeit".

Ein erstes Fazit: Der dreimalige Parforce-Ritt durch Raumsoziologie, Lebenswelt- und Systemtheorie sollte verdeutlichen, dass – bei allen Differenzen der Denkansätze und Terminologien – der Mensch sich 1. wenigstens zu drei Räumen zu verhalten hat und diese Räume ihm 2. eine je völlig andere Handlungslogik abverlangen. – Was ist der Mensch, dass du an ihn denkst, des Menschen Kind, dass du dich seiner annimmst? Die Antwort muss in Konsequenz des bisher gesagten lauten: er ist je nach Raum ein anderer, das meine ich mit dem Stichwort „fragmentiert". Das verlangt von ihm die Mühe die einzelnen Momente seiner Identität je neu und „raumadäquat" zueinander zu positionieren. Wenn sie so wollen, ein Balancemanagement. Insbesondere für Kinder stellt dies eine kaum zu leistende Aufgabe dar, insbesondere dann,

8 U. Guzzoni: *Verkehrung des Verkehrs*. http://www.freiburg-schwarzwald.de/b31freiburg/boehmsche/b31/text/aktionen/ring/r_4.htm

9 H. J. Höhn: *Gegen-Mythen. Religionsproduktive Tendenzen der Gegenwart,* Freiburg 1994, 119.

wenn Erwachsene sie dabei nicht unterstützen oder gar diese Balance unbedacht und ständig zusätzlich irritieren. – Es führt bekanntermaßen in ziemlich prekäre Lagen, wenn man die Sache mit dem Lieben, dem nachbarschaftlichen Helfen und der Zweckrationalität nicht auseinander hält – und dies nicht nur hinsichtlich der Kinder.

Wenn sich nun Religion den jeweiligen Handlungslogiken unserer verschiedenen Räume *keinesfalls zu entziehen* vermag, dann ist auch Religion auf jeder dieser Ebenen etwas fundamental anderes.

Zweiter Teil: Das Phänomen der Religion

0. Eine kurze „Vorabklärung"

Vorderhand sei hier an fünf Grunddaten erinnert: Basisdatum 1: Der Begriff „Religion" meint heute keineswegs für alle, die ihn gebrauchen, dasselbe. Und was die Sache zusätzlich erschwert. Basisdatum 2: Es wird keiner Instanz mehr – von allen jedenfalls und im Konsens – die Kompetenz zugesprochen, über die Gültigkeit der Begriffe zu entscheiden und sie dadurch zu bestimmen. Darum ist es Basisdatum 3: um so wichtiger zu wissen, wer es jeweils ist, der uns die Antwort auf die Frage nach der Religion gibt.[10] Spricht hier gerade ein Staatsrechtler, ein Philosoph, ein Sozialwissenschaftler oder ein Theologe? – Apropos Theologe. Basisdatum 4: Auch innerhalb der Theologen herrscht alles andere als Konsens hinsichtlich dieser Frage.[11] Ein letztes, Basisdatum 5, eines das häufig ausgeblendet wird: „Es scheint, soweit wir wissen, keine Menschen ohne «Religion» zu geben – wie immer man dieses Phänomen im Einzelnen zu bestimmen sucht." Diese These vom „Homo naturaliter religiosus", in der Religionswissenschaft bis heute vertreten, hält empirischer Überprüfung nicht wirklich stand. Das ist in besonders hohem Maß in Deutschland augenfällig. Gerade die sogenannten neuen Bundesländer stehen bezüglich der Verbreitung der Areligiosität weltweit einmalig da. Hier können nur noch Böhmen und Estland „konkurrieren".[12] In diesen Regionen ist Religion augenscheinlich entbehrlich, als Begriff und Sache! – Vor diesem Hintergrund mutet die Idee der Religion als einer „anthro-

10 H. Waldenfels: *Religion: Privatsache oder öffentliche Angelegenheit?*, in: Stimmen der Zeit 2001 (126/ 2), 75-88, 75f.

