

Glück als Erziehungsziel?

Pädagogische Gedanken zum Kinderglück

1 Empirische Ergebnisse

Eigentlich ist ja alles ganz prima – kann man doch mit Fug und Recht behaupten, dass trotz oder wegen der Erziehung in einem bestimmten Sinn das Ziel einer glücklichen Kindheit schon erreicht worden ist. Denn in allen Umfragen zum Thema Kinderglück, die in den letzten Jahren in Mitteleuropa stattgefunden haben, kann man, neben vielen ganz unterschiedlichen Erkenntnissen und Gesichtspunkten, immer wieder drei Ergebnisse nachlesen: 1. Kinder sind glückliche Menschen, 2. Kinder brauchen nicht »viel« zu ihrem Glück, und 3. zu diesem Kinderglück trägt vor allem die Familie bei.

So zeigt sich z.B. in der letzten LBS-Kinderbarometer-Studie von 2011, die ca. 10 000 Kinder im Alter zwischen 9 und 14 Jahren aus dem gesamten Bundesgebiet befragte, dass Kinder unter ihren fünf wichtigsten Wertvorstellungen neben »anderen Menschen helfen«, »Freunde haben«, »eine eigene Meinung haben«, »Ehrlichkeit«, auch den Wert »Spaß haben« nennen.¹ Sport bereitet Kindern mit Abstand den größten Spaß (33%), gefolgt von Aktivitäten mit Freunden (30%), Computerspiele landen mit der Schule nur bei 6%. In dieser Studie konnte man zudem nachlesen, dass sich 71% der Kinder in ihrer Familie gut oder sehr gut fühlen, immerhin 9% eher schlecht. Glück im Sinne von Wohlbefinden, so wurde hier festgehalten, wird am stärksten durch Familie und Schule bestimmt.

Und in einer Studie des ZDF über das Kinderglück im Rahmen einer tiefenpsychologischen Untersuchung, die mit Kindern im Alter von 6 bis 14 Jahren durchgeführt wurde und bei der 60 Interviews ausgewertet worden sind, wird im Jahr 2007 ein ähnliches Ergebnis festgehalten. Hier schätzen 40% aller Kinder ihre Kindheit als »total glücklich« ein, 44% als glücklich und lediglich 14% als weder glücklich noch unglücklich. Hier wurde zudem bilanziert, dass die Glücksbilanz mit dem Alter abnimmt.² Sind bei den 6-Jährigen 57% total glücklich, so sinkt diese Quote bei den 13-Jährigen auf 25%.

1 Vgl. www.lbs.de.

2 www.glueck.zdf.de.

Als empirisch gesichert kann auch gelten, dass Kinder in der Familie glücklicher sind als in der Schule; sie sind glücklicher mit der Mutter (61%) als mit dem Vater (54%) oder den Geschwistern (36%). Erfahren Kinder Freiräume in den Ferien, an versteckten Orten oder in der Familie, beim Sport und beim Fernsehen, und/oder erleben sie diese Freiräume zusammen mit ihren Freunden, so sind sie sehr glücklich. Die Schule wird nur von 21% als beglückend erlebt; vor allem die Hausaufgaben, die nur zu 7% Glück vermitteln, reduzieren das Kinderglück. In den ersten Grundschuljahren erscheint das Kinderglück verfügbar und materialisierbar, ablesbar an bestimmten Situationen oder bestimmten Habens- und Könnensbeständen.

