



Stefanie Greubel | Jost Schieren (Hrsg.)

Kinder, Kinder!

Perspektiven auf kindliche
Entwicklung, Förderung und
pädagogische Haltung

BELTZ JUVENTA

Stefanie Greubel | Jost Schieren (Hrsg.)
Kinder, Kinder!

Stefanie Greubel | Jost Schieren (Hrsg.)

Kinder, Kinder!

Perspektiven auf kindliche Entwicklung,
Förderung und pädagogische Haltung

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3764-7 Print
ISBN 978-3-7799-4789-9 E-Book (PDF)

1. Auflage 2019

© 2019 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung	7
Der Blick auf das Kind – Aufwachsen zwischen Schutz, Risiko und Selbstbestimmung <i>Stefanie Greubel</i>	12
Der Bildungswert unmittelbaren Erlebens – Mit Risikokompetenz und Erlebenskompetenz zur Selbstwirksamkeit <i>Janne Fengler</i>	33
Sozial-emotionale Entwicklungsaspekte in der frühen Kindheit <i>Maximilian Buchka</i>	56
Ich spreche, also bin ich – Sprache und Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Kontext <i>Ulrich Maiwald</i>	68
Der Rubikon – Ablösung und Ichwerdung in der mittleren Kindheit <i>Axel Föllner-Mancini</i>	81
Urteilsreife im Jugendalter – Entwicklungsaspekte aus der Perspektive der Waldorfpädagogik <i>Jost Schieren</i>	97
„Niemand versteht mich...“ – Die herausfordernde Entwicklungsphase der Pubertät <i>Michael Zech</i>	117
Im Zeichnen und Malen kreative Potenziale erkennen und fördern – Zur bildnerischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen <i>Nicole Berner</i>	134
Wie klug muss man sein? Über die Bedeutung des Übergangs in die Schule und die Transitionskompetenzen von Kindern, Eltern und pädagogischen Akteuren <i>Stefanie Greubel</i>	153

Erziehung zur Medienmündigkeit statt Mediensucht <i>Paula Bleckmann</i>	170
Zum Warum und Wie religiöser Erziehung <i>Carlo Willmann</i>	183
Interkulturelle Bildung und Waldorfpädagogik <i>Albert Schmelzer</i>	196
Die Autorinnen und Autoren	211

Einleitung

Der vorliegende Band versammelt eine Reihe von Aufsätzen, die aus den Beiträgen einer Ringvorlesung mit dem Titel „Kinder Kinder! Erziehungsfragen und pädagogische Herausforderungen der Gegenwart“ hervorgegangen und im Sommersemester 2016 an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Kooperation mit der regionalen Tageszeitung *General-Anzeiger* gehalten worden sind.

Es geht dabei um die Auseinandersetzung mit lebensnahen Fragen von Familien, aber auch von Pädagoginnen und Pädagogen, die sich in ihrem Berufsalltag den Herausforderungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen und ihren je spezifischen Bedürfnissen stellen. Hierbei steht der Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis im Mittelpunkt. Es werden sowohl zentrale pädagogische Fragestellungen aufgegriffen und vor dem Hintergrund der erziehungswissenschaftlichen Forschung beleuchtet als auch konkrete Hinweise zur Umsetzbarkeit in der Praxis gegeben. Ein besonderes Merkmal der Arbeit des Fachbereiches Bildungswissenschaft an der Alanus Hochschule ist die dialogische und diskursorientierte Verbindung von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Dabei werden sowohl die praktischen Aspekte der Waldorfpädagogik in Kindergarten und Schule als auch die theoretischen Bestände mit dem konzeptionellen und methodischen Instrumentarium der Erziehungswissenschaft ausgeleuchtet und diskutiert. Auch die Beiträge in diesem Band geben davon Zeugnis und versuchen die Perspektiven der Waldorfpädagogik gewinnbringend in die pädagogische Diskussion zu integrieren.