11 Wie sonst wären z. B. die Wellen zu erklären, die Rusters „Der verwechselbare Gott" geschlagen hat. Vgl. Th. Ruster: *Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum u. Religion*, Freiburg 2000.

12 E. Tiefensee: *Homo areligiosus*. Vorlesung im Rahmen der Ringvorlesung „Weltreligionen im 21. Jahrhundert" der Universität Erfurt am 8. Mai 2001 in der Michaeliskirche in Erfurt.

pologischer Grundkonstante“ zumindest fragwürdig an und deswegen ist alles, was jetzt ausgeführt wird, schon von daher relativ.

1. Religion im Primärraum

Im Primärraum und entsprechend der Handlungslogik Liebe im Sinne besagter reziproker Komplettberücksichtigung widerfährt dem Menschen dreierlei: Kontingenz, Transzendenz und Epiphanie. Stichwort Kontingenz. Im geschlossenen (!) Intimsystem wird sie in jedem der drei Momente von Liebe erlebt. Wenn der Eros zwischen zwei Menschen zur höchsten Schöpferkraft kulminiert, aber auch wenn er leise oder mit einem Schlag abhanden kommt. Grenzerfahrung! Wenn die Agape zur gegenseitigen Hilfe wird, aber auch dann, wenn ich mich mit einem Mal in der Rolle des Abhängigen wieder finde. Grenzerfahrung! Philia. Dann wenn ein gemeinsamer Lebenstraum sich verwirklicht und dann, wenn einer diesen Traum aufkündigt. Grenzerfahrung.

Im Moment dieser Kontingenz stellt sich zwangsläufig aber immer nur eine Alternative, provokant formuliert: Autismus oder Transzendenz! Rückbezug oder Sich-selbst-Übersteigung. Für einen Augenblick jedenfalls lautet in solchen Situationen die Frage stets: Binde ich mich (wieder) an mich selbst zurück? Oder binde ich mich an jemanden oder etwas außerhalb meiner selbst (re-ligio) – und zwar auf diesen/diese vertrauend. – Entscheide ich mich für die Transzendenz wird die Lage aber auf eine ganz spezifische Weise prekär: Ich kann schlicht nicht wissen, *was* mit mir geschehen wird, wenn ich „springe“. Nur eines scheint sicher, *dass* mir „etwas“ widerfahren wird und zwar etwas, das nicht mehr ich in der Hand habe; etwas aber, was für mich nicht das Ende bedeuten wird: „Geliebt zu werden, heißt gesagt zu bekommen: Du musst nicht sterben“, so das berühmte Wort von Gabriel Marcel.[13] Das ist die Epiphanie, die dem Geliebten im Wagnis des sich Transzendierens widerfährt.

Mit dieser primärraumtypischen Struktur Kontingenz-Transzendenz-Epiphanie liegt eine Form vor, die man sicher nicht zu unrecht „Religion“ nennt, und zwar nicht nur in einem religionsphilosophischen Sinn, sondern auch aus soziologischer Perspektive. Ulrich Beck z. B. spricht von der Liebe als *der* postchristlichen Religion, einer „Nachreligion“ zwar, aber einer, die Sinnmuster bietet für individualisierte Lebenswelten, einer „kirchenlosen und priesterlosen Religion“[14], aber eben einer Religion. Bei Niklas Luhmann sieht der Befund nicht anders aus: Stellt sich doch hier, im Intimsystem vor allem ein Thema: Das der Grenze und deren Überspringen, samt der damit

13 Zit. n. U. Beck u. E. Beck-Germsheim: *Das ganz normale Chaos der Liebe,* Frankfurt a. M. 1990, 238.

14 Ebd. 239.

einhergehenden radikalen Ungewissheit. Wo aber die Grenzen des Lebens – und zwar nicht nur auf das Sterben, sondern auch auf das Geborenwerden hin – *das* Thema eines Interaktionszusammenhanges sind, liegt nach ihm die Vermutung nahe, dass man sich im System Religion befindet.