Im Alter von 10 bis 12 Jahren ändert sich die Einschätzung des Glücks. Jetzt haben die Kinder erfahren und wissen, dass man Glück auch verfehlen kann. Sowohl das vergangene bzw. das verlorene als auch das zukünftige, noch nicht realisierte Glück werden berücksichtigt. Mit dem In-den-Blick-Nehmen größerer Zeitabstände bekommt das Kinderglück auch einen nostalgischen, ja melancholischen Charakter. Hierzu kommt, entwicklungspsychologisch zu erwarten, dass das Glück selbst- und fremdreflexiver wird. Zum einen wird Glück kognitiver verstanden, geht also über die Erfahrung von Situationen und Emotionen hinaus, in das Erkennen und Verstehen von Zusammenhängen hinein, in denen man sich wohl fühlt. Und Glück wird sozialer, indem es stärker von anderen abhängig gemacht wird, etwa im kommunikativen Austausch mit Freundinnen (bei Mädchen) oder bei gemeinsamen Aktivitäten (der Jungen), aber auch im sozialen Vergleich von Ausstattungen mit Kleidung und Technik (Handy, Computer etc.). Dazu kommt, dass auch der Glücksfall, das Zufallsglück sowie Glück als Abwesenheit von Unglück mit berücksichtigt werden. In diesem Alter ist die Familie immer noch eine zentrale Quelle des Glücks der Kinder.³

Trotz der unterschiedlichen Entwicklungsanforderungen und den damit verbundenen unterschiedlichen Aufgaben kann die hohe Bedeutung des Vertrauens, der Anerkennung und der Unterstützung durch die Eltern für das kindliche Glück als empirisch gesichert betrachtet werden.⁴ Den (leiblichen) Eltern kommt in dieser Lebensphase in erster Linie die Funktion eines Verlässlichkeitssystems zu, das im Hintergrund wirkt. So erleben Kinder Glück vor allem in familiären Zusammenhängen: wenn ihre Grundbedürfnisse erfüllt sind, wenn sie ernst genommen werden, wenn sie Liebe und Anerkennung erfahren, in gemeinsamen Unternehmungen, bei der Ermöglichung von Freude und Spaß und einer Umgebung voller Bildungsanregungen und im Erleben von Kontinuität und

3 Vgl. Anton Bucher, Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an das Kinderglück, Weinheim 2001.

4 Vgl. Christoph Wulf / Shoko Suzuki / Jörg Zirfas / Ingrid Kellermann / Yoshitaka Inoue / Fumio Ono / Nanae Takenaka, Das Glück der Familie. Ethnographische Studien in Deutschland und Japan, Wiesbaden 2011.

Struktur.⁵ Nun stellt sich die Frage, ob es Gründe dafür gibt, warum gerade die Kinder heute so glücklich sind?

2 Der eudämonistische Imperativ der modernen Pädagogik

Die Frage, ob und inwieweit es der Pädagogik möglich sein wird, Glück oder auch die Suche danach als das letzte inklusive pädagogische Ziel zu legitimieren, hat die Pädagogik über Jahrhunderte hinweg beschäftigt. Ob es nun in der Antike um die Vorbereitung auf ein adliges Leben ging, in welchem sich sportliche und kriegerische Leistungen mit eleganter Muße abwechselten, ob es sich im Mittelalter um Gewissensbildung, die Vermittlung eines strengen Kanons religiöser Werte und asketischer Lebensformen handelte oder ob man sich in der Moderne auf stufenförmige Entwicklungsmöglichkeiten, die kreative Entfaltung von natürlichen Potentialen oder die individuelle Aneignung der Welt durch ein sich selbst bildendes Subjekt konzentrierte – immer geht es in Fragen von Erziehung, Bildung und Lernen um die Vermittlung von Fähigkeiten und Wissensbeständen, die den Kindern und Schülern helfen sollen, in ihrem Leben glücklich zu werden. Wobei einerseits zu beachten ist, dass unter »Glück« historisch je verschiedene Sachverhalte verstanden wurden,⁶ und andererseits, dass diese Konzepte nicht genuin für Kinder, sondern für Erwachsene entworfen worden sind.