Zu den Beiträgen

Der erste Teil des Bandes widmet sich übergreifend sowohl der Sichtweise auf das Kind als auch der Perspektive des Kindes im wissenschaftlichen und alltagsnahen Kontext. In zwei Beiträgen geht es um die Frage, wie viel Eigenständigkeit dem Kind erlaubt und zugemutet wird und in welchen Schutz- und Risikozonen es sich bewegt. Weiter wird analysiert, welche Determinanten – neben genetischen Anlagen und persönlichen Potenzialen, umgebende Einflüsse durch Familie und weitere Umweltfaktoren – für die Entwicklung und Persönlichkeit des Kindes eine Bedeutung haben. In beiden Ausführungen wird die Rolle der Erwachsenen in Bezug zur Eigenaktivität und Eigenverantwortung des Kindes gesetzt und ausgehandelt, inwiefern Kinder Unterstützung durch Vorbildfunktion und Ermutigung sowie Unterstützung durch das Schaffen

eines sicheren Erfahrungsraumes benötigen. Beide Beiträge des ersten Teils dieses Bandes dienen als Einleitung und übergreifende Verortung der kindlichen Position im Generationenverhältnis und finden sich in ihrer Grundauffassung in den Aufsätzen des zweiten und dritten Teiles des Bandes wieder.

Einen ersten Aufschlag macht *Stefanie Greubel* mit den Fragestellungen, wie autark Kinder tatsächlich sind, inwiefern Entscheidungsfreiheiten in der pädagogischen Praxis gelebt werden und ob diese – je nach Alter – nicht auch eine Belastung für Kinder sein können. Dabei vertritt sie eine kritische Haltung gegenüber auf Kognition aufbauenden Partizipationskonzepten, die Kinder überfordern können. Sie plädiert für eine ganzheitliche Sichtweise auf die kindliche Entwicklung und die Bedarfe des Kindes. Dabei stellt sie die Verantwortlichkeit und die Zusammenarbeit der Erwachsenen in den Vordergrund, die durch eine wertschätzende Beziehung die Rechte des Kindes stärken und schützen können.

Im zweiten Beitrag schlägt *Janne Fengler* den Bogen zur Erlebnispädagogik und befürwortet eine offene Haltung von Eltern und pädagogischen Fachkräften hinsichtlich der Erweiterung des kindlichen Erfahrungsraumes. Mit Blick auf die Dynamik von Komfort-, Wachstums- und Risikozonen sollte es ihrer Ansicht nach ein Erziehungsziel sein, Kinder zur Eigenverantwortlichkeit zu ermutigen und sie in die Lage zu versetzen, Gefahren angemessen einschätzen und kompetent bewältigen zu können. Dies gelingt durch den Erwerb von Risiko- und Erlebniskompetenz als Schlüssel Fähigkeiten in der Aneignung von Erfahrungshorizonten.

Nach dieser grundsätzlichen Verortung widmet sich der zweite Teil des Bandes ausgewählten konkreten Entwicklungsschritten und zu bewältigenden Aufgaben in Kindheit und im Jugendalter, deren Bedingungen im Kontext des Risiko- und Schutzfaktorenkonzeptes als bedeutsame Variablen des Aufwachsens gelten können. In fünf Beiträgen werden spezifische Aspekte in der Entwicklungsspanne von der frühen Kindheit über die mittlere Kindheit bis zum Jugendalter betrachtet und deren pädagogische Konsequenzen beleuchtet. Neben der Fokussierung von Entwicklungsaspekten wird immer auch der Handlungsraum der Bezugspersonen thematisiert, welcher häufig von Ambivalenzen gekennzeichnet ist.

Zu Beginn gibt *Maximilian Buchka* eine kurze Übersicht über sozial-emotionale Entwicklungsaspekte in der frühen Kindheit. Sein Beitrag richtet den Blick gezielt auf die Herausforderung der Eltern, den Bedürfnissen des Kindes in der sensiblen Phase zwischen dem ersten und vierten Lebensjahr gerecht zu werden. Als besondere Aufgabe sieht er die Kommunikationsfähigkeit der Eltern, um die Bedürfnisse der Kinder angemessen erkennen und entsprechend handeln zu können, damit eine von Vertrauen geprägte Beziehung zwischen Kind und Elternteil entstehen kann.

Diese vertrauensvolle Beziehung wird im Beitrag von *Ulrich Maiwald* eben-

falls als wertvollstes Gut der ganzheitlichen Entwicklung deklariert. Mit seiner Abhandlung über die Bedeutung der Sprache für die Persönlichkeitsbildung im pädagogischen Kontext stellt er sorgsam vor, wie die menschliche Sprache als Beziehungsinstrument genutzt wird und damit als wichtiger Baustein für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes angesehen werden kann.