Religion im Primärraum ist das, was Waldenfels die „Rückbindung an das Unbedingte im Netz der Bedingungen und Verbindlichkeiten [...]" nennt.[15] Und für sie gilt, was grundsätzlich für die Logik des Primärraumes gilt: sie fungiert „ganz oder gar nicht" aber vor allem: Sie hat „keine Gründe für ihr Verhalten". Sie ereignet sich, oder sie ereignet sich nicht. Sie ist *Ereignis*.

Was heißt das für die Sozialgestalt von Kirche? Struktur und Ereignis stellen einen formalen Widerspruch dar. Das ist eine Trivialität. Ereignishaftigkeit lässt sich nicht strukturieren. Damit – und nicht nur wegen der Geschlossenheit des Primärraumes oder weil sie in den Augen vieler ohnehin ihre Zugangsberechtigung für diesen Raum verloren hat – ist Kirche als organisierte bürokratische Struktur hier eo ipso außen vor. Das muss sie schmerzen, hat sie doch lange den Primärraum als ecclesiola, als eine „Art Hauskirche"[16], verstanden und kann sie doch mangels Interventionsmöglichkeit in diesen hinein nicht die Art des Zeugnisses „normieren", in der sie „leuchtendes Zeichen der Gegenwart Christi und seiner Kirche auch für die «Fernstehenden»„ ist.[17] Auf der Ebene des Primärraumes ist Religion von ihrer Sozialgestalt her nicht strukturiert und dezidiert privat. Die Liebenden, so Ulrich Beck, „sind ihre eigene Kirche, ihre eigenen Priester, ihre eigene Bibel – selbst wenn sie Therapeuten anrufen und zu Rate ziehen, um sich und ihre Geschichte entziffern zu lernen"[18] Diese Tatsache „lässt es unwahrscheinlich erscheinen, dass die moderne Familie der Ort werden könnte, an der organisierte Religion sich fixieren ließe."[19] Religion im Primärraum fungiert in der Form Kontingenz-Transzendenz-Epiphanie, man wird sie als Ereignis bezeichnen können und sie ist organisierter Struktur nicht zugänglich.

2. *Religion im Nahraum*

„Auf der Ebene der räumlich zu erlebenden Zusammengehörigkeit, der Gemeinde oder der Nachbarschaft war und ist in vielen Gesellschaften Gelegenheit, Religion in allgemeinerer Weise zu praktizieren."[20] Und zwar hineinverwoben in Sozialität und tragfähige Alltagsstrukturen, die hilfreiche

15 Waldenfels (Anm. 10), 85.
16 LG 11.
17 Johannes Paul II., FC 54.
18 Beck (Anm. 13), 238.
19 G. Kehrer: *Organisierte Religion,* Stuttgart u. a. 1982, 131f.
20 Ebd. 132.

Nachbarschaft eben. Dazu gehört, was mancherorts (immer noch) zu beobachten ist: (Schützen-) Feste und (kirchliche) Prozessionen, Segnungen öffentlicher Einrichtungen, unzählige Martinsfeiern und das mehr oder minder kollektive Aufstellen von Kerzen. Wie ist das zu bewerten? Versuchen wir uns mit den drei Begriffen der nachbarschaftlichen Hilfe diesen Phänomenen zu nähern: Stichwort Sicht: Das Sehen-wollen, und zwar das Unsichtbare hinter den Dingen. Stichwort Ergänzung: Die Vorstellung, dass dieses „dahinter", dieses Geheimnisvolle, Mythische, eine Ressource ist, über die man selber nicht verfügt, derer man im Zweifelsfall aber bedarf und wofür man dann eben auch bereit ist, seinerseits etwas zu geben. Stichwort Zeit. Versprechen und Gelöbnisse zu halten, deren Einlösung aufzuschieben usf.