Und auch in der Moderne gibt es eine Fülle von pädagogischen Konzeptionen, die Glück als Ziel von Erziehung verstehen; diese finden sich z.B. bei Rousseau und Kant, bei Campe und Schleiermacher oder auch bei Neill und v. Hentig. Und je mehr die Pädagogik als Lebens(lauf)wissenschaft die Zeit der Menschen in Anspruch nimmt, desto mehr kommt sie unter theoretischen und praktischen Druck, die Frage nach dem Glück – nicht nur für die Kinder – beantworten zu müssen. Damit reagiert die Pädagogik einerseits auf den Verlust religiöser Heilsgewissheiten und andererseits auch auf die individuellen Ansprüche. Denn für die Moderne gilt, dass die Subjekte mehr oder weniger selbst ihre Bewertungen des Glücks vornehmen und darüber entscheiden, wann und inwiefern sie sich glücklich fühlen wollen und können. Glück wird dabei oftmals als Bewusstseinszustand einer dauerhaften Zufriedenheit verstanden, die durchaus auch Momente des Unglücks umfasst; dieser Zustand wird durch eine Balance zwischen Wollen und Können, zwischen Sein und Bewusstsein sichergestellt. So spricht man zum einem vom Lebensglück als dauerhaftem Gefühl des Wohlbefindens und von Lebenszufriedenheit als rationaler Betrachtung dieses Gefühls. Dabei spielen sowohl kurzfristige, intensive und positive Emotionen des Glückserlebens als

5 Vgl. Joachim Münch / Irit Wyrobnik, Pädagogik des Glücks. Wann, wo und wie wir das Glück lernen, Baltmannsweiler 2010, 39ff., 59ff.

6 Vgl. Władysław Tatarkiewicz, Über das Glück, Stuttgart 1984.

auch langfristige im Lebenslauf entwickelte Erfahrungen und Strukturen des biographischen Wohlbefindens eine wichtige Rolle. Glück ist wohl der umfassendste Begriff des Wohlbefindens, der die ganze Persönlichkeit in ihrer Biographie kontinuierlich betrifft.

Glück als dauerhaftes Glücklichein ist in der Moderne vor allem daran geknüpft, dass Menschen ihre zentralen Lebensziele erreichen, dass ihre wichtigsten Wünsche in Erfüllung gehen und dass sich die Erwartungen auf positive Ereignisse verwirklichen lassen. In all diesen Fällen spielen soziokulturelle, aber vor allem auch subjektiv-biographische Bewertungsprozesse eine entscheidende Rolle. Denn jedes Individuum bewertet sein aktuelles Glücksempfinden wie sein momentanes umfassenderes Glücklichein immer auch im Kontext seiner Lebens- und Lerngeschichte, so dass sich etwa das Glücksgefühl eines Augenblicks individuell nur sehr schwer vorhersagen lässt.⁷ Glück ist vor dem Hintergrund einer subjektiven Bewertung in der Moderne plural geworden, und der Pädagogik kommt hier die dilemmatische Aufgabe zu, (eine bestimmte Vorstellung von) Glück nicht zum verallgemeinerbaren Bildungs- und Erziehungsziel machen zu können und andererseits zu wissen, dass Bildungs- und Erziehungsprozesse für das Glück enorm bedeutsam sind.

Und obwohl das Glück der Kinder in der modernen Pädagogik nur in wenigen Zeiten theoretisch wie praktisch im Zentrum stand, lässt sich für die Moderne insgesamt von einem latenten pädagogischen Imperativ der Verwirklichung von Glück sprechen.⁸ Diesen Imperativ kann man verschieden begründen, etwa durch den anthropologischen Sachverhalt, dass alle Menschen nach Glück streben, oder auch durch den Hinweis auf die Präambel und den Artikel 3 der Kinderrechtserklärung der UNO von 1959, in der vom Recht der Kinder auf Glück die Rede ist. Hier heißt es: »In der Erkenntnis, dass das Kind zur vollen harmonischen Entfaltung seiner Persönlichkeit in einer Familie und umgeben von Glück (happiness), Liebe und Verständnis aufwachsen sollte (...) und bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen (...) ist das Wohl (the best interests) des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.«