Axel Föller-Mancini widmet sich anschließend aus waldorfpädagogischer Perspektive der Entwicklung der Acht- bis Elfjährigen im sogenannten Rubikon. Damit geht er auf eine Phase ein, die von Ablösungs- und Identitätsbildungsprozessen geprägt ist und einen Wendepunkt in der kindlichen Biografie darstellt, worin das Kind kognitive als auch emotionale Entwicklungsschritte zu bewältigen hat.

Anschließend leitet der Beitrag von *Jost Schieren* in die Phase des Jugendalters ein, indem zunächst der Entwicklungsgedanke der Waldorfpädagogik präsentiert und eine Lesart der eher aphoristischen Hinweise Rudolf Steiners interpretatorisch vorgestellt wird. Der Fokus liegt hierbei auf dem Autonomiezuwachs der Jugendlichen mit Blick auf die Fähigkeit der Urteilsbildung.

Michael Zech schließt mit seinem Beitrag zur herausfordernden Entwicklungsphase der Pubertät den zweiten Teil des Bandes und beleuchtet die wesentlichen physiologischen, psychologischen und gesellschaftlichen Aspekte dieser Zeitspanne. Auch in seinem Beitrag findet sich der Konflikt der Bezugsperson hinsichtlich der Schaffung einer Balance zwischen der Gewährung von Freiheit und der Gewährung von Sicherheit, während die Pubertierenden sich selbst und ihren Platz in der Gesellschaft zu definieren versuchen.

Im letzten Teil dieses Bandes wird schließlich der Blick auf den Umgang mit konkreten Herausforderungen in der Erziehung und Bildung gelenkt. Fünf Beiträge thematisieren die Förderung individueller Potenziale sowie die allgemeine Grundhaltung gegenüber Digitalisierung, Religion, Kultur und Bildung. Diese Auswahl erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, verdeutlicht aber die Bereiche, die Eltern und Kinder beschäftigen und welche oftmals auch mit (Handlungs-)Unsicherheiten verbunden sind. Sie zeichnen sich in ihrer Relevanz dadurch aus, dass sie a) sich in ihrer Bedeutung für eine gesunde Entwicklung in Bildungs-, Erziehungs- oder Orientierungsplänen der Bundesländer und dementsprechend in Bildungs- und Dokumentationsinstrumenten in der Elementarpädagogik wiederfinden und/oder b) aktuelle gesellschaftliche Fragen behandeln, zu denen keine normierten Handlungsmuster (mehr) zur Verfügung stehen und Kompetenzen neu erworben und miteinander definiert werden müssen.

Nicole Berner zeigt am Beispiel der bildnerischen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter den Zusammenhang zwischen kreativen Prozessen und kognitiver Entwicklung. Im Gegensatz zu einer heute oftmals bewertenden und anweisenden Begegnungskultur zwischen Bezugspersonen und Kindern rät sie, auf die Bedürfnisse der Jüngeren einzugehen und Situationen zu schaffen, die

kreatives Verhalten ermöglichen. Betont wird hier die Perspektive der Kinder und Jugendlichen auf ihre eigenen Erfahrungen und Ausdrucksformen, die seitens der Erwachsenen als solche geschätzt und wahrgenommen werden sollten um Austauschprozesse fruchtbar gestalten zu können.

Diese sich selbst zurücknehmende und die Prozesse der Kinder in den Vordergrund stellende Haltung der Bezugspersonen hinsichtlich moderner förderrelevanter Entwicklungsbereiche findet sich auch im darauf folgenden Beitrag von *Stefanie Greubel*, welcher die Schuleingangssituation aus der Perspektive der Eltern und Kinder beleuchtet. Prozesse rund um die Einschulung werden, so zeigen die Entwicklungen der letzten Jahre, vermehrt von Eltern als stressvoll erlebt und üben auf alle beteiligten Akteure einen gewissen Druck hinsichtlich der Umsetzbarkeit aus. Im Vordergrund des Beitrages steht daher die These, dass Schul- und Transitionserfolg nicht an kognitiv messbaren Leistungserfolgen, sondern an gelingenden Sozialisationsprozessen feststellbar ist, welche durch das umgebende soziale System beeinflusst werden können.

