

**Abhängigkeit und Autonomie
Vorstellungsbilder und
Status des Kindes in UNSEREN
zeitgenössischen
Gesellschaften**

Gilles Brougère
Professor an der Universität Paris-Nord

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

- 1. Fragen zum Status des Kindes und zum Kindheitsbegriff**
- 2. Rechtliche Stellung des Kindes und Internationale Kinderrechtskonvention**
- 3. Das Kind als Konsument und die Medien**
- 4. Autonomie des Kindes und die Rolle der Erwachsenen**
- 5. Schulsystem und Kindheitsbegriff**
- 6. Das Kind der Erwachsenen und die Stimme des Kindes - Abhängigkeit im Mittelpunkt der sozialen Kindheitserfahrung**
- 7. Vom Kind der Begegnungen zur Begegnung mit Kindern**

Literatur

Abhängigkeit und Autonomie Vorstellungsbilder und Status des Kindes in UNSEREN zeitgenössischen Gesellschaften

Gilles Brougère

Professor an der Universität Paris-Nord

Einleitung

In diesem Text treffen sich meine persönlichen und beruflichen Interessen für die Situation des Kindes in unseren zeitgenössischen Gesellschaften mit den Arbeiten in einem auf drei Jahre angelegten Forschungsprogramm des DFJW. An den Begegnungen im Rahmen dieses Forschungsprogramms nahmen außer Deutschen, Franzosen und Engländern auch einige Italiener und Brasilianer teil, die sich vorübergehend in Frankreich aufhielten.

Während ich an diesem Text schreibe, liegt die letzte Begegnung unserer Arbeitsgruppe bereits zwei Jahre zurück. Es war zwar ursprünglich von Veröffentlichungen die Rede, doch bis jetzt liegt noch kein gemeinsames DFJW-internes oder -externes Dokument vor. Bisher ist es bei individuellen Texten geblieben, die zwischen unseren Begegnungen für den gruppeninternen Gebrauch verfaßt wurden.

Der vorliegende Arbeitstext stellt also nicht den Bericht über die gemeinsame Forschungsarbeit dar, sondern eine nachträgliche Betrachtung zu unserer Thematik in Verbindung mit der Frage, welchen Beitrag unsere Begegnungen diesbezüglich leisten konnten, wobei ich nicht einmal immer genau zu sagen vermag, was dieser Text ihnen verdankt. Natürlich werde ich bei meinen Überlegungen neben anderen Quellen auch unsere Dokumente und sonstige Spuren unserer Zusammenarbeit heranziehen, denn schließlich sind sie ein Stück konkrete Erfahrung im Sinne interkultureller Konfrontation mit der Erkenntnis, daß unsere Wahrnehmungen und Einstellungen zur Kindheit in Referenzbezügen, Gewohnheiten und Institutionen verwurzelt sind, die - wie bei unseren Begegnungen angesichts der vertretenen Nationen deutlich wurde - sogar in Europa von Land zu Land verschieden sind. Zwar zeigen auch die zu diesem Thema verfügbaren Quellen, daß Kindheitsbegriff und Status des Kindes je nach Epoche und Kultur stark variieren können, jedoch tun sie dies in der Regel anhand einer maximalen Vielfalt, während über die Unterschiede zwischen benachbarten Gesellschaften in der Gegenwart nur selten die Rede ist. Dabei kommt diesen Unterschieden, unter heuristischen Gesichtspunkten betrachtet, gerade deshalb ein beachtlicher Stellenwert zu, weil Länder wie Deutschland, Frankreich und Großbritannien so viele Gemeinsamkeiten haben. Doch vermutlich treten diese Unterschiede, die oft sehr schwach ausgeprägt und daher schwer zu analysieren sind, erst im Rahmen einer Begegnungssituation richtig zutage.

Diese Begegnungen haben es erlaubt, außer bestehenden Konvergenzen auch interessante Unterschiede zu verdeutlichen. Gleichzeitig bestätigten sich eine Reihe von Ideen, die wir in diesem Text immer wieder antreffen werden:

- Kindheit ist ein soziales Konstrukt, das je nach Ort und Epoche sowie den jeweiligen kulturellen und sozialen Gegebenheiten variiert.
- Die Sozialisation des Kindes vollzieht sich in einem Kontext, in dem die Erwachsenen bestimmte Vorstellungen von Kindheit haben, welche wiederum die Art und Weise dieser Sozialisation beeinflussen.

- Das Kind ist ein sozialer Akteur. Diese Tatsache steht mitunter im Widerspruch zu dem Bild, das man sich allgemein vom Kind macht.
- Infolge seiner als legitim angesehenen Abhängigkeit wird das Kind zu einem spezifischen sozialen Akteur.

Zum Verständnis dieser Besonderheiten des Kindes wollen wir zunächst einige Situationen und Beispiele aufzeigen, die bestimmte Schlußfolgerungen in bezug auf die Einbindung des Kindes in einen von Vielfalt geprägten sozialen Rahmen zulassen. Auf diese Weise wollen wir der Vorstellung entgegenwirken, daß Unterschiede nur Erwachsene voneinander trennen, Kinder aber (vielleicht, weil sie "spontane, natürliche Wilde" seien!) von kulturellen Unterschieden unberührt bleiben, als wären nicht auch sie, wenn sie sich begegnen, Produkte differenzierter Sozialisationsprozesse und damit Träger ebenso differenzierter Vorstellungsbilder.

Bei der Behandlung dieser Frage treffen wir verschiedene Themen an, die sich im Laufe unserer Begegnungen hinsichtlich der gegenwärtigen Situation des Kindes als aufschlußreich erwiesen. Aufgrund der jeweiligen Interessenlage der Teilnehmer und den Zufällen der Treffen wurden bestimmte Themen bevorzugt, andere wieder fallengelassen. Vorrangig sollen hier folgende Themen hinsichtlich ihrer kulturellen Bedeutung beleuchtet werden: die UN-Kinderrechtskonvention, Konsum und Fernsehen sowie die Rolle kindlicher Initiative in der Erziehung (insbesondere im Vorschulbereich).

Diese Fragen kamen im interkulturellen Kontext unserer Begegnungen ständig zur Sprache. Natürlich wirkten dabei national- und kulturbedingt unterschiedliche Sichtweisen, Überlegungen und Informationen mit, was zugleich Dezentrierung und Bereicherung, aber auch die Konfrontation unterschiedlicher Standpunkte zur Folge hatte (welche übrigens nicht alle etwas mit Interkulturalität zu tun hatten). Vermutlich liegt gerade hier der Reichtum einer solchen „informell-formellen“ Erfahrung: Wir hatten zwar Themen, Zielsetzungen und Programme, doch in der konkreten Situation sprengte manche Diskussion den vorgezeichneten Rahmen oder es kam zu thematischen Verschiebungen. Die Thematik wurde nicht im akademischen Sinne des Wortes erörtert; man begegnete ihr (schließlich handelte es sich ja auch um Begegnungen), d.h. sie wurde punktuell diskutiert, erläutert, debattiert. Das Ganze war nicht direkt wissenschaftlich im traditionellen Sinne, und doch traten interessante Fragen und Details zutage, die sich als durchaus zweckdienlich erwiesen - genug Material für einen Text wie diesen, wo die o.g. Gruppenerfahrung und die klassische Forschungsarbeit und Lesart des Autors einander begegnen.

Die folgenden Ausführungen sind somit ein Geflecht unterschiedlicher Reflexionsebenen, die schwerlich voneinander zu trennen sind: Hochschulforschung, Lektüren (hier in Form von Zitaten, jeweils mit Quellenangabe), mitunter aber auch gewagtere Vorstöße und eine persönliche Wertung der Ergebnisse unserer Begegnungen. Es handelt sich hier insofern um einen Arbeitstext, als ich auch versuchen möchte, neue Fragen aufzuwerfen und den Leser zum Nachdenken über den sozialen Status des Kindes im internationalen Austausch anzuregen.

Statt die Funktionsweise unserer Gruppe zu beleuchten, möchte ich mich in diesem Text mit einigen Hinweisen auf ihre Einflüsse und auf bereits vorliegende Arbeitstexte begnügen. Was zählt, ist, daß mir diese Erfahrung (wenngleich es schwierig wäre auszumachen, wo und wie) mit als Grundlage für die folgenden Ausführungen diene.

Der Einfachheit halber werde ich nachfolgend ständig vom „Kind“ und vom „Erwachsenen“ sprechen. Es geht mir darum, den Kindheitsbegriff und seine Auswirkungen in den westlichen Gesellschaften von heute zu reflektieren. Gleichzeitig möchte ich anhand verschiedener Schriften und konkreter Beispiele die soziale Situation des Kindes aufzeigen. Bei dieser interkulturellen Analyse werde ich mich im wesentlichen auf die westliche Welt beschränken, denn die Ausweitung auf eine breitere Vielfalt würde die Sache nur noch komplizierter machen (diese Arbeit bleibt also noch zu tun...). Ebenso gäbe es viel über den Erwachsenen zu sagen, der übrigens, von einem anderen Standpunkt aus betrachtet, dem Kind näher steht und weniger "vollendet" ist (Lapassade, 1997), als mancher Diskurs (so vielleicht manchmal auch unserer) es glauben lassen will. Es handelt sich hier also um eine von einer besonderen Sichtweise geprägte, subjektive Lesart, deren Anliegen es ist, bestimmte Aspekte unserer Vorstellungsbilder ans Licht zu fördern (wenngleich dabei andere wichtige Fragen im Schatten bleiben).

Zu Beginn möchte ich kurz die Fragen aufzählen, die das Thema Kindheit aus meiner Sicht aufwirft und von denen einige übrigens mit der Anlaß für unser gemeinsames Forschungsvorhaben waren. Anschließend werde ich bestimmte Aspekte behandeln, die mir in diesem thematischen Zusammenhang besonders wichtig erscheinen, um schließlich zu einer Reihe praktischer Konsequenzen in bezug auf den Platz des (reellen und imaginären) Kindes im interkulturellen Austausch zu gelangen.

1. Fragen zum Status des Kindes und zum Kindheitsbegriff

Unser Ausgangspunkt war die u.a. von Historikern der Mentalitäten (Ariès, 1973) festgestellte Vielfalt hinsichtlich der Vorstellungen, die sich die Erwachsenen von den Kindern machen. Das Kind ist ein sozial konstruiertes Objekt, das (zweifelloos auch innerhalb der nationalen Kulturen Europas, woraus sich unterschiedliche Einstellungen und Gefühle ihm gegenüber sowie unterschiedliche Erziehungspraktiken ableiten) gewisse Variationen aufweist.

Mein besonderes Augenmerk galt und gilt noch heute den Verwandlungen, die die romantische Revolution mit sich brachte. Diese Veränderungen, die womöglich bis heute nachwirken (Brougère, 1995), werden beispielsweise an einigen Texten von (in hohem Maße von Rousseau beeinflussten) Romantikern wie Jean-Paul Richter, Novalis und Hoffmann deutlich. Diese Autoren zeichneten ein ganz und gar positives Bild von der Kindheit, das insbesondere im Bereich des Imaginären, des Kreativen, der Poesie vielfältige Wertvorstellungen beinhaltet. Aufgrund des starken Interesses für „spontane“ Ausdrucksformen entstand so zum Beispiel die Vorstellung von einer besonderen Beziehung zwischen Künstler und Kind. In dieser eine natürlichen Entwicklung des Kindes befürwortenden romantischen Vorstellungswelt wurzelt auch die Philosophie der "Neuen Erziehung"¹. Es entstand ein regelrechter Kindheitsmythos, in dem Kinder und Erwachsene unter Hinweis auf jeweils spezifische Züge voneinander isoliert wurden (Chombart de Lauwe, 1979). Tatsächlich scheinen sich in unserem Jahrhundert zahlreiche innovative Praktiken, die das Kind betreffen, auf diese Naturalisierung des kindlichen Bezugs zur Welt zu stützen. Parallel dazu forderte das bürgerliche Erziehungsmodell eine Bewahrung des Kindes vor der sozialen Erwachsenenwelt im Sinne einer strikteren Trennung zwischen beiden Sphären. So wurden speziell an die Bedürfnisse des Kindes angepaßte Bücher und Gegenstände entwickelt, um dem Kind ein spezifisches Umfeld in Harmonie mit dem Bild bzw. den Bildern zu bereiten, die man sich von ihm machte. So wurde das Kind als von Natur aus anders, als sittlich rein und verletzbar charakterisiert (Hockey & James, 1993).

Sicher gründet sich der gegenwärtige Kindheitsbegriff zumindest noch teilweise auf diese romantische Auffassung. Doch wie sehen die Dinge konkret aus? Wie stellen sich die deutschen, französischen, europäischen Erwachsenen von heute das Kind vor? Welche Bilder, Assoziationen und Analogien beherrschen ihr Vorstellungssystem? Und wie verhalten sich diese Vorstellungen zur Praxis (gibt es Übereinstimmungen, Verzerrungen)? Diese Fragen betreffen nicht nur die Erziehungsmethoden, sondern auch die den Kindern angebotenen Beziehungsformen und Lebensweisen. Es ging uns darum, am Beispiel von Institutionen - von der Schule bis hin zu den zahllosen Vereinen und Verbänden, die sich in irgendeiner Weise (Schutz, Erziehung, Freizeit, Gesundheit...) mit Kindern beschäftigen - die Vorstellungsbilder zu analysieren, welche den verschiedenen Praktiken zugrunde liegen.

Um ein Arbeitsthema möglichst klar abzugrenzen, beschlossen wir, uns bei den diesbezüglichen Untersuchungen zunächst auf zwei besonders interessante Beispiele zu konzentrieren.

Das erste Beispiel ist die am 20. November 1989 von den Vereinten Nationen einstimmig verabschiedete Kinderrechtskonvention. Im Unterschied zu einer Erklärung, die erwiesenermaßen nur wenig konkrete Auswirkungen hat, ist eine Konvention für die Unterzeichnerstaaten (nach der Ratifikation durch die gesetzgebenden Instanzen der einzelnen Länder) insofern verbindlich, als diese gehalten sind, die dort vereinbarten Bestimmungen in nationales Recht umzuwandeln (Zani, 1996).

Neben Bestimmungen über den Schutz des Kindes beinhaltet die Konvention auch einige Artikel, welche die aktive Teilnahme des Kindes am Leben der Gemeinschaft fordern und das Kind insofern als verantwortliches, in seiner Wahl autonomes Individuum in den Vordergrund stellen (siehe nachfolgendes Kapitel). Aus der Konvention ergibt sich ein neuer Kindheitsbegriff, ein neuer Status, der womöglich (zumindest in einigen Ländern) nicht ganz mit der von Kindern und Erwachsenen erlebten Realität übereinstimmt. Bestimmte Artikel, die den rechtlichen Status (bzw. Nicht-Status) Minderjähriger betreffen, stehen übrigens im Widerspruch zum französischen Recht. Am Gesetz spiegelt sich das Bild wider, das sich eine Gesellschaft vom Kind macht. Dieses Bild hat sich verändert, und wir werden uns fragen müssen, inwiefern es überhaupt noch etwas mit dem oben erwähnten romantischen Mythos zu tun hat und ob das Recht den veränderten Vorstellungen folgt bzw. ihnen in gewissen Punkten sogar voraus ist. Ich hatte den Eindruck, daß diese Konvention ein interessanter Ausgangspunkt für die Gegenüberstellung von Vorstellungsbildern und Praktiken in bezug auf das Kind wäre und daher bei jedem von uns eine Reaktion hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen hervorrufen könnte.

Die Konvention wirft zudem die Frage auf, wie sich ein Rechtsdokument mit internationalem und damit transkulturellem Anspruch zur Vielfalt der die Kindheit betreffenden kulturellen Konstrukte verhält. Bleibt für Vielfalt überhaupt noch Platz? Welchen Status hat eine internationale Konvention angesichts dieser Vielfalt?

Das zweite Thema, das ich vorschlug, betrifft eine Reihe neuer Praktiken hinsichtlich des Kindes als Konsument. Romantiker neigten dazu, das Kind (wenn auch je nach Land und sozialem Umfeld auf unterschiedliche Art und Weise) in dem Sinne von der Produktionswelt und so weitergehend vom sozialen Umfeld abzuschirmen, daß bei jedem Kontakt zur Außenwelt die Familie als Vermittler auftrat. Aus dieser Sicht wäre das Kind, vom romantischen Gedanken schwärmerisch aufgewertet, in erster Linie ein isoliertes Wesen mit klar aufzeigbaren Besonderheiten, das sich aber nicht nur durch Originalität und Reinheit, sondern auch durch den Hang zu nutzlosen Aktivitäten auszeichnet.

Keht das Kind aber heute nicht zurück zur ökonomischen Szene, und zwar diesmal nicht als Produzent, sondern (ich spreche hier nur von den entwickelten Ländern) als Konsument? Der von der Familie errichtete Schutzwall bekommt Risse (Postman, 1983). Über die Medien, vor allem das Fernsehen, und durch seine heutige Lebensweise hat das Kind direkten Zugang zur Information. Es nimmt die Gesellschaft auf ähnliche Weise wahr wie seine Eltern und scheint, was speziell für Kinder bestimmte Produkte angeht, immer mehr Herr seiner Wahl zu sein. Die Veränderung vollzieht sich beispielsweise in der Beziehung Kind/Spielzeug, welche nicht bzw. nicht mehr nur eine Nutz-, sondern auch eine Konsumbeziehung ist (Brougère, 1992). Dabei kommt es mitunter zu Konflikten, vor allem dann, wenn die Vorlieben des Kindes (z. B. für Spielzeug, das mit Krieg und Grausamkeit oder Geschlechterdiskriminierung zu tun hat) nicht mit den Vorstellungen der Erwachsenen übereinstimmen. Ein weiteres Diskussionsthema sind die Beziehung des Kindes zum Fernsehen und die (direkte oder indirekte) Kontrolle, die der Erwachsene diesbezüglich vielleicht ausüben möchte. Solche Debatten verweisen alle auf dasselbe Problem: den Status des Kindes in einer Gesellschaft, die sich immer stärker nach den herrschenden Konsumgewohnheiten strukturiert. Das Verhältnis zum Konsum scheint mir daher wenigstens genauso ausschlaggebend zu sein wie die Beziehung zur Produktion.