Eine interessante und gewichtige Begründung liefert auch der für den Glücksbegriff so kritisch eingeschätzte Immanuel Kant – der doch das Glück als nicht objektiv und nicht operationalisierbar aus dem großen Kanon der Philosophie gestrichen hatte –, der die Pädagogik in einem fundamentalen Sinne auf die Erziehung zum Glück verpflichtet. Denn er etabliert mit seiner kritischen Aufklärung einen familiären Glücksimperativ, der sich heute in vielen Erziehungsumfragen widerspiegelt, im

7 Vgl. Jürgen Körner, Menschliches Glück, in: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie 17 (2008), Heft 2: Das menschliche Leben, 59–66.

8 Vgl. Jochen Riemen, Die Suche nach dem Glück als Bildungsaufgabe. Zur Rehabilitierung einer verschwundenen pädagogischen Kategorie, Essen 1991; Jörg Zirfas, Präsenz und Ewigkeit. Eine Anthropologie des Glücks, Berlin 1993; Dieter Thomä, Vom Glück in der Moderne, Frankfurt a.M. 2003.

Rahmen seiner Diskussion des Elternrechts in der »Metaphysik der Sitten«⁹.

Hier heißt es, dass den Eltern die Aufgabe obliegt, die Kinder »so viel in ihren Kräften ist, [...] mit diesem ihrem Zustande zufrieden zu machen«. Nach Immanuel Kant haben die Eltern eine Verpflichtung, die Kinder zu einem glücklichen Dasein zu erziehen. Dabei resultiert die Pflicht zu einer guten und glücksorientierten Erziehung nicht aus der anthropologischen Tatsache der Geburt, sondern aus der ethischen Handlung der Zeugung. Denn mit der Zeugung greifen die Eltern in das Autonomiepotential des Kindes ein und bringen dieses, ohne es zu fragen, auf die Welt der Erwachsenen: »den Akt der Zeugung als einen solchen anzusehen, wodurch wir eine Person ohne ihre Eigenwilligung auf die Welt gesetzt, und eigenmächtig in sie herübergebracht haben; für welche Tat auf den Eltern nun auch eine Verbindlichkeit haftet, sie, so viel in ihren Kräften ist, mit diesem ihrem Zustande zufrieden zu machen.«¹⁰

Natürlich ist das ein paradoxes Programm, denn man kann Kinder vor der Geburt nicht fragen, ob sie auf diese Welt kommen wollen. Und dennoch behauptet hier Kant ein Schuldverhältnis zwischen Erzeugern und Kind. Damit hat Kant ein pädagogisches Pflichtprogramm formuliert, das zu allen Zeiten und allen Orten Gültigkeit beansprucht. Das Verursacherprinzip stiftet zwischen Eltern und Kindern ein unwiderrufliches und asymmetrisches Verantwortungsverhältnis. Kant spricht in dem eben erwähnten Paragraphen nicht vom Recht auf eine gute Erziehung, was pädagogisch ohnehin fragwürdig wäre, denn Erziehung als Vermittlungsgeschehen kennt weder eine Produkthaftung noch im engeren Sinne einen Kunstfehler, wie ihn die Medizin oder die Juristik kennt. Nur in gewalttätigen Grenzfällen, bei denen es in der Regel strittig sein dürfte, ob man es noch mit Erziehung zu tun hat, können Eltern in Deutschland – seit 2000 – auch für ihr erzieherisches Verhalten in einem umfassenden Sinne juristisch haftbar gemacht werden. Wegen der fehlenden, ursächlichen Verbindung der Intention und der Wirkung, d.h. dem Technologiedefizit der Erziehung, und wegen niemals vollständig vorhandener pädagogisch-methodischer Kompetenzen (»so viel in ihren Kräften ist«), spricht Kant auch sinnvollerweise nur von einer intentionalen, nicht von einer Wirkungsverbindlichkeit.