Eine weitere aktuelle gesellschaftliche Herausforderung thematisiert *Paula Bleckmann* mit ihrem Beitrag zur Medienmündigkeit. Abseits von einseitigen Dogmen zeigt sie die Komplexität des Themenfeldes auf und beschreibt Wege, wie Bezugspersonen mit den Herausforderungen, die durch die Nutzung digitaler Medien entstehen, umgehen können. Dabei verfolgt sie den Ansatz, den Medienkonsum bewusst zu begleiten und zu steuern, Parallelangebote zu schaffen und von Beginn an auch Langeweile im Leben des jungen Kindes zu etablieren. So bewirke eine gesunde Vorbildhaltung und eine gemeinsame Freizeitgestaltung oft deutlich mehr als die Diskussion um die Einhaltung von Konsumzeiten.

Carlo Willmann stellt anschließend die Frage, welche Rolle unter der Beeinflussung medialen und materiellen Konsums die religiöse Erziehung innehaben kann. In seinem Beitrag wird deutlich, dass auch in Zeiten individualisierter und flexibler Lebensläufe religiöse Fragen eine Rolle spielen und Kinder der Zugang hierzu ermöglicht werden muss. Am Beispiel der Praxis der Waldorfschulen verweist er, neben dem wichtigen Hinweis auf ein offenes und anregendes Familienklima, auf eine idealerweise religionssensible ganzheitliche Bildung, die der religiösen Vielfalt gerecht wird und auf Toleranz, Urteilsbildung und Verständigung baut.

Diesen Gedankengang führt *Albert Schmelzer* im abschließenden Beitrag zur interkulturellen Bildung und Waldorfpädagogik fort und verweist auf die strukturelle Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und mit niedrigem sozio-ökonomischen Status. In seinem Beitrag wird am Beispiel der interkulturellen Praxis einer waldorfpädagogisch arbeitenden Schule dargestellt, wie eine individuell fördernde, ganzheitliche, altersspezifische und kulturelle Vielfalt berücksichtigende Pädagogik gestaltet werden kann.

Die Herausgeber hoffen, mit diesem Band, insbesondere auch für Eltern und tätige Pädagoginnen und Pädagogen, ein breites und perspektivreiches Anregungspotenzial zur gedanklichen Reflexion über Kindheit und Jugend in der Gegenwart und nicht zuletzt auch Beobachtungsanlässe und konkrete Handlungsoptionen vermitteln zu können.

Stefanie Greubel und Jost Schieren
Alfter im März 2019

Der Blick auf das Kind – Aufwachsen zwischen Schutz, Risiko und Selbstbestimmung

Stefanie Greubel

„Kinder werden nicht erst zu Menschen – sie sind bereits welche“

Janusz Korczak

Letztens im Jugendzentrum: Eine 14-Jährige betritt aufgebracht den Raum und erzählt wortreich über die Unverschämtheit des Mathelehrers, der, ebenfalls aufgebracht, seiner Klasse ausführlich zu verstehen gab, dass sie, die Schülerinnen und Schüler, noch nichts in ihrem Leben geleistet haben und sich gefälligst mal anstrengen sollten. Sichtlich empört wird seitens der Schülerin hervorgebracht, dass a) der Lehrer gar nicht beurteilen könne, ob man selbst schon etwas geleistet habe, und b) man angesichts des Alters noch gar nicht so viel erreicht haben könne, die Aussage des Lehrers – klar als Vorwurf verstanden – also in keinem Fall angebracht sei.

Nachdem sich die erste Aufregung gelegt hat, wird sich gemeinsam mit einer erwachsenen Bezugsperson etwas nüchterner dem Thema genähert. Was bedeutet eigentlich „etwas leisten“? Welche Anforderungen werden an Kinder und Jugendliche in unserer westlichen Gesellschaft gestellt, inwiefern unterscheiden sich die heutigen Lebensläufe von Kindern und Jugendlichen gegenüber den Lebensläufen älterer Generationen?