Was bei all dem vorliegt, ist m. E. die Projektion der in der Horizontalen gelebten Nachbarschaft in die Vertikale und deren „Rückspiegelung" ins Hier und Jetzt. Da dies gewissermaßen jener alten „do-ut-des" Struktur entspricht, die zumindest in einem archaischen Verständnis als Indiz für das Vorkommen von Religion gewertet werden kann, dürfen die kurz angedeuteten Phänomene im Nahraum zu Recht als Religion bezeichnet werden. Wo, so Luhmann, eine „Gesamtrealität" konstruiert wird, indem „etwas für Beobachtung bereitgestellt wird, was *nicht* unter diese Kategorie fällt"[21], in Riten und heiligen Gegenständen etwa, wo also Nichtwahrnehmbares in etwas „zum Anfassen" [22] versetzt wird, in „Alltagskultur". [23]

Hinsichtlich des Nahraumes scheint der Religionsbegriff von der Systemtheorie bis zur Theologie in der Tat an den der Kulturwissenschaften anzuschließen und als Funktion im Blick zu haben, was Berger das Erlebbarmachen wenigstens der „kleinen" Welt als eines sinnvollen Ganzen und als Beheimatung – trotz aller bleibenden Fremdheit – bezeichnet.[24]. Und so schlage ich zur Bezeichnung der Religion im Nahraum einen Begriff vor, den ich bei der in Jena lehrenden Kulturwissenschaftlerin Köhle-Heizinger gefunden habe, die davon spricht, dass Religion die Wirklichkeit durchzieht: „Nicht als roter Faden – eher als blaue Fäden im Sinne eines Gespinstes, eines Bedeutungsgewebes."[25] Religion im Nahraum bezeichne ich als *Bedeutungsgewebe*.

Dem Nahraum entspricht die lokale Verankerung der Kirche, an der sie in Form ihres flächendeckenden Pfarreiennetzes lange Zeit mit großer Zä-

21 N. Luhmann: *Die Religion der Gesellschaft*, Frankfurt a. M. 2000, 46.

22 Ebd. 61.

23 Zwei Aspekte von Religion übrigens, die auch dem II. Vaticanum nicht fremd sind. Die bereits oben zitierte Erklärung spricht ausdrücklich von jenem „Wahren und Heiligen", das die Menschen erleuchtet, ihnen also den Sinn hinter den Dingen zu zeigen vermag. Und davon, dass dies Religion sei und damit „einer der Faktoren, die die Kulturen der Menschheit konstituieren und bestimmen.", vgl. GS 53

24 Vgl. P. L. Berger: *Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft,* Frankfurt 1988, 3-28.

25 C. Köhle-Heizinger: *Sehnsucht nach dem Eigenen – und Religion?* in: Th. Schreijäck (Hrsg.), Christwerden im Kulturwandel, Freiburg 2001, 80-94, 90.

higkeit festgehalten hat. Zumindest im Westen dieses Landes ist die „Pfarrei" eine Erfolgsgeschichte. Denn hier wurde in der Tat Sozialisation und Beheimatung „produziert" und quasi nebenbei auch der Nachwuchs für die kirchlichen Ämter rekrutiert. Kinder und Heranwachsende z. B. hatten und haben ihren Ort in der Pfarrei vor allem als Teilnehmende an den Katechesen zur Vorbereitung auf die Feier der Erstkommunion bzw. der Firmung und in den östlichen Bundesländern zusätzlich in dem zur Gemeindekatechese mutierten, aus den Schulen ausgeschlossenen Religionsunterrichtes in den pfarrlichen Räumen. Manche Probleme, die wir in diesem Kontext selbst verursachen, ließen sich vermeiden, würden wir die Logik der Religion im Nahraum ernst nehmen. Ihr geht es immer in erster Linie um Sozialisation. Alles andere muss nachrangig sein, auch die Wissensvermittlung.