Wenngleich diese Autonomiepraktiken des Kindes womöglich ihrerseits mit dem bestehenden Kindheitsbegriff in Konflikt geraten, scheinen sie doch den in der Konvention juristisch formulierten Vorstellungen zu entsprechen. Wie verhalten sich Familien und Erzieher angesichts dieser oft eher ungewollten denn gewollten Öffnung in Richtung Information und Wirtschaftswelt? Gehen diese neuen Praktiken mit neuen Auffassungen von Kindheit einher? Wir waren der Ansicht, daß sich diese beiden Fragen zur Gegenüberstellung von Praktiken und Vorstellungsbildern eignen könnten.

Im Zusammenhang mit einer in Deutschland geführten Debatte, an der sich auch die Medien beteiligten, warfen die deutschen Teamer noch weitere Fragen auf. Dabei wurde die Kinderrechtskonvention mit einer Problematik in Verbindung gebracht, die nicht neu und an sich auch kein Streitthema ist: der Schutz des Kindes im Falle von Mißhandlungen. Bei den eher gegenwartsbezogenen Aussprachen unserer ersten Begegnungen wurde darauf hingewiesen, wie selbstverständlich es oft erscheint, wenn Kinder von Erziehungsberechtigten Schläge erhalten. Gerechtfertigt wird ein solches Vorgehen mit einem weitverbreiteten Erziehungskonzept, dem zufolge körperliche Züchtigung nicht nur normal, sondern sogar legitim und der Sozialisation des Kindes förderlich sei. Der Debatte lag die Idee zugrunde, daß eine Ohrfeige und schwere körperliche Mißhandlung grundsätzlich dasselbe sind, der Unterschied lediglich in der Intensität liegt. Die Tatsache, daß in Deutschland eine öffentliche Diskussion um einen Gesetzestext entbrannte, der jede Anwendung von Gewalt gegenüber Kindern (einschließlich kulturell tolerierter Formen wie der Ohrfeige und anderer gängiger Formen körperlicher Züchtigung) unter Strafe stellt, ist schon allein insofern interessant, als diese Debatte in Frankreich vergleichsweise verhalten ist. Somit kann es also innerhalb einer traditionell geteilten Auffassung vom Schutz des Kindes nicht nur in bezug auf das Kind schlechthin, sondern auch hinsichtlich der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern und der Rechte, die beiden Seiten zu gewähren sind, unterschiedliche Vorstellungen geben.

Eine Gruppe von deutschen Teilnehmern stellte in ihrem Text neben dem Kindheitsbegriff und einer kritischen Analyse der Konvention noch weitere Themen in den Vordergrund, wie Kindesmißhandlung im Alltagsleben, das materielle Umfeld des Kindes und Konsum.

Pädagogische Aspekte kamen hier aber nur am Rande zur Sprache als Illustration weiterer angesprochener Fragestellungen.

Die Realität unserer aufeinanderfolgenden Begegnungen führte uns dann nach und nach zu weiteren Themen. Die Konvention blieb zwar im Gespräch, doch je weiter das erste Zusammentreffen zurücklag, desto mehr traten die Themen Erziehung und Schule in den Vordergrund. Diese Tendenz wurde von den Engländern noch verstärkt. Zwar wurden auch Schule und Vorschule ausgehend von der gleichen Thematik behandelt, doch wird durch diese Verschiebung deutlich, wie schwierig es ist, eine Reflexion über das Kind wirklich zu vertiefen, unabhängig von seinem Status als Schüler bzw. seiner festen Einbindung in eine Institution (insbesondere die Familie). In diesem Zusammenhang möchte ich darauf hinweisen, daß es im französischen Sprachraum noch gar keine Kindersozio­logie im eigentlichen Sinne gibt und die Forschung in diesem Bereich selbst in den englischsprachigen Ländern nur schleppend vorankommt bzw. noch in den Kinderschuhen steckt. Statt dessen erfolgt der Zugang zum Thema Kind vornehmlich über die Themen Schule und Familie sowie andere Institutionen, in denen das Kind eine wichtige Rolle spielt. Dabei wird meist vergessen, daß das Kind diese Institutionen allesamt durchläuft und sich nicht auf eine von ihnen begrenzt (Van Haecht, 1990).

Die Analyse der Konvention sowie der Praktiken hinsichtlich Konsum und Medien führte uns zur Frage der Autonomie des Kindes. Von daher wurden sehr schnell Fragen über das Verhältnis zwischen der Verantwortung bzw. Vormundschaft des Erwachsenen und, wie es in der Konvention heißt, "dem Wohl des Kindes" einerseits und der Autonomie des Kindes andererseits laut. Im Mittelpunkt der Betrachtungen standen die Beziehungen zwischen Kindheitsbegriff und Erziehungskonzepten sowie die Suche nach der Autonomie des Kindes förderlichen Situationen (insbesondere in der Schule). Dabei strebten wir, statt uns mit einer einfachen Bestandsaufnahme zu begnügen, einen Dialog an, der es uns ermöglichen sollte, die Erziehungspraktiken der anwesenden Lehrkräfte zu verändern (ein Teilnehmer wollte bei dieser Gelegenheit sein eigenes Erziehungskonzept als Patentrezept anbieten). Durch die thematische Einbeziehung von Schule (und Vorschule) sowie ganz allgemein von Institutionen, die sich mit Kindern befassen, geriet die Rolle des Erwachsenen gegenüber der des Kindes (das nunmehr in erster Linie als Schüler betrachtet wurde) zusehends in den Vordergrund.

Vielleicht sollten wir uns fragen, wie es denn eigentlich kommt, daß man bei der Kindheitsproblematik unwillkürlich immer wieder auf die Institution, die Schule zu sprechen kommt, und warum es bei allem guten Willen so schwierig ist, das Kind als Subjekt bzw. als sozialen Akteur anzusehen. Ist dies auf die Abhängigkeit des Kindes zurückzuführen, welche - offensichtlich selbst in der Forschung - nur mit Bezugnahme auf die dem Erwachsenen zukommende Verantwortung betrachtet werden kann?

Hinsichtlich bestimmter Fragen und Reaktionen seitens der Erwachsenen sowie der von diesen vorgebrachten Lösungsvorschläge wird uns die gemeinsame Gruppenerfahrung im Folgenden als Anschauung dienen. Es handelt sich hier nicht um ein wissenschaftliches Experiment, sondern um den erfahrungsmäßigen Kontrapunkt zum theoretischen Diskurs über die Kindheitsproblematik, über Vorstellungsbilder und den Status des Kindes im interkulturellen Kontext. Unsere Begegnungen lieferten uns einen solchen Kontext der interkulturellen Konfrontation, der es uns ermöglichte, bestimmte Probleme konkret aufzuzeigen und dieses wichtige Thema auf lebendige Weise anzugehen, aber auch, Abstand zu gewinnen, um die Dinge einmal aus einem anderen Blickwinkel zu hinterfragen.

Die Gruppe hat uns gezeigt, daß die Wahrnehmung einer die Kindheit betreffenden Situation immer auf Vorstellungsbilder und auf persönlich (als Kind, als Mutter oder Vater, als Erzieher) erlebte Situationen verweist. Jedesmal, wenn wir ein Kind bzw. Kinder betrachten, kommt dieser Aspekt der sozialen und kulturellen Konstruktion unweigerlich mit ins Spiel. Obwohl dieses Konstrukt das Ergebnis unserer subjektiven Erfahrung ist, halten wir sie für ein ganz selbstverständliches Phänomen, das jeder auf die gleiche Weise erlebt. Die interkulturelle Situation macht jedoch deutlich, daß das nicht stimmt. Nehmen wir als Beispiel den gemeinsamen Besuch einer *école maternelle* oder eines Kindergartens: Man vergißt allzu leicht, daß alles, was mit dem Kind zu tun hat, eine komplexe Konstruktion ist. Die Erwachsenen, die wir antreffen, sprechen immer vom bzw. an Stelle des Kindes, wobei sie überzeugt sind, daß das, was sie tun und sagen, dem Wohl des Kindes entspricht.

Die Tatsache, daß der Erwachsene bei solchen Begegnungen unvermeidlich zum Sprachrohr des Kindes wird, führt uns, wie die im Folgenden behandelten Themen zeigen werden, mit Hilfe des Kindes zur Entdeckung eines vom Erwachsenen produzierten Konstrukts.

2. Rechtliche Stellung des Kindes und Internationale Kinderrechtskonvention

Warum nehmen wir die Kinderrechtskonvention zum Ausgangspunkt unserer Betrachtungen? Hierzu eine kleine Anekdote: Als einmal vor der Unterzeichnung der Konvention ein Jurist die wichtigsten Artikel der Konvention erläuterte (ich selbst wurde zum erstenmal mit diesem Text konfrontiert), fiel mir die Reaktion einer Lehrerin auf, die sich aufregte, weil die Konvention nicht nur das ihr als Erwachsene doch wohl zustehende Recht streitig mache, ihrer Tochter bestimmte Aktivitäten im und außerhalb des Elternhauses zu verbieten, sondern dieser sogar (wenn auch nur theoretisch) die Möglichkeit gab, ihre eigenen Rechte notfalls vor Gericht geltend zu machen.

Auf den ersten Blick ist eine solche Reaktion absurd, denn die Konvention überträgt den Eltern die Verantwortung, ihre Kinder bei der Wahrnehmung ihrer Rechte zu leiten. Doch gleichzeitig beschränkt sie diese Rechte unter Hinweis auf das Wohl des Kindes, welches man aber jederzeit gegen die Entscheidungsfreiheit des Kindes aufwiegen kann. Zudem setzt ein solches Recht (dessen Einbindung ins französische Recht übrigens bis heute, also acht Jahre nach der Unterzeichnung der Konvention, problematisch ist) voraus, daß es gemäß geltender Verfahren eingeklagt werden kann und Gerichtsurteile somit auch zugunsten des Kindes ausfallen können. Bei kleineren Streitigkeiten ist ein solches Verfahren aber nur schwer in Gang zu bringen.

Die Reaktion der Lehrerin mag absurd sein, doch sie ist in sofern bezeichnend, als sie uns zu verstehen gibt, wie sehr sich Kindheit von einer starken Abhängigkeit her definiert, welche wiederum ihre Legitimation in der Sichtweise von Eltern findet, die - dies wird vorausgesetzt - einzig das Wohl ihrer Kinder im Auge haben. Damit wird die Autonomie des Kindes gegenüber der Erziehungsberechtigkeit der Erwachsenen praktisch zweitrangig. Interessanterweise wurde dieser Standpunkt von einer französischen Lehrerin (der *école maternelle*) vorgebracht. Das alles verschafft uns Aufschluß über den Stellenwert der Autonomie des Kindes (man geht davon aus, das Kind könne keine eigenen Entscheidungen treffen) und über das traditionelle Vorstellungsbild (dem zufolge das Kind in erster Linie als minderjährig, im juristischen Sinne rechtlos ist und daher geleitet und bis zur Volljährigkeit von seinem Erziehungsberechtigten vertreten werden muß).

Dabei ist aber anzumerken, daß dieses Minderjährigkeitsprinzip und der fehlende Status des Kindes im französischen Recht bereits vor der Unterzeichnung der Konvention durch anderweitige Rechte des Alltagslebens (Konsum, Erwerb von Gütern) berücksichtigt bzw. zum Teil kompensiert wurden. Zudem kann ein Kind, wenn es straffällig geworden ist, schon mit 13 Jahren für seine Taten verurteilt werden. Wie geht das zusammen: auf der einen Seite ein Kind ohne rechtliche Stellung (zum Beispiel wenn es Opfer von Mißhandlungen wird und sogar bei Unfällen), auf der anderen Seite ein Delinquent, der, wenn es darum geht, für seine Untaten zu büßen, als potentiell verantwortlich gilt und gerichtlich belangt werden kann? In Deutschland dagegen zeigte die Gesetzgebung auch schon vor 1989 relativ große Bereitschaft, Kindern Rechte zuzuerkennen. Daher wurde die Konvention dort wohl auch weit weniger als ein weltbewegendes Ereignis aufgenommen.

Insofern kann die Konvention - zumindest in Frankreich - als ein wichtiger Text angesehen werden, denn sie verleiht dem Kind eine rechtliche Stellung, aufgrund derer es künftig ohne seinen gesetzlichen Vormund vor Gericht gehen kann (das Kind entzieht sich der Vormundschaft und existiert vor dem Gesetz als Rechtssubjekt, und dies nicht nur, wenn es eine Straftat begangen hat). Zudem erinnert sie daran, daß der Schutz des Kindes bisher nur teilweise gewährleistet ist und auch Länder, die dem ersten Anschein nach in diesem Bereich am weitesten fortgeschritten sind, vielleicht noch einiges zu leisten haben, um das Kind beispielsweise vor schlechter Behandlung und sexuellem Mißbrauch zu schützen. Die eigentliche Originalität der Konvention aber liegt in den dort aufgeführten Partizipationsrechten, denn sie verweisen auf die Notwendigkeit, Kinder als unterscheidungsfähig anzusehen und ihnen im gleichen Maße wie Erwachsenen die Wahrnehmung der Menschenrechte (freie Meinungsäußerung, Religions- und Vereinigungsfreiheit, Achtung der privaten Sphäre...) zu ermöglichen. Offensichtlich durchweht hier ein frischer Wind überkommene Vorstellungsbilder, und alte Denkweisen in bezug auf das Kind werden in Frage gestellt. Daß es eben nicht normal ist, die Post eines Kindes zu öffnen, daß Kinder ihre Religion frei wählen können (was ihnen nach französischem Recht nicht zusteht) und ohne Erwachsene eine Vereinigung gründen dürfen (auch das räumt ihnen das französische Recht nicht ein) - all dies stellt Fragen an die Erwachsenen. Und damit kommen wir auf weitere Aspekte der Konvention zu sprechen: die Leitrolle des Erwachsenen, das Wohl des Kindes, die Wahl des für die Ausübung der genannten Rechte geeigneten Augenblicks (Unterscheidungsfähigkeit). Denn gerade in den konkreten Anwendungsbedingungen liegt ja der Reichtum und die Komplexität des Rechtswesens. Ja, die Regeln sind komplex, doch nur eine gerichtliche Instanz, vertreten durch Männer und Frauen, die übrigens der Autonomie des Kindes gegenüber nicht notwendigerweise positiv eingestellt sind, kann entscheiden, wann und wie ein Recht zur Anwendung kommt. Daher auch die Kritik einiger, die Konvention sei nichts als belangloser Text. Und doch ist die Tatsache, all diese Rechte in Form eines juristisch verbindlichen Dokuments festzuschreiben, nicht ohne Auswirkungen, wenn es auch eine Weile dauern mag, bis sich diese in der Praxis niederschlagen.

In diesem Zusammenhang ist aber auch die komplexe Stellung des Rechts als Definition des Wünschenswerten [*devoir être*] zu erwähnen, insofern das Recht mitunter verdächtig ist, eine bestehende Situation zu legitimieren, die ganz und gar nicht legitim ist, bzw. nicht stark genug zu sein, eine Situation effektiv zu verändern. Somit hat das Recht zwischen Vorstellung und konkretem Handeln eine Zwischenstellung. Gleichzeitig müssen wir uns vor der Illusion hüten, das Recht sei allmächtig. Doch auch die Kritik an seiner Ohnmacht birgt Gefahren, denn sie könnte zu totaler Willkür führen. Wenngleich sich das Recht nicht damit begnügt, bestehende Situationen (und damit auch bestehende Gewalt) festzustellen, so ist die Rechtsprechung doch nicht ganz frei von inneren und äußeren Zwängen. Das Recht unterliegt

zahlreichen Widersprüchen, was durch seine ontologische Unvollkommenheit zum Ausdruck kommt, und vor allem wird es von Menschen gesprochen, die sich in spezifischen Situationen befinden. Es kann sich in bestimmten Fällen als gefährliches Werkzeug, in anderen wiederum als belanglos und überflüssig erweisen. Angesichts der mancherorts betriebenen Ausbeutung von Kindern mag die Konvention lächerlich erscheinen. Doch auch wenn geltendes Recht die Zustände nicht immer zu ändern vermag, kann es doch bewirken, unsere eigenen Vorstellungsbilder bezüglich dieser Zustände zu hinterfragen.

Alles hängt von den Kräften ab, die sich der Konvention bemächtigen, um sie als Werkzeug der Kritik oder gar der Weltveränderung zu benutzen. Die Konvention ist zwar ein Produkt von Vorstellungsbildern, aber angesichts ihrer möglichen Auswirkungen nicht allein darauf zu reduzieren. Jedenfalls wurde durch die Verabschiedung der Konvention „die Diskussion über den Platz des Kindes in den zeitgenössischen Gesellschaften neu belebt“ (Hartig, 1991). Die Konvention zeigt, daß sich in bezug auf die Abhängigkeit des Kindes etwas verändert hat: Indem sie Kindern die Teilhabe an den Grundrechten des Menschen zuerkennt, vermindert sie den Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen im Sinne einer Annäherung der jeweiligen Rechtsstellung und öffnet damit den Weg zu einer größeren Autonomie des Kindes. Wie mir scheint, haben wir es hier mit einer keineswegs außer Acht zu lassenden historischen Zäsur zu tun, die zudem noch durch weitere Tatbestände bekräftigt wird.