Die Angelegenheit beschäftigt die Schülerin und es wird die Kurzwahltaste zu den Großeltern gedrückt. Diese zeichnen sich durch immerwährendes Verständnis und stetige Unterstützung aus und werden als die idealen Gesprächspartner zu diesem Thema gesehen. Die Großeltern sind natürlich, die Erwartungen erfüllen sich, auf der Seite ihrer Enkelin. Auf Nachfrage erzählen sie aber auch von der harten Arbeit, die sie in jungen Jahren leisten mussten. Sei es im Rahmen der Familie oder durch die Aufgaben, die im Kontext einer Lehre entstanden. Ein bisschen beeindruckt ist sie jetzt schon, die Schülerin, bleibt jedoch bei ihrer Haltung, ganz und gar zu Unrecht beleidigt worden zu sein. Schließlich leiste auch sie so einiges: Sie Sorge an manchen Tagen selbständig für das eigene und das Mittagessen ihrer kleinen Schwester, sie erkläre derselben die Regeln der englischen Grammatik, unterstütze ihre Oma bei der Installation von Apps, engagiere sich für den Umweltschutz und habe sowieso viel zu tun, da sie im Rahmen ihrer G8-Schulkarriere ziemlich viel lernen müsse.

Abgesehen davon gebe es eben altersgerechte Aufgaben und man könne ihre Position nicht mit der eines Erwachsenen vergleichen.

Unter Berücksichtigung der Ungestümtheit der pubertären Phase (vgl. Zech in diesem Band) lassen sich an diesem Beispiel hervorragend einige Facetten des Lebensalltags von Kindern und Jugendlichen ablesen: Aspekte zu ihrer Position in der Gesellschaft und zu ihrem Rechtsempfinden, ihrer kindlichen/jugendlichen Argumentationskraft und Urteilsbildung (vgl. Schieren in diesem Band) sowie zum empfundenen Stresslevel:

Zunächst fällt die Empörung der Minderjährigen über die Lehrkraft, die unsachgemäß über sie urteilt, auf. Das Recht zu Urteilen wird dem Erwachsenen seitens der Minderjährigen allein aufgrund seines Alters und seiner Position nicht (mehr) zugestanden und die Jugendliche sieht es ihrerseits als selbstverständlich an, dass sie ihre Meinung vertreten und das Urteil des Lehrers öffentlich in Zweifel ziehen kann. Darüber hinaus wird in dem Beispiel die Definition von Leistung über die Generationen hinweg betrachtet. Etwas leisten müssen ist eine subjektive Zuschreibung von Anforderungen, die sowohl vertikal zwischen den Generationen als auch horizontal innerhalb der Generation unterschiedlich ausgefüllt werden kann. Müller (2018) stellt in seinem Erziehungsratgeber *Schonen schadet* die These auf, dass die nach 1995 geborenen Kinder der sogenannten Generation *Schneeflocke*, bedingt durch einen überbehütenden Erziehungsstil, nicht mehr die Ressourcen haben, auf Stresssituationen zu reagieren. Dadurch haben sie das Gefühl, dass die Anforderungen und das Stresslevel in ihrem Leben hoch sind und zu viel von ihnen verlangt wird. Stress wird, dieser These folgend, von den Minderjährigen zunehmend als *Distress*, also überfordernder Stress und weniger als *Eustress*, also als positiv herausfordernder Stress (vgl. Selye 1974), empfunden. Dies ist der im Beispiel erwähnten Jugendlichen selbstredend nicht gegenwärtig und so betont sie eher den Punkt der altersangemessenen Anforderung. Sie zieht eine deutliche Linie zu den Arbeiten, die sie zu erledigen hat und denjenigen, die Erwachsene zu leisten haben. Ihre eigene Aufzählung zeigt hingegen keine deutlichen Grenzen. Sie erwähnt sowohl *erwachsenentypische* Aufgaben als auch klassische *Schüleraufgaben*. Es wird also kompliziert. Eine eindeutige Rollenzuschreibung scheint, zumindest für den westlich geprägten Kulturkreis, nicht mehr ohne weiteres möglich zu sein.

Ist es das nun, das *Ende der Kindheit*, welches Neil Postman (1983) bereits vor knapp 40 Jahren diagnostizierte? Gibt es überhaupt eine Phase der Kindheit und wie lässt sie sich beschreiben? Welchen Handlungsspielraum haben Kinder heute in der zivilisierten Gesellschaft und welche Herausforderungen gehen damit einher? Oben genanntes Beispiel berührt diese Fragestellungen und bringt zudem ein komplexes Gefüge der generationalen Beziehungen zum Vorschein, welches sich auch in den folgenden Beiträgen dieses Bandes immer wieder als ein zentrales Motiv über den spezifischen Fragestellungen identifizieren lässt.