Die Religion im Nahraum ist gemeindlich, gemeinschaftlich, korporativ strukturiert, braucht In-korporation und dazu Corporate Personalities, die amtlichen hat man früher „Pfarrfamilienväter" genannt, die ehrenamtlichen bezeichnet man bis heute bisweilen als „Tischmütter"! Beide kommen der Kirche inzwischen abhanden und damit hat sie hinsichtlich ihrer Nahraumsozialgestalt ein Problem, was aber nichts an der Tatsache ändert, dass Korporation die Sozialgestalt der Kirche des Nahraumes ist. Religion im Nahraum fungiert in heiligen Gegenständen und Riten, man wird sie als Bedeutungsgewebe bezeichnen können, und sie ist korporativ strukturiert.

3. Religion im Verkehrsraum

Wer es mit dem Verkehrsraum zu tun hat, hat es mit „Zweckrationalität" zu tun, d. h. mit Mobilität, Funktionalität, Monetarität. Im Einzelnen: Wer mobil wird, weil er meinetwegen ein besonderes spirituelles Bedürfnis hat, sieht: es gibt Religion nicht im Singular. Die Agenturen der Religion sind längst unter den Gesichtspunkt der Austauschbarkeit geraten.[26] Religion heißt hier immer Religion in Vergleichbarkeit. – Hat der Mensch eine Midlife-Krise, sucht er eine Trauergruppe oder einfach nur ein gutes geistliches Konzert, wird er – funktional motiviert – fragen, welcher Anbieter die vielversprechendste Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität garantiert. Auch Religionen stehen im Wettbewerb. Und angesichts des Faktors Monetarität, wird er, – wenn er vernünftig ist – eine Kosten-Nutzen-Rechnung anstellen. In die er dann in aller Regel seinen Mitgliedsbeitrag, die Kirchensteuer, mitverrechnet. Die Form der Religion des Verkehrsraumes ist offensichtlich: sie konstituiert sich als Preis-Leistungs-Verhältnis.

Immer wenn, so Luhmann, „Immanentes unter dem Gesichtspunkt der Transzendenz betrachtet" wird, kann man „sagen, dass eine Kommunikation

26 P. Fuchs: *Das Weltbildhaus und die Siebensachen der Moderne*. Sozialphilosophische Vorlesungen Konstanz 2001, 70f.

religiös ist“[27], und zwar unabhängig davon, wer sie anbietet. Und sie wird Erfolg haben müssen, d. h. sie muss sich hinsichtlich ihrer Leistung (Reduktion von Lebensunsicherheiten) und der Effektivität ihres Mediums (Glaubensangebot) qualitativ positionieren. Allerdings muss sie das Problem des Monetären lösen, denn dies bewirkt systemtheoretisch gedacht, die Dekonstruktion von Religion, weil eindeutig einem anderen System zuzuordnen, dem der Wirtschaft. – Hinsichtlich dieser drei Faktoren kann komparative Religionsforschung Phänomene auf der Ebene des Verkehrsraumes in Blick nehmen und sie wird bei den meisten zum Ergebnis kommen, dass es sich bei ihnen um Religionen handelt.[28]

Auch andere kommunizieren Immanentes unter dem Gesichtspunkt der Transzendenz. Stichwort Ergebnis. Erfolg ist zwar keiner der Namen Gottes, aber einer der Kirche schon, so möchte ich jedenfalls Bubers Diktum ergänzen.[29] Oder um es provokant zu sagen: Religion hat eine Leistung zu erbringen, sie dient dem Heil.