Währenddessen gewann innerhalb unserer Gruppe die Kritik die Überhand. So wurde darauf hingewiesen, daß der Erwachsene durch das geforderte Wohl des Kindes die volle Vormundschaft behält und auch künftig das Recht hat zu bestimmen, was für das Kind gut ist und was nicht. Dabei dürfen wir aber nicht vergessen, daß dieses Recht, wie aus den Texten hervorgeht, auch von einer Drittpersonen wahrgenommen werden kann, die weder Vater oder Mutter noch das Kind selbst ist. Vielleicht ist dies nur Fiktion, gleichzeitig aber ist es ein Weg, die Implizierung von Eltern und Kindern mit dem nötigen Abstand zu betrachten. Durch die richterliche Einschätzung verlagert sich das Problem von der affektiven, subjektiven, befangenen auf eine rechtlich-objektive, distanzierte Ebene.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Kontinuität aller Gesetze, die das Kind und die Eingrenzung der Elternrechte betreffen, dann lassen sich tiefgreifende Veränderungen in bezug auf den Status des Kindes und die Einschätzung von Minderjährigkeit feststellen, welche nicht mehr nur ein rechtloser Zustand ist (bzw. ein Zustand, der sich lediglich anhand spezifischer „Kinderrechte“ im Sinne von Schutz und der Bereitstellung entwicklungsrelevanter materieller Gütern definiert). Das Kind wird nicht mehr einzig in seiner Spezifität, d.h. als schwaches, schutzbedürftiges Wesen verstanden, sondern in seiner Menschlichkeit, die er mit dem Erwachsenen gemeinsam hat. Die Konvention ist somit ein Instrument, dessen Möglichkeiten (selbst außerhalb des Rechtsweges, der in Frankreich noch einige Interpretationsprobleme in bezug auf Revisionsverfahren aufwirft) zur Veränderung der Situation des Kindes und zur Erlangung von mehr Autonomie für bzw. durch das Kind mitunter verkannt werden. Wer daran zweifelt, braucht nur die Texte von denjenigen zu lesen, die sich mit Hinweis auf die Konvention empören, es gäbe keine Kindheit mehr, da jetzt die Vorstellung herrsche, Erwachsenwerden setze voraus, nicht mehr über die Prärogativen der Erwachsenen zu verfügen: „Wer das Kind als nicht verantwortliche Person behandelt, respektiert das Kind. Wer es aber als verantwortliche Person behandelt, läuft Gefahr, die Kindheit für immer zu zerstören. Und die Entwicklung weist leider in diese Richtung. Mit anderen Worten: Durch die Thematisierung des Kindes als (Staats)Bürger, als Erwachsener, als Verantwortlicher wird das Kind seines Schutzes beraubt.“ (Finkielkraut, 1991).

Natürlich hat ein Text wie die Kinderrechtskonvention zwangsläufig seine Grenzen, und er beinhaltet Widersprüche. Schließlich handelt es sich um einen internationalen Text, der von Ländern produziert wurde, in denen die Situation des Kindes und die herrschende Vorstellung von Kindheit sehr unterschiedlich sind. Es ist ein Text mit universellem Anspruch, der die kulturelle Vielfalt und interkulturelle Aspekte unberücksichtigt läßt. Das Recht, mit 15 in den Krieg zu ziehen, mag schockieren. Und gibt es nicht auch einen Widerspruch zwischen Autonomie und bestimmten Formen des Schutzes, insbesondere im Bereich der Sexualität? Die Autonomie des Kindes scheint nicht so weit zu gehen, daß es mit Erwachsenen frei über seinen Körper verfügen kann. Die Logik des Schutzes (Alderson in Mayall, 1994) macht das Kind zu einem Objekt, das es zu schützen gilt, und nicht zu einem Subjekt, das in der Lage ist, eigene Entscheidungen zu treffen und diesem Schutz durch eigene Entscheidungen Einhalt zu gebieten. Dies alles sind sehr komplexe Fragen, die man angesichts des vorherrschenden Diskurses in bezug auf den Schutz des Kindes vorsichtig formulieren muß: Kindern unter 15 Jahren sexuelle Autonomie (einschließlich mit Erwachsenen) zuzusprechen, ist völlig unvereinbar mit der immer schärferen Ahndung sexueller Nötigung von Kindern. Der durch die Konvention vorgegebene universalistische Kindheitsbegriff verkennt zwar zwangsläufig die sozialen und kulturellen Unterschiede, produziert aber einen internationalen Diskurs (bzw. eine internationale Norm) mit transkulturellen Auswirkungen. Vermutlich wird uns diese Frage, welche heute, zumindest in unseren westlichen Gesellschaften, mehrheitlich unter dem Gesichtspunkt des Schutzes und der Ausgrenzung behandelt wird, noch einige Zeit beschäftigen. Diese thematische Fixierung führt paradoxerweise dazu, daß das Kind in seiner Bewegungsfreiheit innerhalb der öffentlichen Sphäre immer mehr eingeengt wird - wengleich sich dieses Problem im konkreten Leben häufiger in der Privatsphäre stellt, wo sich das Kind der Kontrolle durch die Erwachsenen entziehen kann (siehe Kapitel 4). Bemerkenswert ist auch der in der Konvention beinhaltete (aber dort nicht bewältigte) Widerspruch zwischen dem Recht des Kindes auf Schutz und dem Recht, sich frei zu äußern und hinsichtlich seiner eigenen Belange eine aktive Rolle zu spielen, also der Widerspruch zwischen der Verantwortung der Erwachsenen, was den Schutz des Kindes betrifft, und dem Recht des Kindes auf Selbstbestimmung (Lansdown in Mayall, 1994). Es handelt sich hier um einen komplexen Widerspruch, den jeder, der mit Kindern umgeht, zu berücksichtigen hat.

Dieser kurze thematische Überblick zeigt, noch bevor wir uns auf die interkulturelle Ebene begeben, daß diese Fragen, wengleich vor dem Hintergrund eines Textes mit vereinheitlichendem Anspruch betrachtet, bereits innerhalb unserer westlichen Gesellschaften eine Reihe von Widersprüchen ans Licht bringen, die zudem in andere Gesellschaften exportiert werden, in denen ganz andere Verhältnisse herrschen. Die Kinder schützen, ihnen die Möglichkeit geben, eigene Entscheidungen zu treffen und Autonomie auszuüben, für ihr Wohl sorgen - all dies beinhaltet Widersprüche, mit denen wir uns auch in unserer Gruppe ständig auseinandersetzen hatten. Die Auswirkungen der Konvention können nicht global analysiert werden, vielmehr müssen wir sie stets in einem genau definierten soziokulturellen Rahmen betrachten. Es genügt ein Blick auf die sehr allgemein gehaltenen Äußerungen des Kinderrechtsausschusses, der den Auftrag hat zu überprüfen, ob und inwieweit die Vorgaben der Konvention von den Vertragsstaaten erfüllt werden (Zani, 1996)...

Auch innerhalb unserer Gruppe trat immer wieder das „Wohl des Kindes“ in den Vordergrund: Ist die Verwendung eines solchen Begriffes überhaupt legitim? Oder handelt es sich dabei um den versteckten Versuch der Erwachsenen, sich unter Berufung auf diesen Bezugspunkt in jeder Situation die nötige Macht und Handhabe zu sichern? Wieder einmal wird die Unmündigkeit des Kindes und damit seine Abhängigkeit deutlich. Einen Erwachsenen kann man auf das Gemeinwohl verweisen, aber man würde kaum so weit gehen, unter Berufung auf sein Wohlergehen gegen dessen Willen zu handeln (außer wenn er für

unmündig erklärt würde, z. B. weil er sich in psychiatrischer Obhut befindet). Vielmehr wird - anders als bei Kindern - davon ausgegangen, daß erwachsene Menschen selbst für ihr Wohl verantwortlich sind. Kennzeichnend für das Kind bzw. genauer gesagt für die juristische Situation der Minderjährigkeit ist die Möglichkeit, gegen das Kind selbst zu bestimmen, worin sein Wohl besteht. Somit stellt die Konvention die grundsätzliche Abhängigkeit des Kindes nicht in Frage, sondern sie unternimmt den Versuch, diese Abhängigkeit mit den Menschenrechten, die ja auch für das Kind gelten, in Einklang zu bringen. Das Wohl des Kindes soll jeweils in aller Objektivität, mit der Distanz eines gerichtlichen Urteils bestimmt werden und ist daher nicht zwingend mit der Einschätzung der Eltern identisch. Gleichzeitig finden wir hier eine juristische Definition des Kindes als Individuum vor, das etwas für sich beanspruchen kann, was nicht seinem Wohl dient. Denn im Gegensatz zum Erwachsenen identifiziert sich das Kind nicht mit seinem persönlichen Wohl. Abhängigkeit bzw. Rechtsunfähigkeit schafft eine Distanz zwischen Kindern und Erwachsenen. Diese ungleiche Betrachtung ist darauf zurückzuführen, daß man das Kind in bezug auf seine kindliche Spezifität, d.h. als ein in der Entwicklung befindliches, im Erwachsenwerden begriffenes Wesen betrachtet. Sein Wohl ist das des Erwachsenen, aber nicht des Erwachsenen, den es vor sich hat, sondern des Erwachsenen, der es selbst einmal sein wird. Wohl des Kindes bedeutet also Wahrung des Wohles des Erwachsenen, der es noch nicht ist. Man weigert sich, das Kind in seiner Unmittelbarkeit zu sehen, vielmehr betrachtet man es als potentiell Wesen. Daß wir diese Problematik auch im Bereich der Erziehung antreffen, ist nicht verwunderlich. Kindheit ist durch den Gegensatz zwischen Unmittelbarkeit und Späterem, zwischen Autonomie und dem die Ausübung eben dieser Autonomie einschränkenden äußeren Wohl strukturiert.

Manche Kritiker zeigen sich empört über diesen "schlaun Trick", mit dem die Erwachsenen die Freiheit des Kindes insgesamt einschränken. Dabei wäre interessant zu erfahren, wie sich das Wohl des Kindes denn in ihren Augen definiert. Allein die Stimme des Kindes kann uns aus diesem Dilemma heraushelfen, der Erwachsene kann diesem nur schwer entgehen. Es geht uns nicht darum, den die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen strukturierenden Begriff „Wohl des Kindes“ als solchen zu kritisieren. Dennoch besteht sicher aller Grund, bestimmte autoritäre Sichtweisen diesbezüglich in Frage zu stellen. Wer den Begriff jedoch kategorisch ablehnt, verstrickt sich in ein unhaltbares Paradox. Andererseits existiert ein solches Paradox bereits, nämlich in Form der von Erwachsenen formulierten Kinderrechte. Anhand der Konvention wird deutlich, wo das Problem eigentlich liegt. Wenn sich die deutschen Teilnehmer unserer Gruppe beklagen, daß die Erwachsenen ihre Macht über die Kinder behalten, so nähren sie damit die Illusion, man könne dem Dilemma des Abstandes zwischen Erwachsenen und Kind entgehen. Als die Rechte der Sklaven, der Kolonisierten oder der Frau ausgerufen wurden, konnten die Betroffenen zeitweilig das Wort ergreifen (bzw. zu den Waffen greifen), um die ihnen zugestanden Rechte zu ändern und gemäß ihren eigenen Vorstellungen Rechtssubjekte zu werden. Beim Kind dagegen liegen die Dinge infolge seiner strukturell bedingten Abhängigkeit und des provisorischen Charakters seiner Situation völlig anders. Ehe ein Kind erfolgreich ein Recht eingefordert oder eine Entscheidung der Erwachsenen angefochten hat, ist es selbst schon erwachsen, um dann seine neue Sichtweise bei neuen Kinder anzuwenden, die dann auch nicht um ihre Meinung gefragt werden.

Verbleibt die Frage nach dem Standpunkt des Erwachsenen. Wird von ihm das übergeordnete Wohl des Kindes berücksichtigt? Dieses verweist auf sehr unterschiedliche Vorstellungsbilder, welche die Erwachsenen davon haben können und dabei ein gesellschaftliches Modell (z. B. die unterlegene Stellung der Frau), den Reichtum affektiver Beziehungen, den Erfolg in der Schule, eine religiöse Erziehung (man kann die Koranschulen

anführen), kulturelle Entwicklung, Ansammlung von Konsumgütern geltend machen. Verwischt sich dieses Wohl mit Wohlergehen und kann es etwas anderes sein als die Sicht der Erwachsenen? Was garantiert, daß sie mit dem wirklichen Interesse des Kindes zusammen trifft? Dieser Begriff ist sicherlich illusorisch, da jegliches Interesse je nach Situation ein variables gesellschaftliches Konstrukt darstellt. Ist es nicht der Rolle der Pädagogen, dem Kind Modelle anzubieten? Hier taucht das Dilemma zwischen dem Wunsch auf, dem Kind Situationen der Wahlfreiheit zu belassen, und der Verantwortung des Pädagogen. Wenn der Erwachsene seine Rolle als Erziehungsberechtigter, als Leitperson ablehnt, wird damit die Besonderheit des Kindes negiert und infolge dessen auch die Notwendigkeit, das Kind betreffende eigene Rechte zu formulieren? Wenn Kindheit als spezifisch gedacht wird, kann die Konvention nur diese Spezifität ausdrücken. Verweist nicht hierauf auch der Begriff des Wohles des Kindes, das ihm selbst zumindestens teilweise zu entgehen scheint, wohingegen dieser Begriff sich auf den Erwachsenen nicht anwenden läßt, weil davon ausgegangen wird, daß er es selbst herauszufinden hat?

Hat das Kind überhaupt etwas Spezifisches, das nicht als Machtmißbrauch seitens des Erwachsenen interpretiert werden kann? Ist es möglich, Verantwortung des Erwachsenen und Autonomie des Kindes mit einander zu vereinbaren? Wie könnte man angesichts der Erziehungsberechtigung der Erwachsenen überhaupt gewährleisten, daß das Kind und sein Recht auf freie Meinungsäußerung, Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit respektiert werden? Ist wahre Autonomie nicht pure Illusion, wenn das Kind z. B. Religionsunterricht erhält? Der Erwachsene kann dem Kind zwar Autonomie gewähren, doch gleichzeitig ist er verantwortlich für den kulturellen Rahmen, in dem diese Autonomie ihren Sinn erfährt. Denn schließlich wird das Kind diese Autonomie fortan immer in einem bestimmten Rahmen und mit Hilfe der ihm zur Verfügung stehenden intellektuellen Mittel ausüben. Der Glaube an absolute Autonomie ist in der Tat eine Illusion. Denn Autonomie ist immer an einen bestimmten kulturellen Raum gebunden, welcher zudem aus der Sicht eines anderen Kulturraums als sehr einengend empfunden werden kann. Der Begriff "Wohl des Kindes" ist damit notwendigerweise variabel und relativ. Es gibt kein transkulturelles Wohl des Kindes, es sei denn, man wollte die Situation des Kindes naturalisieren, universalisieren. Aus diesem Grund ist das Thema „Wohl des Kindes“ bei interkulturellen Begegnungen stets Gegenstand heftiger Diskussionen. Der Ausdruck „Wohl des Kindes“ und der Kontext, in dem er gebraucht wird (hier die Kinderrechtskonvention), erwecken den Eindruck, es könne eine allgemeingültige Definition geben. Wer sich dieser Illusion hingibt, will nicht eingestehen, daß der Sinn dieses Ausdrucks immer zwangsläufig in einem besonderen, einzigartigen Kontext konstruiert wird. Gleichmaßen ist auch die Autonomie des Kindes je nach Sichtweise kontextbedingt. Man kann sich fragen, was bei Begegnungen von Kindern passiert, die dabei die Vielfalt der ihnen von den Eltern zugestandenen Autonomiesphären deutlich werden lassen.

Gehen Kindheit und Autonomie überhaupt zusammen? Wie kann man verhindern, daß Kinder entweder Erwachsenen gleichgesetzt werden oder von diesen völlig abhängig sind? Hier wird die Schwierigkeit deutlich, sich ein Kind vorzustellen, das zugleich Kind und autonomiefähig ist. Dieser Widerspruch ist für das Kind kennzeichnend. Die Konvention kann ihn nur bestätigen oder verlagern bzw. juristisch erfassen (Beziehung zwischen Kinderrechten und Wohl des Kindes), aufheben aber kann sie ihn nicht. Man darf vom Recht keine Wunder erwarten. Immerhin ermöglicht uns die Konvention, Fragen zu stellen und Eltern und Kinder zu der Problematik zu befragen; sie kann bei interkulturellen Begegnungen als Arbeitsinstrument benutzt werden: Denn ein Text mit universellem Anspruch kann die Spannungen aufzeigen, denen er aufgrund der kulturellen Vielfalt möglicher Auslegungen selbst ausgesetzt ist. Die Verfasser dieses internationalen Textes mögen sich mit noch soviel

Konsens- und Kompromißbereitschaft um universelle Gültigkeit bemüht haben, seine Anwendung, d.h. seine Auslegung erfolgt (selbst wenn sie juristisch ist) letztlich stets auf der Ebene unterschiedlicher Kulturen, von denen jede (selbst in Punkten, die in internationalen Gremien diskutiert werden), stets ihre Besonderheiten bewahren. Es wäre interessant zu untersuchen, welche transkulturellen Auswirkungen ein solcher Text haben und welche kulturbedingten Sinnproduktionen er hervorrufen kann.

3. Das Kind als Konsument und die Medien

Das Thema Konsum und Medien beschäftigte uns gleich zu Beginn unseres Forschungsprojekts. Dann wurde es aber nach und nach vom Schwerpunkt Schule ausgeblendet, der einfacher zu behandeln und innerhalb der Gruppe weniger umstritten war.