Hervorzuheben ist, dass es die leiblichen Eltern sind, die Kant zur Erziehung verpflichtet; das Kind hat ein Recht auf Wiedergutmachung gegenüber seinen Erzeugern. Im Grunde gehen die Eltern mit der Zeugung die Verpflichtung gegenüber dem Kind sowie auch eine Selbstverpflichtung ein, das Kind zu einem selbstständigen und glücklichen Menschen zu erziehen.¹¹

9 Immanuel Kant, *Metaphysik der Sitten*. Hg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt a.M. 1982, § 28, 393f.

10 Ebd.

11 *Zirfas*, Präsenz und Ewigkeit (Anm. 8).

3 Die Pädagogisierung des Glücks

Natürlich gab es Gegenstimmen und gewichtige Argumente gegen eine Pädagogisierung des Glücks: Denn das Glück als allgemeinverbindliches Ziel ist als eine »empirische Größe« in sich vieldeutig und widersprüchlich; es kann daher der Pädagogik keine konkrete praktische Orientierung vermitteln, nur ein vages pädagogisches Regulativ sein. Zudem kann Glück auch noch illusionär strukturiert sein und stellt daher mitunter eine Gefahr für die zu Erziehenden dar. So können gerade die ausschließliche Fixierung und die übertriebene Hoffnung auf das gelingende Leben zu seinem Scheitern führen.¹² Weder als Glück des Augenblicks noch als solches der Zukunft, kann es im vollen Sinne durch Pädagogik sichergestellt werden. Eine pädagogische Produkthaftung des Glücks macht keinen Sinn. Dieser Sachverhalt, dass das Glück des Menschen nicht direkt, sondern nur indirekt erreichbar ist, bedeutet für eine eudämonistische Pädagogik die Absage an eine »Technologie des Glücks«. Es gibt keine kausale Regelmäßigkeit, in dem Sinne, dass eine bestimmte Erziehung immer zu dem gewünschten, glücklichen Ergebnis führt; wenn überhaupt, so besteht die umgekehrte, negative Relation, d.h. wenn die Erziehung mit einem Höchstmaß an Unfreiheit, Manipulation und Gewalt verbunden ist, dann lässt sich vermuten, dass der Heranwachsende mit größerer Wahrscheinlichkeit unzufrieden und unglücklich wird. Auch erscheint Glück zwar im juristisch-ethischen Sinn legitimierbar zu sein, denn Kinder haben – laut der Präambel der Kinderrechtserklärung – ein Recht auf Glück, doch es stellt sich nicht nur die Frage, ob und wie es von ihnen eingeklagt werden kann, sondern auch die Frage, wie es von den Erwachsenen vermittelt werden soll.

Nun wurde über die Jahrhunderte des vor allem philosophischen und pädagogischen Nachdenkens über das Glück eine weitere Gewissheit etabliert, dass das Glück nicht in der *intentio recta*, sondern nur in der *intentio obliqua* sinnvollerweise verwirklicht werden kann.¹³ Da Glück intentional nicht verfügbar erscheint, plädieren eine Reihe von pädagogischen Autoren sinnvollerweise für einen Umweg zum Glück, das sich dann durch das Ausüben von moralischen Tugenden, durch ästhetische Tätigkeiten oder auch im Vollbringen spezifischer pädagogischer Anforderungen einstellen kann.¹⁴ Zum Glück des Kindes trägt Pädagogik so wesentlich dazu bei, wenn sie die Bedingungen der Möglichkeiten des Glücklichwerdens und Glücklichseins zu entwickeln, zu festigen oder zu

12 Vgl. Jörg Zirfas, Gelingen & scheitern, in: Peter Bubmann / Bernhard Sill (Hg.), Christliche Lebenskunst, Regensburg 2008, 231–238.