Religion auf der Ebene des Verkehrsraumes ist *Angebot* [30] in Gestalt einer Dienstleistung. Dem entspricht dann die Sozialgestalt der marktorientierten religiösen Non-Profit-Organisation, die professionell positioniert ist. Angesichts der Konkurrenz im Verkehrsraum und dem Schmelzen von Privilegien in Form refinanzierten Daseins verlangt dies von Kirche die Bewältigung eines ausgesprochen prekären Spagates. Sie muss sich selbst als austauschbar behandeln (lassen), ohne verwechselbar zu werden, sich gleichzeitig aber auch festlegen, ohne zu fundamentalisieren. Manch einem kommt das der Wahl zwischen Pest und Cholera gleich, oder wie das der Soziologe Reimer Gronemeyer einmal genannt hat: der Wahl zwischen „Chitinisierung“, d. h. der Verdickung des Panzers durch Dogmatisierung, und „Religion Light“.[31] Religion im Verkehrsraum fungiert in der Form des Wettbewerbs, man wird sie als Dienstleistung bezeichnen können, und sie hat die Struktur einer Non-Profit-Organisation.

Kommen wir zum Schluss: Ich hoffe, es ist gelungen, die These von der fundamentalen Verschiedenheit dessen, was Religion auf den verschiedenen Ebenen sozialräumlicher Stapelung ist, einigermaßen zu plausibilisieren und

27 Luhmann (Anm. 22), 77.

28 Diese Sichtweise ist, daran soll hier erinnert werden, auch dem Konzil nicht fremd. Es geht vielmehr und ausdrücklich aus von „geistlichen und sittlichen Gütern sowie [...] soziokulturellen Werten, die sich (auch) bei [...] (den anderen Religionen) finden“, die es überdies verlangt „anzuerkennen, zu wahren und zu fördern.“ Vgl. LG 1.

29 Dass dieses Verständnis auch im Konzil vertreten wird ist evident, wie sonst könnte sich Kir-che in der Präambel der Kirchenkonstitution selbst als „signum et instrumentum“ (LG 1) bezeichnen, oder von den „zum Heil notwendigen Hilfen“ (LG 15) reden.

30 Vgl. W. Wanke: *„Vom Erbe zum Angebot“. Pastorale Herausforderungen im Osten Deutschlands: Perspektiven einer Antwort*, in: ders. (Hrsg.), Wiedervereinigte Seelsorge. Die Herausforderung der katholischen Kirche in Deutschland, Leipzig 2000, 110-131.

31 R. Gronemeyer: *Wozu noch Kirche?,* Berlin 1995, 94.

deutlich zu machen, dass dies zwangsläufig auf eine fragmentierte (individuelle wie organisationale) religiöse Identität zuläuft, und die damit einhergehenden Schwierigkeiten wenigstens anzudeuten. Es liegen Welten zwischen Liebe, hilfreicher Nachbarschaft und Zweckrationalität. Aber es liegen auch Welten zwischen der Religion als Ereignis, als Bedeutungsgewebe und als Dienstleistungsangebot. Und es liegen Welten zwischen der „Kirche" Intimsystem, der Kirche pfarrliche Korporation und der Kirche als schlanker NPO. Ein Leben, auch ein religiöses, das vormodern eines an-sich war, ist in der Postmoderne auseinander gebrochen und muss von jedem Einzelnen als mehr oder wenig reißfestes und einigermaßen ästhetisches Patchwork zusammen geflickt werden. Aus einem Raum, der einmal ganz war, haben sich verschiedene Fragmente ausdifferenziert, die kein Stück mehr geben und trotzdem wenigstens in Kontakt zueinander gehalten werden müssen.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Dr. phil. **Klaus Bendel** ist Professor für Soziologie an der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Paderborn, Fachbereich Sozialwesen; Anschrift: Leostraße 19, 33098 Paderborn.

Dr. med. habil. **Ruth Bodden-Heidrich** ist Privatdozentin an der Frauenklinik der Heinrich Heine Universität Düsseldorf und Frauenärztin/Psychotherapeutin am Alexianer Krankenhaus Krefeld; Anschrift: Franz-Marc-Weg 16, D-40670 Meerbusch.