Das Thema Konsum ist insofern von Bedeutung, als das Kind in diesem Bereich ein gewisses Maß an Autonomie erlangt hat, und zwar u.a. als direkter Käufer. Dieser Aspekt spielt jedoch, was den vom Kind ausgeübten Einfluß angeht, trotz seiner beachtlichen Kaufkraft nur eine geringe Rolle. Viel schwerer wiegen Kaufempfehlungen bzw. von den Erwachsenen erfüllte Wünsche in bezug auf spezielle Kinderprodukte (Spielzeug, Lebensmittel, Kleidung), doch auch in bezug auf Produkte, die zwar für die ganze Familie bestimmt sind, bei deren Auswahl das Kind aber möglicherweise eingreifen kann (Guillot & Neyrand, 1987). Diese Einflußnahme hängt damit zusammen, daß das Kind hinsichtlich der Produkte über Informationen verfügt, die ihm u.a. das Fernsehen liefert. Das Medium Fernsehen bietet dem Kind einen umfassenden Blick auf die Welt. Dabei spielt, was den Konsum angeht, natürlich die Werbung die wichtigste Rolle. Die Erwachsenen, denen ja eine erzieherische Rolle zukommt, sehen sich hier mit einem Paradox konfrontiert: Einerseits eröffnet der Konsum dem Kind neue Formen von Autonomie und selbständiger Entscheidung. Denn dadurch, daß es Zugang zur selben Information wie die Erwachsenen erhält, verringert sich seine Abhängigkeit von den Entscheidungen der Eltern. Das Kind erlangt also ein gewisses Maß an Unabhängigkeit. Dieses Phänomen ist in zahlreichen Familien zu beobachten und, wie man heute weiß, dem Umstand zu verdanken, daß viele Eltern ihre Kinder entweder sich selbst überlassen oder mit ihnen verhandeln (Le Bigot-Macaux & Petit-Archambault, 1993). Andererseits entsteht diese Unabhängigkeit aber in einer Gesellschaft, in der Konsum und die Entwicklung von Medien mit ausdrücklich kommerziellen Zielsetzungen einen großen Stellenwert haben, d.h. in einem oft als entfremdend kritisierten Kontext, der Abhängigkeit von kommerziellen Kräften bzw. heteronomen (je nachdem, ob die Kritik politisch oder moralisch ist) Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung schafft.

Damit wird das ganze Paradox dieser Form von Autonomie deutlich. Kritiker mögen sie für trügerisch halten und geneigt sein, den Eltern eine Tutorenrolle zuzuerkennen, damit sie ihre Kinder aus der Abhängigkeit von der kommerziellen Medienwelt befreien (d.h. ihre Autonomie beschränken), um ihnen ein höheres Niveau an Freiheit bzw. Befreiung zu ermöglichen. Diese Haltung ist durchaus legitim, aber sie führt dazu, daß das Kind in seine Unmündigkeit zurückgeführt wird. Es steht erneut das Wohl des Kindes im Vordergrund, in diesem Fall durch die Kontrolle seines Güter- und Medienkonsums, weil Kinder nicht wissen, was gut für sie ist und was nicht. Daß dieser Standpunkt problematisch ist, beweist schon die Tatsache, daß diejenigen, die ihn vertreten, ihn gegenüber ihren eigenen Kindern nur begrenzt durchsetzen können. Das Ergebnis sind komplizierte Kompromißstrategien, denn die Eltern sind hin- und hergerissen zwischen dem Wunsch, ihren Kindern Autonomie zu gewähren, und dem Bestreben, sie dem ihnen noch unbegreiflichen Heteronomieprinzip, d.h. der Macht des Konsums (wenn nicht gar der Begierde!) zu entziehen.

Innerhalb unserer Gruppe schienen, was die Medien angeht, eher Zweifel am Unterscheidungsvermögen und an der Widerstandskraft des Kindes vorzuherrschen. Es heißt, Vertrauen führe möglicherweise zu übermäßigem Fernsehkonsum, was mit dem Wohl des Kindes unvereinbar sei. Dieses Beispiel ist deshalb so interessant, weil wir es hier mit einem heiklen Gleichgewicht zwischen Autonomie und dem Wohl des Kindes zu tun haben. Wie kann der Erwachsene das Kind in Konsumfragen orientieren? Sollte er das Kind aktiv beeinflussen, zum Beispiel, indem er ihm, wie von einigen Teilnehmern gefordert, erklärt, daß übermäßiger Konsum zur Zerstörung der Umwelt beiträgt? Unterliegen Eltern nicht der Versuchung, ihren Kindern in puncto Konsum Vorschriften zu machen, die sie selbst als Konsumenten nicht einhalten? Müssen sie sich deshalb nicht kritisch fragen, von welchen Normen ihr eigenes Verhalten bestimmt ist? In einer nicht enden wollenden Diskussion wurde der Versuch unternommen, im Konsumbereich das Notwendige vom Überflüssigen zu unterscheiden. Laufen wir nicht Gefahr, an Stelle des Kindes zu entscheiden, wo Überfluß anfängt? Überhaupt ist diese Unterscheidung nicht nur relativ, sondern schlichtweg illusorisch. Es liegt hier erneut ein Widerspruch vor: nämlich zwischen einerseits dem zu schützenden „Wohl des Kindes“ (so, wie es von einigen Eltern verstanden wird) und andererseits der Autonomie des Kindes beim Zugang zum Konsum. Bietet aber nicht gerade der Konsum interessante Möglichkeiten, das Kind auch unter Berücksichtigung von ökonomischen Aspekten zu Autonomie und Selbstverantwortung zu erziehen?

Eine solche Position ist insofern problematisch, als sie auf einem Kindheitsmythos beruht, der die Marginalisierung des Kindes gegenüber der sozialen Realität zur Folge hat, auch wenn letztere möglicherweise zu Recht kritisiert wird. Wir stoßen also erneut auf die Auffassung von Rousseau und weitergehend auf die Sichtweise der Romantik: Diese stellt das Kind als natürliches Wesen dar, das jedoch aus dem sozialen Umfeld herausgehoben wird und daher imaginär ist. In der romantischen Vorstellung haben Erwachsene und Kinder nun wirklich nichts mehr gemein. Dort unterscheiden sie sich vom Wesen her grundsätzlich voneinander: Das Kind hat seine eigene Erfahrungswelt, und diese wiederum beruht auf seiner entwicklungsbedingten Spezifität und der Notwendigkeit, erzogen zu werden. Die Rolle des Erwachsenen besteht darin, dieses Prinzip sicher zustellen, indem er das Kind vor schädlichen Einflüssen bewahrt.

Sobald wir die Romantik verlassen, können wir nur feststellen, daß Kinder und Erwachsene nunmehr Mitglieder ein und derselben Gesellschaft sind. Dies hat natürlich Folgen für Wirtschaft und Konsumverhalten: Das Kind erlangt Autonomie, und zwar in demselben sozialen Rahmen und anhand derselben Praktiken wie der Erwachsene. Die Sozialkritik, der wir hier keinesfalls ihre Legitimität absprechen wollen, läßt außer Acht, daß sich die Sozialisation des Kindes stets in einer Gesellschaft vollzieht, die so ist, wie sie ist, und nicht, wie sie sein sollte, dies ungeachtet der Tatsache, daß der kritische Diskurs der Eltern und dessen Übernahme durch das Kind Bestandteil der Sozialisation des Kindes sind. Autonomie gewähren kann man nur in einem realen Kontext, das heißt, wenn wir von heute sprechen, in einer mediatisierten Konsumgesellschaft. Kindheitsspezifische Transkulturalität gibt es dort ebensowenig wie in Fragen, die die Konvention und das Wohl des Kindes betreffen. Das Kind kann sich nur dann einen Autonomieraum konstruieren, wenn es in diesem Rahmen wirklich als Akteur auftritt. Kontrolle, sei sie auch durch eine fundierte Gesellschaftskritik legitimiert, beinhaltet das Risiko, diesen Autonomieraum einzuschränken, insbesondere wenn die Erwachsenen zum Beispiel die Auswahl an Fernsehsendungen begrenzen, die Verwendung des Taschengeldes überwachen oder ihren Kindern - bei gleichen Kosten - ein Spielzeug bzw. sonst irgendeinen Gegenstand verweigern, der speziell für Kinder bestimmt ist. Von einem kritischen Standpunkt aus betrachtet kann man sagen, daß die Entscheidungsfreiheit in

Konsumfragen eine Illusion ist, dies umso mehr, als sie sich in der Regel an belanglosen Unterschieden orientiert. Doch ist nicht auch die Individualisierung von Vorlieben und Geschmäckern (mögen sie häufig mit denen der anderen Kinder identisch sein) gegenüber den Erwachsenen eine wichtige Erfahrung, und sollte man solchen vom Kind konstruierten Autonomieräumen nicht wenigstens zugute halten, daß sie womöglich bestimmte Lernprozesse ermöglichen (Lipovetsky, 1987)?

Der Wert der Autonomie des Kindes gegenüber den Erwachsenen ist in ein und demselben sozialen Kontext zu betrachten. Autonomie wird heutzutage auch von den Erwachsenen hoch eingeschätzt. Dies wurde nicht zuletzt in den ehemaligen Ostblockstaaten deutlich, deren Bürger beim Fall der kommunistischen Herrschaft ihre Selbständigkeit einfordern konnten. Ungeachtet aller Kritik sind auch die Erwachsenen stark durch ihre Beziehung zum Konsum strukturiert. Sie legen großen Wert auf ein breitgefächertes Warenangebot, das einige nutzen, um sich von der Mehrheit abzuheben (umweltfreundliche Produkte, bestimmte Kleidungsstücke usw.). Gerade in diesem Zusammenhang läßt sich die Autonomie des Kindes an der (wenn auch mitunter undeutlichen) Autonomie des Erwachsenen einschätzen. Diese Frage scheint mir ganz wesentlich in einer vom Konsum strukturierten Gesellschaft, in der (man mag es bedauern...) politische Anliegen oft mit der Aufforderung zum Konsum identisch sind. Einmal habe ich eine wichtige Persönlichkeit aus dem Wirtschaftsleben sagen hören, die Franzosen hätten ihre Pflicht als Konsumenten getan (um ein Haar wären wir vielleicht zur Strafe zum Konsum gezwungen worden!...). Die Tatsache, daß man heute solchen Unsinn reden kann, ist ein Zeichen dafür, daß die Konsumkritik in Zeiten der Massenarbeitslosigkeit und einer sich ständig beschleunigenden Computerrevolution nicht mehr der vorherrschende Diskurs ist. Der Platz, den man dem Kind im Konsumsystem zuweist, ist, zumindest in den westlichen Gesellschaften, zu einem wesentlichen Indikator für seinen Status geworden.

Die Kritik an den heutigen Formen des Konsums ist umso heftiger, als es einen engen Zusammenhang zwischen dieser Kritik und der Rolle der Medien, insbesondere des Fernsehens, gibt. Das Fernsehen ist für das Kind kostenlos, frei zugänglich, es wirkt verführerisch. Die meisten Sender sind heute kommerziell. Dies gilt auch für Sender, die in öffentlicher Hand sind, denn auch sie finanzieren sich teilweise durch Werbung. Jedenfalls stehen sie in Konkurrenz zu denen, die ganz davon leben. Sender, die sich dieser Logik weitgehend entziehen (wie zum Beispiel Arte), sind Randerscheinungen und üben daher - übrigens eher auf Kinder als auf Erwachsene - nur einen begrenzten sozialen Einfluß aus. Gemäß seiner Logik verkauft das kommerzielle Fernsehen nicht, wie oft vergessen wird, Sendezeit, sondern über diese Sendezeit (quantitativ und qualitativ definierte) Einschaltquoten. Die Abnehmer sind Annonceure, in der Regel Produzenten von Gegenständen, aber auch, was häufiger in den Vereinigten Staaten der Fall ist als in Europa, Veranstalter von Aktionen, die das Gemeinwohl betreffen (z. B. Anti-Tabak-Kampagnen). Jedenfalls geht es darum, möglichst viele Zuschauer bzw. spezifische Zuschauergruppen (z. B. Kinder) mit attraktiven Sendungen anzulocken und dafür zu sorgen, daß sie (der verheerenden Versuchung zum Trotz, mit der Fernbedienung von einer Sekunde auf die andere das Programm zu wechseln) bis zum nächsten Werbespot (und möglichst noch während und nach der Werbung) dranbleiben. Die Tendenz heißt Unterhaltung für alle (Postman, 1986). Auf diese Weise wird das Fernsehen auch für Kinder zum Lieferanten kostenloser Zerstreuung. Ihre Aufmerksamkeit erweckt man ganz einfach dadurch, daß man ihren Wünschen entspricht. Es entsteht eine direkte Beziehung, von der Eltern und Pädagogen ausgeschlossen sind, eine Beziehung zwischen den Produzenten dieser Massenkultur und den Kindern. Die Erziehungsverantwortlichen können dann nur noch rebellieren: Schließlich geht es hier nicht zuletzt um Machtverteilung...

Einzugestehen ist, daß das Fernsehen die Kinder, vor allem hinsichtlich ihrer Beziehungen zur Erwachsenenwelt, tiefgreifend verändert hat (Postman, 1983, Meyrowitz, 1995). Nicht nur in bezug auf Konsum, sondern ganz allgemein bricht das Fernsehen alle Barrieren zwischen beiden Welten. Kinder haben freien Zugang zu Fernsehsendungen, die - egal, ob sie für sie bestimmt sind oder nicht - die Geheimnisse der Erwachsenen (Sexualität und Gewalt, Umgang mit Kindern, Kindererziehung...) preisgeben. Im Gegensatz zu traditionellen Kulturen, die sich auf Nachahmung und mündliche Überlieferung gründeten, hatte die Entwicklung und Verbreitung des geschriebenen Wortes vorübergehend eine trennende Wand zwischen der Welt der Kinder (die die Schrift nicht ausreichend beherrschten) und der Welt der Erwachsenen mit ihren in Bibliotheken verschlossenen Geheimnissen errichtet. Heute gibt es das Fernsehen, und das Fernsehen ist ein öffentlicher Raum, wo Erwachsene moralischen und körperlichen Striptease vor den Kindern betreiben. Indem es gleichzeitig die Erwachsenen infantilisiert und die Kinder "adultisiert", reduziert dieses Medium die Distanz zwischen beiden Welten. Dabei ist die Gewalt, welche die Kinder ja jetzt auch zu sehen bekommen, nur eine Begleiterscheinung. Die Rolle des Fernsehens ist sehr komplex. So bietet es auch Sendungen an, die die Kinder von den Erwachsenen isolieren (wenngleich sich auch diese manchmal „Kindersendungen“ ansehen), und produziert somit eine ganz auf Unterhaltung ausgerichtete, kostenlos zugängliche Massenkinderkultur. Das Fernsehen ist, insbesondere durch die Verbindung von Fernsehserien und Spielzeug, stark konsumorientiert (Kline, 1993).

Hinter dieser die Kinderkultur grundlegend verändernden Logik stellt sich erneut die Frage, wie Kindheit denn zu definieren ist. Zählt hier einzig der Erziehungsaspekt, oder lebt das Kind wie der Erwachsene in einer von Spaß und Unterhaltung geprägten Gegenwart, also in einer Kultur, die einzig auf die Befriedigung gegenwärtiger Interessen ausgerichtet ist? Eine solche Logik führt, beim Kind wie beim Erwachsenen, zu einer Aufwertung von Spannung und Emotion und damit von Kompensation, Fiktion und der Projektion in eine alternative Welt (Elias & Dunning, 1994). Elterliche Fürsorge kann in diesem Fall zum Beispiel so aussehen, daß die Eltern den Unterhaltungskonsum ihrer Kinder im Sinne edukativer Zielsetzungen kontrollieren, um die emotionalen Folgen dieses Konsums zu begrenzen. Autonomie hingegen würde in diesem Fall bedeuten, daß man diese Dimension frei zur Entfaltung kommen läßt. Zweifellos wirft dieses Problem einige Fragen hinsichtlich des Wertes bestimmter Produkte sowie der Rolle von Spielzeugherstellern und Sponsoren auf. Die Kernfrage bleibt jedoch die unsere heutige Gesellschaft prägende widersprüchliche Logik von Bevormundung und Autonomie. Alles in allem stimmt diese Logik weitgehend mit der Logik der Kinderrechtskonvention überein: Fürsorge legt den Akzent auf das, was den Erwachsenen vom Kind unterscheidet, auf die Notwendigkeit, das Kind ständig in einem edukativen Kontext zu halten; Autonomie dagegen bezieht sich auf alles, was Kinder und Erwachsene vereint: ähnliche Interessen und Bedürfnisse sowie die Notwendigkeit, in der Gegenwart zu leben.

Das Thema Medien und Konsum macht auch deutlich, wie sehr sich Kindererziehung am Faktor Zeit orientiert. Wir neigen dazu zu glauben, das Kind müsse ständig (also auch auf angenehme Art und Weise) lernen. Deshalb wird ihm das Recht auf nicht zweckgebundenes („unrentables“) Vergnügen, auf echte Freizeit gern abgesprochen. In Frankreich müssen sogar die Freizeitzentren ein Erziehungsprojekt vorweisen, und auch die Eltern verbinden dort Freizeit stets mit edukativen Zielen. Vermutlich liegt hier ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen Erwachsenen und Kindern: Die Abhängigkeit des Kindes führt dazu, daß Erwachsene immer ein (meist pädagogisches, auf Erwachsenwerden ausgerichtetes) Erziehungsprojekt für das Kind bereit halten. Im Gegensatz zum Kind hat der Erwachsene ein

Recht auf echte Freizeit und Vergnügen. Er braucht seinen Zeitvertreib nicht mit Bildung zu rechtfertigen, wenngleich die Notwendigkeit lebenslanger Fortbildung mittlerweile allgegenwärtige Realität ist. - Ist es überhaupt legitim, das Kind ständig in seiner Unterschiedlichkeit zum Erwachsenen zu begreifen? Ein möglicher Ansatz der Kritik (im Sinne der in der Konvention formulierten Partizipationsrechte) wäre vielleicht die Infragestellung dieser Unterschiedlichkeit unter Hinweis auf gewisse Ähnlichkeiten, was die Belange von Kindern und Erwachsenen betrifft. Es gibt Gemeinsamkeiten, doch es gibt eben auch willkürliche Konstrukte zur Hervorhebung bestimmter Unterschiede, die aber in Wirklichkeit nichts anderes sind als das Produkt von Vorstellungsbildern und/oder Dominanzstrategien.