13 Vgl. Jörg Zirfas, Warum Glück nicht glücklich macht. Thesen zu einer Anthropologie des Glücks, in: Psychologie und Gesellschaftskritik 36 (2012), Nr. 141, H. 1, 63–83.

14 Vgl. Micha Brumlik, Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden, Berlin/Wien 2002; Gerhard Mertens, Balancen. Pädagogik und das Streben nach dem Glück, Paderborn u.a. 2008.

verbessern versucht. Eine Erziehung zum Glück zielt in diesem Sinne nicht auf das Glück, sondern auf die *Glücksfähigkeit*. Sie zielt auf die Selbstbildung des Glücks durch die Vermittlung von intellektuellen, schöpferischen, sozialen, lebenspraktischen Fähigkeiten, von Fähigkeiten zur Lebensgestaltung und Glückswahrnehmung.

Man könnte an dieser Stelle auch die bis in die Gegenwart stattfindenden Debatten darüber anschließen, wie die Frage nach dem Kinderglück vor allem im Kontext der eudämonistischen Schuldiskussionen verfolgt wird. Verwiesen sei hier lediglich auf vor allem materialistische, entwicklungspsychologische, psychoanalytische und reformpädagogische Konzepte, die die Schule in der Pflicht sahen, Leistungs- und Konkurrenzdruck zu mindern, um so die freie Entfaltung einer glückhaften Sinnlichkeit erlebbar zu machen; die Schule sollte Schüler zudem befähigen, ein solidarisches Glück der Gemeinsamkeit zu pflegen, individuelle Interessen und Wünsche zu vertreten, das Nachdenken über eine humane Gesellschaft anzuregen und auch die Fähigkeiten für die Lebensbewältigung und -gestaltung zu steigern. Darüber hinaus sollte die Schule Schüler in ihrer geglückten Personenwerdung durch die Erfüllung zentraler Wünsche unterstützen, sie in ihren Glückskonzepten verstehen und beraten (lernen) und gemeinsam mit ihnen Konzepte einer geglückten Gestaltung des Lebens entwerfen. Mittlerweile haben diese Debatten zu einem Schulfach »Glück« geführt.¹⁵

Da hierbei keine bestimmte Glücksvorstellung als die für alle Kinder sinnvolle und richtige gelten kann, zielt eine solche Pädagogik des Glücks auf eine Pluralität von Glücksmöglichkeiten. Doch auch mit ihr bleibt die zu treffende Entscheidung, von welchem Glück man sein Leben abhängig machen möchte. Doch *dass* man diese Entscheidung treffen kann, kann durchaus als eine wichtige Form des Glücks gelten. Damit man aber eine eudämonistische Entscheidung treffen kann, braucht es differente pädagogische Glücksmodelle.

4 Die Erwartung der glücklichen Kindheit

Wenn wir auch die UN-Kinderrechtskonvention für ein wenig idealistisch halten und wenn der Kantische Imperativ aufgrund seiner paradoxalen Struktur nicht wirklich überzeugt, so bleibt doch der Anspruch erhalten, Kinder zu glücklichen Menschen zu erziehen.¹⁶ Ein Umfrageergebnis ist hier einschlägig: Eltern wünschen sich für ihre Kinder vor allem, dass sie glücklich sind. Und es scheint durchaus plausibel, davon auszugehen, dass auch in der praktischen Erziehung dieser Wunsch eine,

15 Vgl. *Michaela Dimbath*, Zum Glück in der Schule. Glückskonzepte von Grundschulkindern, Hamburg 2007; *Ernst Fritz-Schubert*, Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert, Freiburg u.a. 2008.