Dr. phil. **Friedhelm Eller**, Dipl. Psych., Dipl. Theol., ist Professor für Psychologie (insbes. Allgemeine Psychologie, Entwicklungspsychologie) an der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen und Dekan des Fachbereichs Sozialwesen an der Abteilung Paderborn; Anschrift: Leostraße 19, 33098 Paderborn.

Dr. rer. soc. **Johann Michael Gleich**, geb. 1953, ist Professor für Soziologie und Methoden der empirischen Sozialforschung an der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln, Sprecher der Abteilung und Dekan des Fachbereiches Sozialwesen; Anschrift: Wörthstraße 10, 50668 Köln.

Dr. theol. habil. **Herbert Haslinger** ist ord. Professor für Pastoraltheologie, Homiletik, Religionspädagogik und Katechetik sowie Leiter des Diplom-Aufbaustudiengangs Caritaswissenschaft an der Theologischen Fakultät Paderborn; Anschrift: Theologische Fakultät Paderborn, Kamp 6, D-33098 Paderborn.

Dr. phil. habil. **Ursula Henke** ist Professorin für Sozialwissenschaften an der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe in Bochum, Fachbereich Heilpädagogik, und Privatdozentin an der Fakultät für Sozialwissenschaften der Ruhr-Universität Bochum; Anschrift: Immanuel-Kant-Str. 18-20, D – 44803 Bochum.

Dr. med. Dr. phil. **Martin Hörning** ist Professor für Sozialmedizin an der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Paderborn, Fachbereich Sozialwesen; Anschrift: Leostraße 19, 33098 Paderborn.

Dr. theol., **Elisabeth Jünemann** ist Professorin für Theologie an der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Paderborn, Fachbereich Sozialwesen; Anschrift: Leostraße 19, 33098 Paderborn.

Dr. rer. pol. **Gerhard Kilz**, geb. 1959, ist Professor für Verwaltungsrecht und Sozialrecht an der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Paderborn, Fachbereich Sozialwesen; Anschrift: Leostraße 19, 33098 Paderborn.

Dr. phil. **Albert Lenz**, Dipl.-Psych., ist Professor für Sozialpsychologie und Klinische Psychologie an der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Paderborn, Fachbereich Sozialwesen; Anschrift: Leostraße 19, 33098 Paderborn.

Dr. theol. habil. **Ursula Nothelle-Wildfeuer** ist ord. Professorin für Christliche Gesellschaftslehre an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.; Anschrift: Werthmannplatz 3, D – 79085 Freiburg.

Dr. phil. **Albrecht Rohrmann** ist Mitarbeiter am Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste der Universität Siegen; Anschrift: Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen.

Dr. phil. **Gerd E. Schäfer** ist ord. Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft (Frühe Kindheit/Familie/Jugend) an der Universität Köln, Seminar für Pädagogik; Anschrift: Gronewaldstr. 2, D – 50931 Köln.

Dr. phil. **Sabine Schreiner** ist Lehrbeauftragte am Institut für Angewandte Erziehungswissenschaft und Allgemeine Didaktik und am Institut für Deutsche Sprache und Literatur an der Universität Hildesheim. Sie unterrichtet Kunst am Bischöflichen Gymnasium Josephinum in Hildesheim; Anschrift: Hausbergring 16 – 31141 Hildesheim.

Dr. theol. habil. **Norbert Schuster** († 2006) war Professor für Pastoraltheologie an der Katholischen Fachhochschule in Mainz; Anschrift: Friedenstraße 17, 55559 Bretzenheim.

Dr. phil. **Armin G. Wildfeuer**, Lic. Phil., Dipl. Theol., ist Professor für Philosophie an der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln, Fachbereich Sozialwesen; Anschrift: Wörthstraße 10, 50688 Köln.

Dr. theol. **Agnes Wuckelt** ist Professorin für Praktische Theologie an der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Paderborn, Fachbereich Theologie; Anschrift: Leostraße 19, 33098 Paderborn.