Der eigentliche Konflikt spielt sich auf der Ebene des Kindheitsbegriffs ab, d.h. zwischen dem in der Moderne (Ariès, 1973) und in der Romantik (Brougère, 1995) überlieferten Vorstellungsbild und einer heute aufkommenden neuen Sichtweise, welche mit den vorhergehenden in Konflikt gerät (Postman, 1983). Löst sich Kindheit unter dem Druck der von uns geschilderten Veränderungen in Wohlgefallen auf? Jedenfalls steht die Realität des Kindes in klarem Gegensatz zu bestimmten Vorstellungen, die tief in unserer Kultur verwurzelt sind. Die Art seiner Abhängigkeit wandelt sich mit den die traditionellen Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen verwischenden Veränderungen. Vermutlich entfernt sich unser Kindheitsbegriff immer mehr von der wirklichen Situation des Kindes, denn sie verneint die soziale Dimension, die es allein ermöglicht, die Logik der heutigen Veränderungen zu verstehen. Und diese Veränderungen ergeben nur dann einen Sinn, wenn wir uns von der naturalistischen Sichtweise verabschieden. Damit wird der Standort des Kindes zwischen Autonomie und Abhängigkeit sowie die Situation der Erwachsenen aber äußerst komplex. Wie wir im folgenden Kapitel sehen werden, liegt das Problem tatsächlich in dem Verhältnis zwischen der (zwangsläufig relativen) Autonomie des Kindes und der Rolle des Erwachsenen (dieses Thema war übrigens bei unseren Begegnungen ständig präsent). Dabei ist auch der Autonomiebegriff, wie wir beim Thema Konsum gesehen haben, im Sinngehalt starken Variationen unterworfen.

4. Autonomie des Kindes und die Rolle der Erwachsenen

Das Autonomieproblem stand bei unseren Begegnungen im Mittelpunkt der Diskussionen. Es leitet sich direkt von der Frage ab, welche Rechte Kindern zu gewähren seien. Wir haben das Thema bereits im Zusammenhang mit der Internationalen Kinderrechtskonvention und in bezug auf Konsum und Medien angetroffen. Die Frage ist aber komplexer, als man auf den ersten Blick meinen könnte. Vermutlich liegt hier, zumindest, was die Rolle der Erwachsenen angeht, die eigentliche Ambivalenz der Situation des Kindes. Ich werde diese Frage hier lediglich im Hinblick auf die relative Autonomie behandeln, durch die sich die Situation des Kindes von der des Erwachsenen unterscheidet, wenngleich man auch untersuchen könnte, ob die Erwachsenen tatsächlich über völlige oder nur über teilweise Autonomie verfügen, ob der erwachsene Mensch überhaupt echte Autonomie erlangen kann oder zwangsläufig von heteronomen Faktoren geprägt bleibt und ob solche Faktoren durch seine Situation als Mensch schlechthin oder durch seine soziokulturelle Situation bedingt sind.

So steht beispielsweise der durch die Mediatisierung von Verbrechen und die damit verbundenen Ängste hervorgerufenen Forderung nach dem Schutz des Kindes die in der Konvention formulierte Autonomisierung entgegen. Hier steht die Zukunft auf dem Spiel, will man verhindern, daß sich Kinder in unseren westlichen Gesellschaften innerhalb der Städte eines Tages nur noch in abgeschirmten Räumen wie Einkaufszentren frei bewegen

können. Dies ist heute schon beispielsweise in São Paulo der Fall. Dort dürfen sich kleinere Kinder aus wohlhabenden Schichten allein in sogenannten „shopping centers“ frei aufhalten, während ihnen der Zugang zum Rest der Stadt weitgehend verschlossen bleibt. Wir haben hier das Bild einer Gesellschaft, in der man einerseits zum Schutz des Kindes Vorkehrungen trifft, die zweifelhaftes Sozialisationsformen mit reduzierter Autonomie zur Folge haben, und in der andererseits gleichzeitig neue Kinderrechte formuliert werden. Eine in England durchgeführte Umfrage macht deutlich, wie sehr die Bewegungsfreiheit des Kindes innerhalb von zwei Jahrzehnten eingeschränkt wurde: 1971 durften 80 % der sieben- bis achtjährigen englischen Kinder allein zur Schule gehen, 1990 waren es nur noch 9 % (Lansdown in Mayall, 1994). Die Neuneinhalbjährigen von 1990 hatten nicht mehr Bewegungsfreiheit als die Siebenjährigen von 1971. Im selben Jahr durfte die Hälfte der Kinder allein mit dem Bus fahren, 1990 durfte das nur noch jedes siebte Kind usw. (Ward in Mayall, 1994). Es ist schon paradox: Auf der einen Seite werden abstrakte Autonomierechte formuliert, doch tatsächlich verringert sich die Autonomie des Kindes unter Berufung auf dessen Recht, geschützt zu werden. Manchmal sieht es so aus, als hätte man gar keine Wahl mehr: Entweder man engt die Freiheit der Kinder in erstickendem Maße ein, um sie zu schützen, oder man macht ihnen Angst: In den Vereinigten Staaten entwickelte sich beispielsweise das Gerücht, daß Kinder, die während des Halloweenfestes um Süßigkeiten fragen, von Erwachsenen vermeintlich auf sadistische Weise mißhandelt bzw. sogar umgebracht wurden. In Wirklichkeit aber konnte ein solcher Tatbestand niemals objektiv belegt werden. Somit reicht manchmal schon ein einfaches Gerücht, um die Autonomie des Kindes bei dieser Gelegenheit einzuschränken (Corsaro, 1997). Man findet auch weniger extreme Beispiele für diese Schutz-Angst-Beziehung: So liest man in der Empfangsbroschüre eines deutsch-französischen Austauschprogramms, dessen Teilnehmer (durchweg Kinder über 13) getrennt in Familien untergebracht werden, sich aber zu gemeinsamen Ausflügen treffen: "Der Besuch von B. hat stets in Gruppen (mindestens 4 Personen) zu erfolgen. Bleibt unbedingt immer zusammen, trennt Euch unter keinen Umständen von der Gruppe: Es geht um Eure Sicherheit". Der letzte Satz ist fettgedruckt und unterstrichen, die letzten Wörter sogar extra groß geschrieben! Durch das Bestreben der Veranstalter, die Sicherheit der Kinder zu gewährleisten, werden hier deren Möglichkeiten eingeschränkt, wenigstens zeitweise Autonomie zu erproben. Geht es um eine rein theoretische Autonomie? Um die Kinder aufzufordern, um den Schutz der Erwachsenen zu bitten, nachdem man ihnen auf erdenkliche Art Angst eingejagt hat?

Die Erwachsenen versuchen diesen Widerspruch allzuoft durch pädagogische Erwägungen zu lösen: Man muß Kinder zu Autonomie erziehen, d.h. sie über begrenzte, von den Erwachsenen kontrollierte Autonomie auf ihre zukünftige Autonomie als Erwachsene vorbereiten. Wesen und Intensität dieser Kontrolle sind übrigens je nach Gewohnheiten, Schulsystem und kulturellen Traditionen unterschiedlich.

An dieser Art von Kontrolle wird der Wunsch des Erwachsenen deutlich, dem Kind einen Platz zuzuweisen. Doch Autonomie wird hier entweder als Geschenk oder als Erziehungsmaßnahme angesehen, niemals aber als etwas, was das Kind aus sich selbst heraus erlangt bzw. konstruiert hat (auf einer anderen Ebene nach dem Modell, wie der Kolonisator dem Kolonisierten Unabhängigkeit nur nach seinen eigenen Regeln gewährt). In jeder anderen sozialen Beziehung würde eine solche Haltung sofort verdächtig erscheinen. Da Abhängigkeit aber Bestandteil unseres Kindheitsbegriff ist, gilt alles, was diese Abhängigkeit vermindert, als großzügige Geste seitens des Erwachsenen. Der obige Vergleich zwischen Kolonisierten und Kindern ist nicht wörtlich zu nehmen, vielmehr soll diese Metapher dazu anregen, eine Situation, die scheinbar so selbstverständlich ist, daß man sie nicht mal hinterfragt, einmal aus einer anderen Perspektive zu betrachten.

Vor diesem Hintergrund wurde der Akzent also auf den pädagogischen bzw. schulischen Aspekt verlegt: Wie kann man dem Kind in einem schulisch-educativen Rahmen Autonomie ermöglichen? Durch diese Frage, deren Legitimität wir nicht anzweifeln wollen, zwingt man das Kind erneut in eine Bildungsperspektive (das Kind als zukünftiger Erwachsener) und ignoriert seine Gegenwart. Man geht zwar davon aus, daß Autonomie zu einer besseren Erziehung dazugehört, jedoch als Hilfe zum Erwachsenwerden, seltener als ein Bestandteil des Alltagslebens.

So verfiel auch unsere Gruppe in die Gewohnheit, die Kindheitsproblematik vornehmlich in bezug auf die Schule anzugehen. Das macht die Sache ja auch viel einfacher, das Thema ist so klarer abgegrenzt... In Verbindung mit der Schule scheint die von den Erwachsenen durch pädagogische Zielsetzungen vorgegebene Einschränkung der Autonomie des Kindes legitim. Es geht nun darum, ein Gleichgewicht zwischen dem zu erreichenden Ziel und der Rolle von Autonomie auf dem Weg zu diesem Ziel zu finden. Durch die erneute Heranziehung des pädagogischen Aspekts (der ja an sich nicht von der Hand zu weisen ist) gelangen wir wieder zu einem das Wohl des Kindes im Hinblick auf dessen Zukunft definierenden Heteronomieprinzip. Beim Medienkonsum bedeutet die pädagogische Perspektive eine Begrenzung der Autonomie des Kindes hinsichtlich der Informationen, die es aus den Medien gewinnen kann. Wenn man die Autonomiefrage dagegen einzig unter Berücksichtigung des Vergnügungs- oder Freizeitaspekts angeht, bedeutet dies, daß man dem Kind einen autonomen Freiraum gewährt, welcher einer gegenwartsbezogenen, auf Vergnügen ausgerichteten Logik entspricht, bei der der zukünftige Nutzen des in der Gegenwart Erlebten keine sonderliche Rolle spielt. Diese Betrachtungsweise könnte die Abkehr von einer Logik ermöglichen, die Kindheit einzig im Zusammenhang mit der erzieherischen Verantwortung der Erwachsenen begreift. Es ist nicht verwunderlich, daß wir über wenige Mittel verfügen, um Spaß und Unterhaltung intellektuell zu begreifen. Dabei sieht doch jeder von uns, wie Jugendliche ihre Freizeit nutzen, um eine Distanz zur Erwachsenenwelt zu gewinnen und sich einen Raum für generationsspezifische oder gar individuelle Autonomie zu schaffen. Indem wir das Kind außerhalb der Thematik der Erziehung betrachten, gewinnen wir Abstand von der Logik der Erwachsenen, welche die Gegenwart in eine die Möglichkeiten dieser Gegenwart begrenzende Dynamik zwingt. Da, wo man die Freizeit des Kindes (wie in französischen Freizeitzentren vorgeschrieben) mit pädagogischen bzw. edukativen Zielsetzungen verknüpft, wird die Abhängigkeit des Kindes gegenüber den Erwachsenen gewissermaßen über den Umweg des von diesen für die Kinder entwickelten Erziehungsprojekts wieder eingeführt.

Während Autonomie in der Schule aus strukturellen Gründen zwangsläufig begrenzt ist, scheint die Familie ein Ort zu sein, wo Vergnügen und Freizeit mehr Platz eingeräumt wird. Damit kommt es diesbezüglich zu einer Diskrepanz zwischen beiden Institutionen: Das Kind wechselt von einem Ort, wo der heutige (konsumorientierte) Hedonismus ihm Erfahrungen mit Autonomie gewährt, zu einem anderen, wo diese Autonomie in der Schule durch pädagogische Zielsetzungen eingeschränkt wird, dies umso mehr und stärker als nötig, als schulische Tradition oft nicht besonders geneigt ist, das Kind als Träger individueller Entscheidungen anzusehen. Man kann also sagen, daß der Unterschied zwischen der Kontrolle in der Familie und der Kontrolle in der Schule früher geringer war als heute. Dies kann, zumindest im Erleben mancher Kinder, zu einem verstärkten bzw. überaus scharfen Dualismus hinsichtlich beider Erfahrungsbereiche führen. Darauf weist auch Berry Mayall (1994) hin: Er unterstreicht den Gegensatz zwischen dem Elternhaus, wo man verhandelt, und der Schule, wo man vorschreibt; den Gegensatz zwischen der Autorität der Erwachsenen, so, wie sie einerseits im Beziehungsgeflecht der Familie und andererseits in einem Kontext institutioneller Normen ausgeübt wird; zwischen dem Kind als Akteur und Subjekt und dem

Kind als Projekt und Objekt. Die Schule, als Hervorbringung von Kindheit, hat ein schwieriges Verhältnis zur Autonomie, die dort schwerlich etwas anderes sein kann als ein erziehungsstrategisches Mittel. Sie verkörpert mehr als andere Institutionen eine Logik, nach der sich das Kind einem höheren Ziel zu unterwerfen hat, das einen pädagogischen Umweg voraussetzt, dessen eigentlicher Zweck nicht unmittelbar sein kann. Angesichts der die heutigen Veränderungen kennzeichnenden neuen Erfahrungswelten ist die Schule der Ort des maximalen Widerspruchs.

Hinter dieser Logik verbirgt sich eine Machtbeziehung zwischen Erwachsenen und Kindern. Eine Befragung von deutschen und französischen Vorschulerzieherinnen brachte weitere Erkenntnisse (Brougère & Büttner, 1993): Was bedeutet es, einem Kind zu sagen, daß man im Sinne seines Wohles handelt? Was rechtfertigt die Einschränkung seiner Autonomie? Dies haben wir am Beispiel der „Barfuß-im-Schnee-Kinder“ gesehen: „Ich will doch nur dein Bestes, ich will, daß du nicht krank wirst“; „aber wäre es nicht das Beste, das Kind zunächst einmal selbst ausprobieren zu lassen, was das für ein Gefühl ist, Schnee unter den Füßen zu haben?“ An diesem einfachen Beispiel aus dem Alltagsleben wird die ganze Vielschichtigkeit des Autonomieproblems deutlich. Die eigentliche Frage liegt nämlich, wie eine deutsche Erzieherin gesteht, ganz woanders: „Ich will es so, und damit basta. Und wenn das Kind nicht tut, was ich will, dann bin ich beleidigt, weil es nicht das tut, was ich aus meiner Machtposition als Erwachsener von ihm verlangt habe. Dabei geht es oft um Belanglosigkeiten. Man ärgert sich eben nur, daß das Kind nicht tut, was man als Erwachsener, als die Person, deren Willen sich das Kind zu beugen hat, die alles besser weiß...“. Es geht den Erwachsenen also (vor allem im institutionellen Kontext) darum, ihre Macht zu behaupten. Die Abhängigkeit des Kindes wird ganz einfach erzwungen. Dabei ist es nicht einfach zu unterscheiden, wann die Machtausübung durch den Erwachsenen, den Überlegenen legitim ist und wann nicht: „Als Erwachsener weiß man alles besser als das Kind, auch wenn es nur um Belanglosigkeiten geht.“

In derselben Untersuchung tritt auf französischer Seite mehr der logische Widerspruch zwischen Kind und Schüler zutage. Dort stimmen die Lehrer in einem Punkt überein: Den ganz Kleinen wird in der *école maternelle* zuviel abverlangt, und sie fühlen sich nicht selten gezwungen, gegen das Wohl des Kindes zu handeln: „Das Wohl des Kindes ist nicht unbedingt gleichzeitig das Wohl des Schülers“. Hier stellt sich erneut das Problem schulischer Bildungspläne. Das Kind wird durch ein Konstrukt zum Schüler und sieht sich als solcher in seiner Autonomie eingeschränkt. Daher ist es paradox, in der pädagogischen Praxis die Autonomie des Kindes in den Vordergrund zu stellen. Ein solcher Diskurs verdeckt das der Schule zugrunde liegende Heteronomieprinzip.

Wir müssen also, was Autonomie angeht, von einer pädagogischen bzw. psychologischen zu einer soziokulturellen Betrachtungsweise finden. Wie wir feststellen konnten, stellt sich Autonomie in Frankreich und Deutschland recht unterschiedlich dar. So haben Jugendliche in Deutschland mehr Freiheit bei der Gestaltung ihres Tagesablaufes. Sie sind unabhängiger vom Rhythmus des Familienlebens und verfügen in pädagogischer Hinsicht auch in der Schule über mehr Autonomie. Sie sind, vor allem in jüngeren Jahren, abhängiger von ihren Eltern, die ihre Kinder weniger Zeit in kollektiven Einrichtungen verbringen lassen. Für viele deutsche Eltern wäre es undenkbar, ihre Kinder vor einem bestimmten Alter allein in die Ferien zu schicken (z. B. zu einem Aufenthalt in einem Ferienheim oder Austauschzentrum). Haben die deutschen Kinder also mehr oder weniger Autonomie als ihre französischen Altersgleichen? Weder noch, sie ist bei ihnen nur anders strukturiert. Müßte man zudem nicht neben der von den Erwachsenen akzeptierten, gewährten, tolerierten auch die von den Kindern aktiv erworbene Autonomie und ihre vor den Erwachsenen verborgenen

Geheimnisse zur Sprache bringen? Selbst unter weniger liberalen Verhältnissen entwickeln Kinder und Jugendliche Strategien, um sich Freiräume zu schaffen (indem sie beispielsweise unbeobachtet ausrücken, Verstecke haben usw.). Es gibt einen Unterschied zwischen der von den Kindern (ggf. gegen den Willen der Erwachsenen) effektiv erlebten und der von den Erwachsenen wahrgenommenen, bewußt gewährten Autonomie. Die englische Soziologie zeichnet ein anschauliches Bild von Akteuren des Erziehungssystems, die unterschiedliche Ziele verfolgen, und Schülern, die sich auf ihre eigenen Interessen zugeschnittene Autonomieräume schaffen (Woods, 1990). Wir dürfen uns also nicht vor dem Paradox fürchten, daß die letztlich effektive Autonomie nicht unbedingt mit den Zielen übereinstimmt, die die Erwachsenen durch ihr Handeln erreichen wollen. Das Kind ist ein sozialer Akteur, der seine Beziehung zur Welt auch über Handlungsweisen herausbildet, die sich gegen die Erwachsenen richten bzw. sich weitgehend deren Kenntnis und Kontrolle entziehen. Diese Hypothese scheint einige deutsche Pädagogen unserer Gruppe schockiert zu haben. Müssen wir daher zwischen romanischen und germanischen Wegen zur Erlangung von Autonomie unterscheiden? Irgendwie läßt sich die Autonomie des Kindes nicht per Dekret herstellen. Die gebotenen Bedingungen können sie fördern, doch handelt es sich um ein Konstrukt, daß sich mit oder gegen die Erwachsenen bildet. Die pädagogische Herangehensweise neigt mitunter dazu, der Rolle der Erwachsenen eine zu große Bedeutung zuzumessen und dabei die Vielfalt und Komplexität möglicher Erfahrungen außer Acht zu lassen, die dem Kind zu relativer Autonomie verhelfen können. Übrigens ist ja auch die Autonomie der Erwachsenen nur relativ, wenn auch anders gelagert, was die Kräfteverhältnisse angeht.