16 Vgl. *Frank Taschner*, Glück als Ziel der Erziehung, Würzburg 2003.

wenn auch implizite, Handlungsorientierung bildet. Diese implizite eudämonistische Handlungsorientierung ist in den Erziehungswissenschaften kaum thematisiert und erforscht. Allerdings ist das Glück in der Praxis der Erziehung wohl daher umso bedeutsamer geworden, weil es in vielen populärwissenschaftlichen Ratgebern und Zeitschriften eine wichtige Rolle spielt. Der Versuch, für die Bedingungen für die Etablierung und Bewahrung des Glücks der Kinder zu sorgen, ist Aufgabe einer modernen Pädagogik. Das heißt vor allem die Wahrnehmung, die Einsicht und die Realisierung des Glücks einer Bildung, das darin besteht, dass das Kind an seinem Glück reflexiv arbeiten kann, dass es seine Bedürfnisse aufgrund seiner psychischen wie physischen Tüchtigkeit befriedigen kann und dass es sich selbst mit anderen zusammen verwirklichen kann.

Aus der empirischen pädagogischen Glücksforschung wissen wir auch, dass Eltern und Erzieher ein ganz bestimmtes Bild von Kindheit, d.h. einen eher romantisierenden Blick auf Kindheit haben, der den oben dargestellten empirischen Befunden widerspricht. So werden heutige Kinder generell unglücklicher eingeschätzt als frühere Kinder, weil sie zwar materiell reich, aber arm an Zuwendung seien, weil Kindheit heute ökonomisiert und kommerzialisiert würde, weil Kinder zu viel Zeit mit den Medien (Fernsehen, Computer) verbringen würden oder weil ihre Zeit total verplant sei. Eltern glauben, dass Kinder heute wie kleine Erwachsene funktionieren müssten – was sie wiederum so unglücklich mache. Die Meinungen der Eltern spiegeln damit einen Kindheitsdiskurs wider, der seit der Aufklärung und Romantik tendenziell modernekritisch ist.¹⁷ Zum Glück der Kinder wissen wir, dass diese pessimistische Sicht auf Kindheit nicht der empfundenen Realität der Kinder entspricht. Und gleichzeitig erscheinen die Eltern (vor allem die Eltern der Mittelschicht) als die großen Generalisten der Erziehung genötigt, dieser historisch-eudämonistischen Negativbilanz etwas Zureichendes entgegenzusetzen, nämlich: »Alles aus Liebe zum Kind«¹⁸ aufzubieten. Je stärker die empfundene Diskrepanz des verlorenen Glücks der Kindheit, desto eher ist das pädagogische Bemühen festzustellen, kompensatorische Maßnahmen der Glücksrealisierung und Glücksoptimierung für Kinder und Jugendliche auf den Weg zu bringen.¹⁹

Vor dem Hintergrund dieser Reflexionen lässt sich die Idee der glücklichen Kindheit als ein spezifisch pädagogisches Erwartungs-konstrukt be-

17 Vgl. Thomas Fuhr, Das Glück der Kinder, in: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001), 514–533.

18 Elisabeth Beck-Gernsheim, Alles aus Liebe zum Kind, in: Ulrich Beck / Elisabeth Beck-Gernsheim, Das ganz normale Chaos der Liebe, Frankfurt a.M. 1990, 135–183.

19 Vgl. Markus Schächter (Hg.), Wunschlos glücklich? Konzepte und Rahmenbedingungen einer glücklichen Kindheit, Baden-Baden 2009.