Die komplexe Situation des Kindes wird an seinen Möglichkeiten deutlich, mit anderen Menschen Kontakt aufzunehmen. Die Wahl der Freunde beispielsweise scheint (unabhängig von sozialen Determinanten, die zu bestimmten Aufgaben der Soziologen wäre) ein Ausdruck von Autonomie. Wahrscheinlich liegt hier ein grundsätzlicher Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen, denn die können ja, zumindest während der Freizeit, autonom über ihre Freund- und Bekanntschaften bestimmen. Kinder sind diesbezüglich von den Erwachsenen abhängig: Viele Situationen (Schule, Freizeitcenter und Vereine, Nachbarschaft, Familie...), in denen sie mit anderen Kindern zusammen sind, unter denen sie ihre Freunde auswählen können, werden von den Erwachsenen vorkonstruiert. Die Erwachsenen strukturieren in starkem Maße den Raum für kindliche Kontakte. Das Kind sucht sich seine(n) Freund(e) in einem von den Erwachsenen gebildeten Rahmen aus. Zudem wird die somit ohnehin schon begrenzte Autonomie des Kindes zusätzlich durch die Kontrolle von Umgang, Einladungen usw. eingeschränkt (wobei Mädchen aufgrund der traditionellen Abhängigkeit der Frau allgemein schärfer kontrolliert werden als Jungen). Dies ist auch beim internationalen Austausch festzustellen, wo die Erwachsenen einen großen Einfluß auf die Auswahl der Jugendlichen und die Zusammensetzung von Gruppen und Partnerschaften ausüben - natürlich wie immer zu ihrem Wohl und im Sinne einer möglichst erfolgreichen Beziehung. Mündig werden bedeutet vermutlich nicht zuletzt, daß man in bezug auf seine Freundschaften und Liebesbeziehungen an Autonomie gewinnt. So ist selbst die intimste aller Beziehungsformen stark von der Kontrolle durch die Erwachsenen geprägt, die entweder direkt oder (häufiger) indirekt auch hier den sozialen Begegnungsraum bereitstellen.

Die Autonomiefrage ist somit zwangsläufig zweiseitig, denn sie ist eng an pädagogische Zielsetzungen gebunden, bei denen die Macht der Erwachsenen über die Kinder besonders zum Ausdruck kommt. Zwar scheint die Autonomie des Kindes die dessen Leben in hohem Maße strukturierende Abhängigkeit zu begrenzen, doch diese Autonomie bewegt sich in einer durch das Handeln der Erwachsenen definierten Situation. Wie steht es da mit der Freiheit des Kindes? Da könnte das pädagogische Projekt doch einfach mal beiseite geschoben werden, um für Erfahrungen Platz zu machen, bei denen die Kontrolle durch den Erwachsenen und die

abhängigkeitsbedingte Spezifität des Kindes weniger stark zum Zuge kommen (Roucoux & Brougère, in Vorbereitung). Bei der Freizeit bewegen wir uns im Bereich des Fiktiven, des „Folgenlosen“, des „Bedeutungslosen“, des Spiels und damit einer (wenn auch nur begrenzt wirksamen) Distanz zur Abhängigkeit. Bieten allein spielerische Aktivitäten einen möglichen Raum für Unabhängigkeit („wir tun so, als wären wir erwachsen und könnten machen, was wir wollen“)? In diese Richtung weisen interessante Versuche im Bereich der Feriencenter (Houssaye, 1995). Dennoch bleibt die Freizeit des Kindes weitgehend von pädagogischen Zielsetzungen und der Kontrolle durch die Erwachsenen geprägt. Die diesbezüglichen Betrachtungen stehen auch im Zusammenhang mit dem oben behandelten Thema Medien und Unterhaltung.

5. Schulsystem und Kindheitsbegriff

Wenn man sich mit Fragen der Kindheit beschäftigt, kommt man unweigerlich auf die Schule zu sprechen. Vermutlich ist das Kind teilweise ein Produkt der Schule (Ariès, 1973), denn sie hat es von der Welt der Erwachsenen abgesondert und dadurch seine Spezifität zutage gefördert. In der Schule findet das Kind nicht nur andere Aktivitäten als in der Familie, eine kinderspezifische Welt und Kultur, sondern auch die Welt und Kultur der Erwachsenen vor, deren Aufgabe es ist, die Kinder zu betreuen. Mit der Entwicklung der Vorschule und angesichts eines immer späteren Verlassens des Schulsystems haben Einfluß und Bedeutung der Schule zugenommen. Dennoch kann man die Kindheitsproblematik nicht, wie dies (einschließlich in unserer Gruppe) häufig geschieht, auf die Schule reduzieren.

Die Schule ist einer der Orte, an denen das Kind seinen sozialen Bezug zur Welt herausbildet. Zugleich ist sie von den Vorstellungen geprägt, die sich die Gesellschaft vom Kind macht. Die kulturübergreifende Realität der Schule und die kulturellen Unterschiede zwischen Ländern bieten gewisse Vergleichsmöglichkeiten. Wir haben diese Frage insbesondere am Fall der Vorschulerziehung, genauer gesagt anhand eines Vergleiches zwischen dem deutschen Kindergarten und der französischen *école maternelle* behandelt. Der Kontrast zwischen beiden Systemen wird hier besonders deutlich.

Dies war dann auch den Äußerungen der deutschen Kindergärtnerinnen beim Besuch von *écoles maternelles* in Frankreich zu entnehmen: "Ich habe die *école maternelle* bei der Besichtigung mit typisch deutschen Augen betrachtet", faßte eine von ihnen ihre Schwierigkeit zusammen, das Gesehene zu akzeptieren. Gerade dieser in einem anderen praktischen Rahmen geformte Blick macht sichtbar, was wir selbst manchmal gar nicht mehr wahrnehmen. Eines von vielen Beispielen: der von gegenseitigem Unverständnis geprägte Dialog über die Toilette ohne Zwischenwände: „Es sind doch Kinder...“; „...aber es sind Menschen!“. Beim Besuch dieser neuen, gut ausgestatteten Schule, die über einen sehr schönen Dokumentations- und Leseraum verfügt, trat der schulische Aspekt der internen Organisation klar zutage. Auch bei einem weiteren Besuch stießen wir auf den typischen Dirigismus der *école maternelle*, wo die Kinder kollektiv betreut und beaufsichtigt werden (Toilette, Pause, Nachmittagsmahlzeit) und deshalb laufend auf die anderen warten müssen und überhaupt viel Zeit mit Warten verbringen. Das Paradoxe ist, daß die Schüler der *école maternelle* während der pädagogischen Phasen vielfältige Aktivitäten haben, während außerhalb dieser Zeiten alle gleichzeitig dasselbe tun. Die Erwachsenen behalten die Kinder permanent im Auge. Dagegen vermitteln die Besuche von deutschen Kindergärten dem französischen Beobachter ein Bild der Freizügigkeit, die die Kinder autonom für spielerische Aktivitäten nutzen. Dies zeigt, daß dieselben Dinge, je nachdem, von welcher Kultur der Blick des Betrachters geprägt ist, oft ganz unterschiedlich wahrgenommen werden. So werten

die Franzosen die Tatsache, daß während des Kantinenessens keine Erwachsenen an den Tischen der Kinder sitzen, als ein Zeichen für größere Freiheit, während die Deutschen hier die Weigerung sehen, etwas mit den Kindern zu teilen, sich für ihr Leben zu interessieren.

Dieser Kontrast wirft verschiedene Fragen zum Status von Erziehung und Kindern auf: Kann ein Kind überhaupt lernen, wenn es freien Aktivitäten nachgeht? Oder ist Lernen nur im Rahmen formeller Tätigkeiten möglich? Was hier zur Debatte steht, sind die Zielsetzungen der Vorschule (Brougère, 1995, 1997), und diese sind in Frankreich stärker auf Lernen, in Deutschland eher auf die Vermittlung transversaler, zum Lernen befähigender Kompetenzen ausgerichtet. Sind beide Systeme überhaupt vergleichbar? Ein solcher Vergleich kann nur im Zusammenhang mit allgemeinen Zielsetzungen in Sachen Kinderziehung vorgenommen werden: Wie muß außerfamiliäre Erziehung beginnen? bereits in einem schulischen Rahmen oder in relativer Freiheit? Wie wir sehen, muß sich das Kind seine Autonomie im einen Fall gegen das System erkämpfen, während sie im anderen Fall Bestandteil einer integrativen Erziehungsmethode ist. Angesichts dieser unterschiedlich geprägten Erfahrungen hat vermutlich auch der Autonomiebegriff unterschiedliche Bedeutungen. In Frankreich ist Autonomie (trotz aller Diskurse, die das Gegenteil behaupten) aus erzieherischer Sicht sekundär, während sie in Deutschland ganz im Mittelpunkt steht. Doch ist diese Autonomie als Grundlage des Lernens, des Bezugs zur Schule und vielleicht sogar des Wissens mit der Autonomie des Kindes schlechthin identisch? Sicher nicht, denn sie ist durch die von den Erwachsenen definierten Erziehungsziele vorgegeben. Während Autonomie in Deutschland mit einer starken Präsenz der Familie einher geht (die Kinder gehen später als die Franzosen in den Kindergarten, und viele von ihnen bleiben dort nur halbtags), verbringen die französischen Kinder schon in frühem Alter viele Stunden außerhalb der Familie und können sogar in Feriencamps fahren oder an Klassenaufenthalten teilnehmen, was deutsche Eltern in der Regel strikt ablehnen. Also: Autonomie im sozialen Bereich versus Autonomie in der Schule, Distanz zur Familie versus stärkere Präsenz der Familie. Damit wird die Vielschichtigkeit des Problems deutlich, wobei die Handlungsfreiheit, die dem Kind im vorschulischen Kontext gewährt wird, nur ein Aspekt der Frage ist. Es gibt nicht nur einen, sondern mehrere Autonomieräume, von denen jeder ein bestimmtes Bild vom idealen Kind und/oder von einer wünschenswerten Erziehung konstruiert, und diese Bilder beruhen jeweils auf komplexen Vorstellungen hinsichtlich der dem Kind innewohnenden Möglichkeiten (Garnier, 1995a) und seines Wohlergehens.

Die deutschen Eltern in unserer Gruppe hätten aus rein elterlicher Sicht gern eine Schule nach französischem Vorbild, damit ihre Kinder mehr lernen. Diejenigen, die beruflich mit Kindern zu tun haben, geben sich dagegen schockiert: Eltern sähen die Dinge aus einer ganz anderen Perspektive. Das deutsche Erziehungssystem sei ein System, wo Pädagogen die Würde des Kindes garantieren, notfalls sogar gegen die Eltern. Zu einfach, um wahr zu sein! Ein solches System hätte kaum überleben können, wenn nicht zahlreiche Eltern denselben Werten verhaftet wären.

Kann man dem Kindergarten eine „Mutterfunktion“ und der der *école maternelle* eine „Vaterfunktion“ zuschreiben? Ungeachtet des geschichtlich begründeten Namens „*école maternelle*“ lehnt Frankreich das Muttermodell ab, um einen Konflikt zwischen Familien und Lehrern zu vermeiden: Schließlich darf eine Schule, die Kinder aus wohlhabenden Schichten, d.h. Kinder mit „guten Müttern“ (im Gegensatz zu den „schlechten“ Müttern der ärmeren Bevölkerungsschichten, deren „Unfähigkeit“ es einst in den *salles d'asile* zu kompensieren galt (Luc, 1997)) betreut, nicht den Anspruch erheben, als Mutterersatz zu dienen! Dagegen ist man in Deutschland schon eher einer Zusammenarbeit zwischen Familie und Kindergarten zugeneigt, und zwar im Sinne einer Erziehung, die sich weiterhin am Familienmodell

orientiert. Doch "viele Erzieher meinen, daß Mütter schlecht sind". Und ist nicht mittlerweile die berufliche Kinderbetreuerin zum Muttermodell geworden, während zuvor die Mutter der Vorschulerzieherin als Vorbild diente? Es besteht also ein komplexer Zusammenhang zwischen dem Muttermodell und der Rolle der professionellen Vorschulerzieher. Wenn diese Ebene des Schulwesens für unser Thema von so großem Interesse ist, dann ja gerade wegen des besonderen Verhältnisses zwischen institutionellen Strukturen und dem Familienmodell. In Deutschland scheint beides näher zusammenzuliegen. Das deutsche Vorschulsystem garantiert eine gewisse Kontinuität, während die Kinder in Frankreich schon sehr früh den Bruch zwischen beiden Sphären erleben müssen.

Der Status des Kindes ist auf beiden Seiten sehr unterschiedlich: Die deutsche Vorstellung scheint ganz von „Kindheit“ erfüllt, die französische eine einzige „Erwachsenenwelt“. Aber man findet auch Konvergenzen, z. B. in dem von deutschen und französischen Lehrern geteilten Anliegen, daß Vorschuleinrichtungen den Kindern zugleich Raum und Zeit zum Lernen im intentionellen Sinne, aber auch für die persönliche Entfaltung bieten sollten. Auch herrscht sichtbare Übereinstimmung hinsichtlich des Wunsches nach einer harmonischen Beziehung zum Kind (Brougère & Büttner, 1993). Dieses Bestreben wird jedoch durch zwei Faktoren beeinträchtigt: einerseits durch die strukturellen und materiellen Gegebenheiten der Institution und andererseits durch die Schwierigkeit, sich adäquat mit dem auseinanderzusetzen, was die Kinder vom Elternhaus in die Schule mitbringen. Dies hängt mit der gegenwärtigen Vorstellung von Kindheit zusammen, nach der, wie De Singly (1996) feststellt, schulischer Erfolg und Entfaltung des Kindes vereinbar sein müssen. Dabei verlegen manche Eltern den Akzent zu sehr auf einen dieser beiden Pole. Im (selten anzutreffenden) Idealfall entfaltet sich das Kind über den schulischen Erfolg. Mit anderen Worten: Es findet seine Autonomie in einer nach Bildungsgesichtspunkten strukturierten Abhängigkeit, d.h. es konstruiert sie in dem ihm von den Erwachsenen vorgegebenen Rahmen. Ist diese Ausnahme aber nicht gerade das Modell, an dem sich unser Kindheitsbegriff oftmals orientiert? Jedenfalls scheinen sich der Anspruch auf persönliche Entfaltung einschließlich des individuellen Strebens nach Autonomie einerseits und der Wunsch nach schulischem Erfolg mit den damit einhergehenden Zwängen andererseits in den meisten Fällen eher zu widersprechen.

Auch der Besuch einer französischen Kindertagesstätte (*crèche*) zeigte Unterschiede in der jeweiligen Sichtweise: Während die Franzosen die *crèche* gern mit dem von Spiel und individueller Freiheit geprägten deutschen Kindergarten vergleichen, sehen die Deutschen hier mehr die dirigistische Seite, da die Aktivitäten in der *crèche* von den Erwachsenen vorgegeben bzw. beaufsichtigt werden und dort trotz aller Bemühungen insbesondere bei den Mahlzeiten keine rechte Autonomie zustande kommt. (Auch der hygienische Aspekt wird als sehr stark empfunden...). In den Augen der deutschen Besucher dominiert neben der Betreuung und Beaufsichtigung der Kinder in Frankreich vor allem das Bemühen, die Probleme der Erwachsenen zu lösen und deren Wünschen zu entsprechen (so rechtfertigte beispielsweise der Bürgermeister einer Gemeinde seine Politik in Sachen Kinderbetreuung unter Berufung auf die Freiheit berufstätiger Frauen), während der Standpunkt der Kinder nur wenig Beachtung fände.

Damit treffen wir also erneut auf den Widerspruch Wohl des Kindes/Wohl der Erwachsenen. Der Gegensatz zwischen der französischen und der deutschen Sichtweise wäre, wenn er denn, wie es scheint, weitgehend auf dieser Ebene zu suchen ist, auf Divergenzen hinsichtlich des jeweiligen Kindheitsbegriffs und der Beziehung Eltern/Kinder zurückzuführen: Während man die Betreuung der Kinder in Frankreich gern speziellen Einrichtungen überläßt, nehmen deutsche Eltern diese Aufgabe lieber selbst wahr, auch wenn die Mutter deswegen auf ihr

Berufsleben verzichten muß. Wie verhalten sich übrigens Autonomie des Kindes und Autonomie der Frau zueinander? Offensichtlich besteht hier ein gewisser Zusammenhang, der selten zur Sprache kommt, aber hin und wieder doch zutage tritt.