schreiben.²⁰ Diese Erwartung wird dezidiert erst in der Moderne geäußert; jahrhundertlang hatte Glück wenig mit Kindern zu tun. Das Leben der Kinder war gekennzeichnet durch Sterblichkeit und Unwissenheit oder durch politische, religiöse und ökonomische Überlegungen.²¹ Erst seit 200 Jahren – und wenn man so will, mit den Überlegungen von Jean-Jacques Rousseau zum romantischen Glück der Kinder im »Emile« – wird die Erwartung an eine glückliche Kindheit zum Erwartungskonstrukt: Kinder werden als die Zukunft einer Gesellschaft verstanden und Erziehung ist demgemäß Investition in die Zukunft der Kinder und der Gesellschaft zugleich. Sie ist aber auch eine Investition in die Gegenwart, da Kinder glücklich sein müssen, um für das Leben gerüstet zu werden. Und umso unsicherer die Zukunft ist, desto mehr gilt es, das Glück des Augenblicks nicht dieser ungewissen Zukunft pädagogisch zu opfern. Es gilt die pädagogische Prämisse: Eine glückliche Kindheit ist Voraussetzung für ein glückliches Leben, denn nur wer eine glückliche Kindheit hatte, kann ein ebensolches Leben führen. Gerade die Entwicklungspsychologie und die Bindungsforschung haben darauf hingewiesen, dass die frühen Erfahrungen von Glück als Umsorgtwerden, Aufgehobensein, Vertrauen, Geborgenheit und Anerkennung für das spätere glückliche Leben unverzichtbar sind.²²

Das mit den modernen Erwartungen verbundene Kinderbild lässt sich mit folgenden Stichworten umreißen:²³ 1. Kinder werden als niedlich wahrgenommen; 2. Kindheit soll behütet sein: möglichst mit Hochbegabung und Schulerfolg; 3. Kinderwelten sollen perfekt organisiert werden; 4. Kinder sind einsichtig und autonom; 5. die Beziehung zu Kindern ist partnerschaftlich, verlässlich und möglichst problemfrei.

Diese Gesichtspunkte bilden eine Melange aus Deskription und Präskription. Und so lässt sich kaum entscheiden, ob mit diesen Konstruktionen von Kindheit uneinlösbare Glücksversprechen, regulative pädagogische Glücksnormen, Erfahrungen von glücklicher Kindheit oder ideologische Theoreme verbunden sind. Vielleicht ist es auch gerade diese nicht eindeutige und (leicht) utopische Konstruktion von Kindheit bzw. glücklicher Kindheit, die für Pädagogen so anziehend ist. Gerade weil Glück plural und individuell, unverfügbar und beeinflussbar, relativ und ideal, kritisch und utopisch, unbewusst und reflexiv ist, eignet es sich für die Moderne in hohem Maße als eine, wenn auch häufig alltagspraktisch unbewusste und wissenschaftstheoretisch kaum reflektierte, Zielformulierung der Pädagogik. Das Glück als Ziel der Erziehung sichert der Pädagogik eine immerwährende Aufgabe; darauf verweisen

20 Vgl. Jürgen Oelkers, Kindheit – Glück – Kommerz, in: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001), 553–570, 554f.

21 Vgl. Albert Reble, Die Geschichte der Pädagogik, Stuttgart ¹⁷1993.

22 Vgl. Sabine Andresen, Was unsere Kinder glücklich macht: Lebenswelten von Kindern verstehen, Freiburg 2012.

23 Oelkers, Kindheit (Anm. 20), 563f.

auch heute nicht nur die unglücklichen Kinder, sondern auch der anthropologische Sachverhalt, dass menschliches Glück immer Glück im Unglück ist.²⁴ Zudem scheint *das* eudämonistische Problem weniger eines der Kinder, sondern eher eines der (potentiellen) Eltern zu sein. Denn wie in einer jüngst publizierten Studie deutlich wurde, stimmt nicht einmal die Hälfte der kinderlosen Deutschen der Aussage zu, dass sich ihre Lebensfreude und Zufriedenheit verbessern würde, wenn sie in den nächsten drei Jahren ein Kind bekäme.²⁵

Dr. Jörg Zirfas ist Professor für Pädagogik am Institut für Pädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

24 Vgl. Jörg Zirfas, Zur Pädagogik der Glücksgefühle. Ein Beitrag zum *Pursuit of Happiness*, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (2011), 223–240.

25 FAZ 18.12.2012.