Die Frage der Autonomie des Kindes wurde auch in bezug auf die späteren Schuljahre untersucht. Dort bieten sich den Kindern andere Erfahrungen. Wenngleich man sich vor voreiligen Schlußfolgerungen hüten sollte (denn auch diese Frage ist sehr komplex), so kann man doch sagen, daß Autonomie und Wohl des Kindes in den Folgephasen eine neue Bedeutung erhalten. Jedenfalls wird das „Wohl des Kindes“, wie wir anhand der obigen Betrachtungen sehen konnten, je nach Land unterschiedlich definiert.

Wenngleich unser besonderes Interesse für die Schule die Gefahr beinhaltet, das Kind in erster Linie als Schüler zu betrachten (und dabei das Kind zu vergessen...) und Autonomie einzig in Verbindung mit den das jeweilige Schul- bzw. Vorschulsystem bestimmenden Zielsetzungen zu sehen, so gibt uns dieses Thema doch aufschlußreiche Hinweise auf bestimmte Vorstellungsbilder in bezug auf das Kind und die Einstellung der Eltern zur Institution Schule. Wir haben es hier mit einem interessanten Dreiecksverhältnis Kind/Eltern/Institution zu tun: Das Kind ist zwischen zwei Welten (Familie und Schule) gefangen, und diese Situation kennzeichnet sehr wesentlich seine soziale Erfahrung. Gerade dort, in diesem von Kontrasten geprägten Dazwischen, in den Übergängen von der einen Welt zur anderen, hat es die Möglichkeit, sich eine Autonomiesphäre zu schaffen, die beiden Instanzen entgleitet.

Die kulturelle Sicht auf diese Instanzen in Deutschland und Frankreich, bietet ein kontrastiertes Bild. In Deutschland steht man der Institution eher mißtrauisch gegenüber, die Familie gilt als ein Ort der Befreiung. In Frankreich dagegen wird die Institution positiv betrachtet, und zahlreiche Diskurse sehen gerade in ihr ein Mittel zur Befreiung (Freiheit der Frau hinsichtlich der Kinderbetreuung, Distanz des Kindes gegenüber der Familie, Befreiung durch Bildung). Es ist aber nicht sicher, daß dieser Diskurs immer voll und ganz der Realität entspricht, vor allem, wenn man bedenkt, daß Familie auch in Frankreich immer mehr als ein Ort der Persönlichkeitsentfaltung dargestellt wird. Auf deutscher Seite scheinen diese Entfaltungswerte (die wir hier der Einfachheit halber „familiär“ nennen wollen) allgemein präsenter zu sein, d.h. auch im Bereich der Institutionen, von denen man erwartet, daß sie die von der Familie vermittelten Werte nicht untergraben. Gleichzeitig herrscht die ständige Versuchung, die Entfaltung des Kindes auch mit heteronomen Erziehungswerten (edukative Freizeit) zu belegen (Spiel und Vergnügen sind verdächtig). Die Dualität zwischen den von der Gesellschaft gerühmten Entfaltungs- und Freiheitswerten einerseits und Erziehungswerten als notwendige Voraussetzung für eine weit entfernte und infolge der rasanten Entwicklung unserer Gesellschaften recht unsicheren zukünftigen Freiheit andererseits scheint ganz wesentlich die Erfahrung des Kindes von heute zu prägen.

Es ist schon interessant, wie deutlich die Vorschulproblematik beim obigen Ländervergleich den komplexen Zusammenhang zwischen Autonomie des Kindes und Zielsetzungen des Erwachsenen veranschaulicht. Der Erwachsene wird immer zu der Überzeugung neigen, daß sein Kind maximale Autonomie nur im Rahmen des von ihm für das Kind und zu dessen Wohl entwickelten Erziehungsprojekts erlangen kann. Daß dieses als vernünftig verteidigte Projekt außerhalb des Kindes liegt, ist eine Folge seiner Abhängigkeit.

6. Das Kind der Erwachsenen und die Stimme des Kindes - Abhängigkeit im Mittelpunkt der sozialen Kindheitserfahrung

Kindheit ist ein zu weites Problemgebiet, als daß man sie im Rahmen dieses Textes umfassend behandeln könnte. Deshalb haben wir uns damit begnügt, die Kindheitsproblematik und die damit verbundenen Fragen anhand von vier Beispielen aufzuzeigen: Internationale Kinderrechtskonvention, Konsum und Medien, Autonomie und Vorschulwesen. Andere wären möglich gewesen, doch haben wir sie auch in unseren Begegnungen angetroffen.

Diese Fragen stehen in einem engen Zusammenhang mit der sozialen Situation des Kindes. Daher ist auch die besondere Herangehensweise der Kindersozio­logie für uns interessant, denn sie ermöglicht es uns, das Kind einmal aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Nach James und Prout (1990) stützt sich die Kindersozio­logie im wesentlichen auf folgende Punkte:

- Kindheit ist ein gesellschaftliches Konstrukt. Sie ist der interpretative Rahmen zur Einordnung der ersten Lebensjahre.
- Kindheit ist eine sozialanalytische Variable, die es mit anderen Variablen (Klasse, Geschlecht, Kultur) in Verbindung zu bringen gilt.
- Das Kind muß von seinem eigenen Standpunkt, also - soweit möglich - unabhängig von der Perspektive der Erwachsenen erforscht werden.
- Das Kind muß in bezug auf seine aktive Rolle bei der Determinierung und Konstruktion seines sozialen Lebens betrachtet werden. Das Kind ist kein passives Subjekt in Strukturen.
- Es sind ethnographische Fakten zu sammeln, um die Belange des Kindes möglichst unmittelbar zu erfassen.
- Die Erforschung des Kindes ist nur im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Umwandlung seines Status in unseren Gesellschaften möglich.

Nach diesen Vorgaben ist es wichtig, Abstand von der Erwachsenenwelt zu gewinnen, was aber aus mehreren Gründen problematisch ist: Der erste Grund ist die soziale Domination, welche die Situation des Kindes kennzeichnet. Egal, ob diese Domination legitim ist oder nicht, wir müssen sie als gesellschaftliches Konstrukt in Betracht ziehen. Ungeachtet aller Argumente, die zur Rechtfertigung von Machtpositionen (so gegenüber einem Volk, Kolonisierten bzw. Eingeborenen oder Frauen) immer wieder vorgebracht werden, ist das Kind sozusagen der Prototyp, die Metapher eines beherrschten Individuums: Einen Menschen beherrschen bedeutet, daß man ihn metaphorisch auf ein Kind reduziert, das nicht mündig und daher unfähig ist, Macht zu teilen oder auszuüben. Bestenfalls bietet man ihm eine Erziehung, um ihn aus dieser Unmündigkeit herauszuführen und so in die Lage zu versetzen, an den Prärogativen der Beherrschenden teilzuhaben. - Dieselbe infantilisierende Konzeption liesse sich heute auf alte Menschen übertragen (Hockey und James, 1993). - Doch Beherrschte können in der Regel das Wort ergreifen, ihre Situation selbst soziologisch erfassen. Bei Kindern liegt die Sache da schon anders... Der Vergleich zwischen Untersuchungen über Frauen und Studien über Kinder hat seine Grenzen, denn letztere bedürfen notwendigerweise des Erwachsenen als Vermittler.

Manch einer spielt sich gern als Vertreter des Kindes auf, der schon weiß, was im Interesse des Kindes liegt, dessen Bedürfnisse er ja kennt. Haben wir es hier nicht mit einer neuen Form der Kinderausbeutung zu tun? In einem seiner Texte (Mayall, 1994) unterstreicht David Oldman provokativ, daß zahlreiche Aktivitäten der Erwachsenen auf dem Wunsch beruhen, sich des Kindes anzunehmen und für dessen Wohl zu sorgen, jedoch ohne das Kind zu fragen, wie es selbst sein Wohl definieren würde.

Aus diesen unterschiedlichen Analysen wird deutlich, daß man den Abhängigkeitsbegriff als zentralen Aspekt der sozialen Definition von Kindheit betrachten kann. Die Beziehungen des Kindes zu seinen Mitmenschen (insbesondere den Erwachsenen, d.h. Eltern und Erziehern) ist von Abhängigkeit geprägt, wenngleich diese je nach Institution, sozialem Milieu, Kultur, individuellen Erfahrungen, Geschlecht und Alter des Kindes unterschiedliche Formen annehmen kann. Was alle Kinder angesichts ihrer Rechtsunmündigkeit (und weitergehend ihrer finanziellen Abhängigkeit) gemeinsam haben, ist die sozial konstruierte Erfahrung der Abhängigkeit. Diese ist keine unmittelbare Folge biologischer Entwicklungsprozesse, von Unreife geprägt, sondern deren interpretative Übertragung auf den die Machtverteilung organisierenden sozialen Kontext. Daß sich soziale Abhängigkeit nicht zwangsläufig aus biologischer Abhängigkeit herleiten läßt, beweisen die vielfältigen Ausdrucksformen von Kindheit je nach Zeit und Ort. Vielmehr handelt es sich um die auf sozialer Ebene vollzogene Umwandlung einer biologischen Eigenschaft, welche sich als solche auflösen und zu singularen gesellschaftlichen Produktionen hinsichtlich der Machtverteilung zwischen Kindern und Erwachsenen eine Rolle spielen kann. Hier ein Beispiel: Ein fünf- oder zwölfjähriger König ist nicht auf dieselbe Weise abhängig wie seine Untertanen im jeweiligen Alter. Es geht hier also wirklich um Machtverteilung. Während diese Relation zur Macht häufig im Zusammenhang mit sozialen oder geschlechtsspezifischen Bezügen und auf komplexeren Ebenen auch hinsichtlich der ungleichen Verteilung des finanziellen, sozialen und kulturellen Kapitals (Bourdieu) analysiert wird, findet die ungleiche Verteilung von Macht als altersbedingte Erscheinung nur wenig Berücksichtigung. Daß Kinder (und alte Menschen) weiter von der Macht entfernt sind als Erwachsene, die im Berufsleben stehen, wird aus zwei Gründen weitgehend außer Acht gelassen: zum einen aufgrund der zeitlichen Dimension dieser Phänomene (das Kind wird erwachsen und erlangt Unabhängigkeit sowie die mit dieser Unabhängigkeit verbundene Macht), zum anderen infolge einer Naturalisierung der Abhängigkeitssituation und der dadurch bedingten Verkennung der sozialen Dimension (das Kind wird der Biologie und der Psychologie überlassen, die die Verwandlung des Kindes in einen erwachsenen Menschen analysieren und dabei die soziale Dimension dieses Prozesses außer Acht lassen). Dabei ist das Kind in jedem Augenblick seiner Entwicklung ein soziales Wesen, daß die erworbenen Möglichkeiten benutzt, um seinen Bezug zur Welt, zu den Anderen zu konstruieren. Umgekehrt könnte man sich fragen, wieso Reife oft als ein statisches Phänomen verstanden wird, was dann zur Vernachlässigung der psychologischen Analyse der den Kompetenzen der Erwachsenen zugrunde liegenden Entwicklung führt. Diese Konstellation legitimer wissenschaftlicher Herangehensweisen führt zu einer künstlichen Akzentuierung der Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen. Es ist wichtig das Kind wieder als Mitglied eines von komplexen Interaktionen und Wechselbeziehungen geprägten sozialen Systems zu betrachten, in der die ungleiche Machtverteilung zur Wirkung kommt. Die auf einem traditionellen Kindheitsbegriff und/oder popularisierten Erkenntnissen der Psychologie beruhenden Vorstellungen hinsichtlich dieser Machtverteilung dienen als Rechtfertigung der das Kind kennzeichnenden Abhängigkeit, von der man zudem weiß, daß sie zeitgebunden ist und von einer Kultur zur anderen sehr unterschiedlich sein kann.

Es ist davon auszugehen, daß Abhängigkeit keine dem Menschen von Natur aus innewohnende Eigenschaft, sondern eine an Machtausübung gebundene soziale Beziehungsform ist (Hockey und James, 1993, S. 45). Die soziale Erfahrung des Kindes wird durch diese Abhängigkeit strukturiert, unabhängig davon, ob es sie als naturgegeben akzeptiert, sie leugnet oder sich seine Situation so einrichtet, daß sie erträglich wird. Das Leben des Jugendlichen scheint mir übrigens überhaupt von der Dialektik zwischen Abhängigkeit und relativer Unabhängigkeit geprägt zu sein. Der Rahmen (egal, ob Familie

oder Schule), in dem das Kind seine durch diese Dialektik bedingte Autonomie ausüben kann, wird zu einem großen Teil vom Erwachsenen konstruiert. Die sozial instituierte Autonomie des Kindes ist die relative Unabhängigkeit, die ihm im Rahmen seiner strukturellen Abhängigkeit zugestanden wird. Unabhängigkeit ist immer die (nicht unbedingt gewaltsame!) Umkehrung ausgeübter Gewalt. Die Kinderkultur, d.h. die Kultur, die das Kind im Umgang mit anderen produziert, eröffnet uns einen Zugang zu der Art und Weise, wie sich das Kind die ihm bereitete Situation gestaltet und versucht, mit den Erwachsenen oder ohne sie sein Leben selbst zu kontrollieren (Corsaro, 1997).

Kann die Internationale Kinderrechtskonvention etwas anderes tun, als die Ambivalenz zwischen dieser Abhängigkeitssituation (Wohl des Kindes/Überlegenheit der Erwachsenen, die den Rahmen definieren, in dem sich die Entwicklung des Kindes vollzieht) und der Öffnung gegenüber bestimmten die Machtausübung durch die Erwachsenen begrenzenden "Partizipationspraktiken" gewissermaßen im Raum stehen zu lassen? Andererseits ist die in der Konvention beinhaltete Begrenzung von Macht im juristischen Sinne effektiv eine Möglichkeit, die Abhängigkeit des Kindes zu verringern. Es wäre ein wichtiger Schritt getan, wenn dem Kind im Sinne der Konvention konkret die Möglichkeit gegeben würde, bestimmte Formen seiner Abhängigkeit zu begrenzen.

Jenseits pädagogischer Zielsetzungen, die die Abhängigkeit des Kindes besonders deutlich zum Ausdruck bringen, liefern Konsum und mediale Unterhaltung dem Kind einen originellen Freiraum für selbständige Aktivitäten, bei denen es sich im übrigen nicht unbedingt vom Erwachsenen unterscheidet. Wenn man also davon ausgeht, daß es in bestimmten Fällen keinen Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen gibt, begrenzt man automatisch die spezifische Abhängigkeit des Kindes und verneint die Vorstellung, dieser Unterschied sei naturgegeben. In der Freizeit beispielsweise können die Interessen des Kindes mit denen des Erwachsenen identisch sein. Wird die Freizeit aber mit pädagogischen Zielsetzungen belegt, dann wird auch die Spezifität des Kindes, d.h. seine durch die zu respektierende Macht der Erwachsenen bedingte Abhängigkeit, offensichtlich, noch bevor das Kind die Möglichkeit erhält, selbst zu überlegen und zu sagen, was von seinem Standpunkt aus gut ist und was nicht. Die Entwicklungen in der heutigen Freizeit-, Unterhaltungs- und Konsumgesellschaft verwandeln das Kind, indem sie bestimmte Unterschiede zum Erwachsenen aufhebt (Postman, 1983). Wer dies kritisiert (was legitim ist), sollte sich zumindest fragen, ob sich mit seiner Kritik nicht womöglich die Absicht verbindet, die Freizeit der Jugendlichen zu kontrollieren. Kritik wird vor allem häufig im Zusammenhang mit Inhalten laut, die Gewalt und Sexualität zur Schau stellen. Doch diese Kritik berücksichtigt lediglich eine Folgeerscheinung, während sie das soziale Phänomen, das hier zutage tritt, nämlich die Undifferenziertheit des Publikums (Kinder und Erwachsene) außer Acht läßt. Diese ist aber einer der Schlüssel zum Verständnis der genannten Veränderungen.

Autonomie als Erziehungskonzept kennzeichnet noch heute den „schicklichen“ Umgang mit Abhängigkeit: Man benutzt die Abhängigkeit, damit der Jugendliche in absehbarer Zukunft unabhängig wird (es sei daran erinnert, daß beispielsweise einem Territorium oft Autonomie gewährt wird, weil man ihm die Unabhängigkeit verweigert!). Es geht nicht darum, pädagogische Konzepte zu kritisieren, die diese Vorstellung vertreten, sondern aufzuzeigen, daß sich solche Konzepte innerhalb der aufgezeigten Machtverteilung einordnen. Vermutlich verkennen sie die Dynamik, die sich bei der Erlangung von Unabhängigkeit in einem Individuum entfaltet. Zudem führt der Weg zur Unabhängigkeit nicht zwingend über die Gewährung von Autonomie. Das Kind wird sicherlich zu wenig als sozialer Akteur berücksichtigt, der fähig ist, sich diese Wege selbständig zu erschließen. Interessant wäre für mich zu erfahren, auf welche Weise sich das Kind Distanz zur Abhängigkeit verschafft.

Oftmals haben wir es hier mit verborgenen Praktiken zu tun, denn sie richten sich ja gegen die Machtinhaber.

Am Beispiel der Vorschulerziehung wird deutlich, daß der oben beschriebene konzeptuelle Unterschied gleich zu Beginn der Schulzeit anhand der Art und Weise zutage tritt, wie der pädagogische Raum konstruiert wird. Die in diesem Raum wirkenden Beziehungen zwischen Kindern, Eltern und Institutionen sind je nach Kultur ebenso unterschiedlich wie der die Abhängigkeit des Kindes bedingende Kontext. Hier wird die kulturelle Dimension sichtbar, welche die Konstruktion der sozialen Sphäre des Kindes kennzeichnet.

Es geht mir hier nicht darum, aus diesen Feststellungen weltbewegende Konsequenzen im Sinne einer radikalen Befreiung des Kindes zu ziehen. Dennoch ist das in vielerlei Hinsicht zu beklagende Unbehagen der Jugendlichen im Lichte der dem Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern zugrunde liegenden sozialen Strukturen zu betrachten, d.h. die verantwortlichen Akteure wären dazu aufzufordern, die Situation des Kindes allen naiven Illusionen zum Trotz in ihrer sozialen Dimension zu begreifen. Voraussetzung hierfür ist, sich kritisch mit bestehenden Vorstellungsbildern (Kindheit als gesellschaftliches Konstrukt) auseinanderzusetzen. Denn sonst könnten auch die Teilnehmer internationaler Austauschprojekte dem Irrglauben verfallen, daß sich alles, was die Realität des Kindes betrifft, außerhalb ihrer eigenen kulturellen und differentiellen Logik abspielt.

Die interkulturelle Situation zeigt, daß Abhängigkeit und Autonomie von Land zu Land und von Kultur zu Kultur unterschiedlich gewichtet sind. Daher gibt sie uns die Möglichkeit, die naturalistische Illusion in bezug auf Kindsein aufzubrechen, und damit einen Schritt in Richtung einer Analyse der von den Geistes- und Sozialwissenschaften noch immer unzureichend berücksichtigten sozialen Situation des Kindes zu gehen.

7. Vom Kind der Begegnungen zur Begegnung mit Kindern

Was hat all dies mit der Organisation internationaler und/oder interkultureller Begegnungen zu tun? Wir interessieren uns hier wohlgerne ausschließlich für Begegnungen, die für Minderjährige, d.h. junge Menschen unter 18 Jahren bestimmt sind. Übrigens laufen wir mit dem Ausdruck Jugendliche die Gefahr, die altersbedingte Barriere zwischen Minder- und Volljährigen zu verschleiern. Es scheint mir aber wichtig, den Kindheitsbegriff auch in bezug auf die seine Spezifität mitbestimmende gesetzliche Unmündigkeit zu reflektieren. Dies ist umso wichtiger, als bestimmte Begegnungsprogramme entweder nur für Volljährige oder ausschließlich für Minderjährige bestimmt sind, was übrigens beweist, daß der juristische Unterschied, der ja auch bei unserer Herangehensweise nicht unberücksichtigt bleibt, durchaus wichtig ist... Die Wörter Heranwachsende, Jugendliche sowie der moderne Ausdruck Prä-Adoleszent beschreiben eine komplexe Situation, angesichts derer man nicht alle Minderjährige in gleicher Weise behandeln darf. Dies gilt vor allem im Hinblick auf die Tatsache, daß bestimmte Rechte (zum Beispiel solche, die mit Sexualität zusammenhängen) schon vor Erreichung der Volljährigkeit gelten. Doch unabhängig von der Notwendigkeit einer genaueren Analyse altersbedingter Unterschiede ist, wie wir gesehen haben, schon allein die Tatsache, minderjährig zu sein, in bezug auf unsere Vorstellungsbilder sowie Status und Macht in der Gesellschaft von entscheidender Bedeutung.

Wie ist Kindheit angesichts der (wie oben aufgezeigt) sozial konstruierten Situation des Kindes im Rahmen interkultureller Begegnungen zu betrachten? Welches sind hier die spezifischen Probleme? Und welchen Beitrag leistet die interkulturelle Situation?

Ich möchte an dieser Stelle die Richtlinien des DFJW zitieren, in denen die Freiheit der Jugendlichen als ein wichtiger Aspekt des Austauschs klar hervorgehoben wird (wenngleich der rechtliche Status der Teilnehmer als Minder- bzw. Volljährige unerwähnt bleibt): „Bei Beurteilung der Qualität der Programme muß mehr die Organisation durch die Jugendlichen selbst oder ihre sehr weitgehende Beteiligung an der Konzeption oder am Inhalt der Maßnahme im Vordergrund stehen als die eigentliche Form der Begegnungen oder die Art der Zusammenarbeit oder des Zusammenlebens. Besondere Aufmerksamkeit wird deshalb den Programmen gewidmet, deren Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von den Jugendlichen selbst übernommen wird.“ Ungeachtet der Tatsache, daß Alterskriterien hier, wie gesagt, unerwähnt bleiben und nicht von Kindern sondern von Jugendlichen die Rede ist, fällt ihre Perspektive auf, die Jugendlichen als soziale Akteure zu verstehen. Damit wird Kindern hier potentiell die Möglichkeit geboten, die Beziehung zu Abhängigkeit und Macht einmal anders zu erfahren. Ist die interkulturelle Begegnung womöglich ein Raum, in dem sowohl Kinder als auch Erwachsene den gesellschaftlichen Stellenwert von Kindheit analysieren können?

Doch auch diesen Begegnungen liegen pädagogische Zielsetzungen zugrunde: Die Teilnehmer sollen den Anderen kennen- und verstehen lernen. Alles in allem also ein typisches Erwachsenenprojekt, in das die Kinder sich einfügen sollen, während sie selbst nicht über ein gleich geartetes Projekt verfügen (Colin & Müller, 1998). Nicht, daß das Projekt deshalb illegitim wäre, doch es orientiert sich an einer Logik der Abhängigkeit, die den Erwachsenen zum Träger der Zukunft des Kindes macht. Es liegt hier also ein deutlicher Widerspruch zwischen dem von den Erwachsenen getragenen institutionellen Projekt und der spezifischen Situation des Kindes vor. Somit sind auch diese Begegnungen kein Weg aus der die Kindheit strukturierenden Zweideutigkeit. Sie können sie aber erforschen und analysieren.

Die interkulturelle Begegnung wäre dann in der Tat eine Art Versuchsfeld, ein Ort, wo man das Kind in bezug auf die Tatsache betrachten kann, daß es auf vielen Gebieten die gleichen Interessen und Bedürfnisse hat wie die Erwachsenen. Schließlich gründet sich der Kindheitsbegriff seit der Moderne auf die Hervorhebung der Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen. Der Versuch, hier eine Zäsur herbeizuführen, trägt der Feststellung Rechnung, daß sich das Kind in mancherlei Hinsicht gar nicht vom Erwachsenen unterscheidet (bzw. sich nicht stärker von ihm unterscheidet als Erwachsene unter sich). Hier müßte man gegenseitige Übereinstimmungen erforschen. Diese wiederum findet man schwerlich in der Logik eines institutionellen Erziehungsprojekts, das diesen Unterschied eher akzentuiert, wenngleich angesichts der Tatsache, daß Weiterbildung und lebenslanges Lernen immer mehr an Bedeutung gewinnen, auch hier gewisse Konvergenzen auszumachen wären.

Freizeit und Unterhaltung können, losgelöst von pädagogischen Zielsetzungen, eine solche Annäherung ermöglichen. Natürlich ist Lernen auch dort möglich, jedoch nicht in Verbindung mit einem formellen Projekt, sondern vielmehr in einem Kontext, in dem Erfahrungen zustande kommen, die womöglich Spuren hinterlassen und insofern Bestandteil von Lernprozessen sein können. Diese könnten dann im Nachhinein in Form eines "Debriefings" bzw. einer Analyse der erlebten Situation formalisiert werden, wobei man auch hier, statt das Kind erneut zu isolieren, davon ausgehen müßte, daß innerhalb einer Gruppe, die aus Kindern und Erwachsenen besteht, das Kind nicht als einziger diesen Lernprozeß durchläuft.

Diese Betrachtungen führen uns zurück zum Thema Freizeit und Unterhaltung, also zu Situationen im Leben des Kindes, die von den Zielsetzungen der Erwachsenen und dem sich daraus möglicherweise ergebenden Konflikt frei sind. Das Konfliktpotential zwischen

Freizeit- und Erziehungslogik ist nicht zu unterschätzen: Wird Unterhaltung nicht häufig als ein Zugeständnis an das Kind etwa im Sinne einer Erholungspause verstanden, nach der man es dann umso leichter wieder ins Erziehungsprojekt einbinden kann? Die Beziehung Freizeit/Erziehung bei der Organisation einer Begegnung ist sicherlich zu hinterfragen; doch die beste Art, mit dieser Konzeption zu brechen, ist der Versuch, Erwachsenen- und Kinderfreizeit auf gleicher Ebene zu behandeln.

Jedenfalls darf nicht vergessen werden, daß das Kind, vor allem in bezug auf zwischenmenschliche Kontakte, in einem weitgehend von den Erwachsenen strukturierten Kontext handelt, der es ihm ermöglicht, sich Freiräume für relative Autonomie zu schaffen und eigene Projekte zu entwickeln, die mitunter von denen der Erwachsenen sehr verschieden sind. Nun können die Erwachsenen zu einer List greifen, die darin bestünde, ihr eigenes Projekt mit subtilen Kompromissen über das Projekt des Kindes zu verwirklichen. Eine andere Möglichkeit wäre anzuerkennen, daß auch das Projekt des Kindes seine Legitimität besitzt.

Unsere Vorstellungsbilder in bezug auf Kindheit sind bei jeder Begegnung präsent. Unabhängig vom jeweiligen Standpunkt, was das Wohl(befinden) des Kindes betrifft, miteinander in Kontakt treten Vorstellungen, d.h. unterschiedliche Möglichkeiten, die Wirklichkeit des Kindes zu deuten. Es kann keinen allgemeingültigen Standpunkt geben, der die Wahrheit über das Kind enthüllen könnte. Die Kindheitsproblematik ist Gegenstand unterschiedlicher Sichtweisen, von denen keine zur Wahrheit führt. Deshalb ist es notwendig, sich näher mit den Vorstellungsbildern auseinanderzusetzen und dem damit verbundenen naiven Anspruch entgegenzuwirken, diese seien wahr, evident, unbestreitbar. Die Internationale Kinderrechtskonvention mit ihren Partizipationsrechten könnte ein interessantes Hilfsmittel zur Entwicklung neuer Praktiken sein, zumal dieser Text von Deutschland und Frankreich ratifiziert wurde.

Die plurikulturelle Situation ist insofern interessant, als sie verdeutlicht, inwiefern Vorstellungen, Erziehungsziele, Erfahrungswelten von Kindern sowie die soziale Dimension des Kindheitsbegriffs je nach Land und selbst innerhalb eines Landes je nach Geschlecht, Alter und sozialem Milieu voneinander abweichen. Die Realität des Anderen zeigt uns hier wie anderswo, daß selbst Dinge, die uns evident erscheinen, auf gesellschaftlichen Konstrukten beruhen können - vorausgesetzt, man konzentriert sich bei der Entdeckung des Anderen nicht auf die Zusammensetzung seines Frühstücks, sondern läßt die Möglichkeit zu, auch den Unterschied zwischen den das Individuum strukturierenden Erfahrungswelten zu entdecken. Wer kulturelle Abweichungen folklorisiert, verdeckt damit nur weniger sichtbare Unterschiede, die aber womöglich bei der gesellschaftlichen Heranbildung des Individuums eine wichtige Rolle spielen.

Es geht darum aufzuzeigen, daß der Autonomiebegriff und die Struktur der Eltern-Kind- und der Schule-Kind-Beziehung von einem Land zum anderen, ja sogar von einem sozialen Milieu zum anderen verschieden sind, und dabei zu vermeiden, hitlistenmäßig immer nur das Beste aufzugreifen, da, wo es am besten ist. Nur so können wir wirklich begreifen, daß Einstellungen und Werturteile stets sozial, d.h. im spezifischen und differenzierten Kontext gesellschaftlicher Organisationsformen hervorgebracht werden.

Unter den Jugendlichen gibt es Minderjährige, d.h. Kinder, deren soziale Erfahrungswelt von einer Abhängigkeit geprägt ist, deren kulturelle Formen je nach Anzahl der angewandten Parameter (darunter die nationale Kultur) variieren können. Die Berücksichtigung dieser zwangsläufig jede Begegnung determinierenden Situation, die Konfrontation der dieser

Situation zugrunde liegenden Vorstellungsbilder, die Analyse der bei der Herstellung dieser Situation auftretenden Unterschiede und die Entwicklung von Hilfsmitteln, die Jugendlichen (und Erwachsenen) ermöglichen, sich mit dieser Abhängigkeit kritisch auseinanderzusetzen, wären ebenso interessante wie aufschlußreiche Ansätze für die Arbeit im Rahmen interkultureller Begegnungen.

Übersetzung aus dem Französischen von Joachim Klink

Literatur

- ARIES, Philippe (1973) *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* [1960], nlle éd., Paris, Le Seuil.
- BROUGERE, Gilles (1992) " Le marché du jouet : choix des enfants et rôle de la famille ", *Education et pédagogies*, n°13, mars pp. 38-45.
- BROUGERE, Gilles (1995) *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan.
- BROUGERE, Gilles (1997) " Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire " *Revue Française de Pédagogie* n°119, avril-mai-juin, pp. 47-56.
- BROUGERE, Gilles, & Büttner, Christian (1993) " Das Wohl des Kindes ist das Wohl seiner Erzieher. Ein deutsch-französischer Werkstattbericht zum Status und zur Repräsentation von Kindheit in der vorschulischen Erziehung ", in Christian Büttner, Donata Elschenbroich, Aurel Ende (Hrsg.), *Kinderbilder-Mannerbilder, Jahrbuch der Kindheit*, Bd 10, Weinheim, Basel, Beltz, pp. 88-103.
- CHOMBART DE LAUWE, Marie-José & FEUERHANN, Nelly (1989) " La représentation sociale dans le domaine de l'enfance ", in Denise JODELET, *Représentation sociale ; un domaine en expansion*, Paris, P.U.F.
- CHOMBART DE LAUWE, Marie-José (1979) *Un monde autre, l'enfance* [1971], 2é éd, Paris.
- CHOMBART DE LAUWE, Marie-José (1991) " Vers un nouveau statut social ", *Autrement* - n°23, septembre.
- COLIN, Lucette & MÜLLER Burkhard (1996) *Europäische Nachbarn-Vertraut und Fremd, Pädagogik interkultureller Begegnungen*, Campus 1998.
- CORSARO, William A. (1997) *The sociology of childhood*, Thousand Oaks CA, Pine Forge Press.
- " Droits et enfances - Paradoxes et avenir d'une Convention " (1993) *Le Groupe Familial*, n°138, janv.-mars.
- ELIAS, Norbert & DUNNING, Eric (1994) *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, tr. fr., Paris, Fayard.
- FINKIELKRAUT, Alain (1991) " La mystification des droits de l'enfant " in *Les droits de l'enfant*, Actes du colloque européen, 8-10 novembre 1990, Amiens, Paris, C.N.D.P.
- GARNIER, Pascale (1995a) *Ce dont les enfants sont capables*, Paris, Métailié.
- GARNIER, Pascale (1995b) " Légitimité et authenticité des apprentissages précoces en débat " in Martine Glaumaud-Carré (dir.) *Le bébé et ses apprentissages*, Paris, Syros-IDEF.
- GUILLOT, C. et NEYRAND, G.(1987) " Les enfants de la consommation " in *Actes et recherches sociales*, n°1, mars.
- GUST-DESPRAIRIES, Florence & MULLER Burkhard (1997) *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles*, Paris, Anthropos.
- HARTIG, Hanno (1991) " Le Conseil de l'Europe et les droits de l'enfant " in *Les droits de l'enfant*, Actes du colloque européen, 8-10 novembre 1990, Amiens, Paris, C.N.D.P.
- HOCKEY Jenney & JAMES Allison (1993), *Growing up and growing old - Ageing and dependancy in the life course*, London, Sage Publications.

- HOUSSAYE, Jean (1995), *Et pourquoi que les colos, elles sont pas comme ça ?*, Paris, Matrice.
- JAMES, Allison & PROUT, Alan (Eds) (1990) *Constructing and reconstructing childhood - Contemporary issues in the sociological study of childhood*, London : The Falmer Press.
- KLINE, Stephen (1993) *Out of the Garden, Toys and Children's Culture in the Age of TV Marketing*, Toronto, Garamond Press, 1993.
- La Convention Internationale des Droits de l'Enfant* (1989) *La lettre de l'Idef*, n° spécial, novembre.
- LE BIGOT-MACAUX, Armelle et PETIT-ARCHAMBAULT, Brigitte (1993) "*Et si on se parlait...*", Paris, Retz/Presses-Pocket.
- LAPASSADE, Georges (1997), *L'entrée dans la vie - Essai sur l'inachèvement de l'homme*, nlle éd., Paris, Anthropos-Ed. Economica.
- LIPOVETSKY, Gilles (1987) *L'empire de l'éphémère - La mode et son destin dans les sociétés modernes*, Paris, Gallimard.
- LUC, Jean-Noël (1997) *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle - De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin.
- MAYALL, Berry (Ed.) (1994) *Children's Childhoods - Observed and Experienced*, London, The Falmer Press.
- MEYROWITZ, Josua (1995) "La télévision et l'intégration des enfants - La fin du secret des adultes", *Réseaux*, n°74, nov-déc, pp 55-86.
- POSTMAN, Neil (1983) *Il n'y a plus d'enfance* [1982], tr. fr., Paris, INSEP éditions
- POSTMAN, Neil (1986) *Se divertir à en mourir*, tr. fr., Paris, Flammarion
- RAFFIN, Thierry (1987) "Le poids de l'enfant dans la négociation domestique", in *Actes et recherches sociales*, n°1, mars.
- ROLLET, Catherine (1995) "Le statut familial et social du tout-petit : aspects historiques", in Martine Glaumaud-Carré (dir.), *Le bébé et ses apprentissages*, Paris, Syros-IDEF.
- ROUCOUS, Nathalie & BROUGERE, Gilles (à paraître en 1998) "Loisir et éducation - L'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque", *Revue Française de Pédagogie*.
- SINGLY, François de (1996), *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan.
- VAN HAECHT, A. (1990) "L'enfance, terre inconnue du sociologue", *Bulletin de l'A.I.S.L.F.*, n°6.
- WOODS, Peter (1990), *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- ZANI, Mamoud (1996) *La convention internationale des droits de l'enfant : Portée et limites*, Paris, Publisud.