Als gedanklicher Einstieg in die kindliche Lebenswelt wird in diesem Sinne überprüft, welche Theorien und Leitbilder der Entwicklung und Erziehung in Wissenschaft und Praxis präsent sind und inwiefern sie den pädagogischen Alltag mit gestalten und leiten. Dies geschieht durch die Auseinandersetzungen mit dem Verständnis von Kindheit und den spezifischen Herausforderungen im Kontext von Entwicklung, Gesellschaft, Familie und außerhäuslicher Betreuung. Ziel ist es, in diesem Band ein erstes Stimmungsbild über die Vielfältigkeit und die Besonderheit der generationalen Beziehungen und Handlungsmöglichkeiten zu erhalten.

1 Zur Stellung des Kindes im Kontext seiner Entwicklung

Um die Stellung des Kindes in seiner jeweiligen Gesellschaft verorten zu können, bedarf es zunächst eines Blickes auf seine Position im generationalen Verhältnis sowie auf die grundlegenden Parameter der kindlichen Entwicklung: Kinder sind von Geburt an in einem sehr hohen Grad abhängig von der menschlichen Fürsorge, die sich in rein physischer Versorgung als auch psychischer/emotionaler Pflege niederschlagen muss. Dennoch ist das Neugeborene nach aktuellen wissenschaftlichen Theorien (vgl. u. a. Berk 2011; Hurrelmann/Bauer 2015) nicht allein als passiv zu bezeichnen, da es durch seine Persönlichkeit und seinen Willen die es umgebende Umwelt aktiv mitgestalten und Bezugspersonen beeinflussen kann. Die kindliche Entwicklung entspricht so zwar einerseits einem Abhängigkeitsverhältnis zu fürsorgenden Erwachsenen, wird in neueren Studien zur kindlichen Entwicklung aber in erster Linie auch als dialogische und individuelle Entwicklung verstanden, in der Wechselbeziehungen zwischen Person, Anlage und Umfeld eine entscheidende Rolle spielen (vgl. i. Ü. Berk 2011). Bereits in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts formulierte Schenk-Danzinger (1969) in diesem Sinne:

Inzwischen hat man die Entwicklung als einen komplexen Prozess von Wechselwirkungen erkannt, bei dem das Tempo der strukturellen Reifung (Altersreife) modifiziert werden kann durch stärkere oder schwächere individuell genetische Reifungsimpulse (Intelligenz, Begabung), durch fördernde oder hemmende Milieueinflüsse und schließlich durch Art und Intensität der individuellen Selbststeuerung. (ebd., S. 9)

Deutlich wird dieses interaktionistische Entwicklungsverständnis in Bronfenbrenners (1981) bio-ökologischem Modell, in welchem sich das Kind in dynamischen Systemen bewegt, die durch Verschiebungen und Übergänge gekennzeichnet sind. Im Gegensatz zu Theorien und Menschenbildern, die von eher endogen gesteuerten universalen oder von maßgeblich durch exogene Faktoren gesteuerten Entwicklungsverläufen ausgehen (vgl. i. Ü. Flammer 1999), zeich-

net sich hier das Bild eines vom Individuum selbst und seiner Umwelt beeinflussten individuellen Entwicklungsprozesses ab. Es handelt sich um ein komplexes Netzwerk mit unterschiedlichen Wirkmechanismen, die bis heute nicht eindeutig in ihrem Gewichtungsgang zu definieren sind, dessen Prämissen aber bereits anteilig in älteren reformpädagogischen Ansätzen und Theorien vorhanden sind. Beispielsweise lässt sich in der von Rudolf Steiner (1861–1925) begründeten Waldorfpädagogik das Motiv der aktiven Selbstbildung finden, welches durch die Gesetzmäßigkeiten der Natur und die von Erwachsenen geschaffenen Umgebungen mit definiert wird. Die kindliche Entwicklung wird „als ein Zusammenwirken von seelisch-geistigen und leiblich-physischen Kräften“ (Riethmüller 2016, S. 262) und durch eine „untrennbare Doppelheit von Selbstbildung auf der einen und Bildung durch die Umgebung auf der anderen Seite“ (Patzlaff/Saßmannshausen 2012, S. 8) definiert. Die Aufgabe der Bezugspersonen ist die begleitende Schaffung eines Schutzraumes, der sensibel auf die Bedarfe der Kinder eingeht (vgl. Schmelzer in diesem Band).

Folgt man Riethmüllers (2016) Plädoyer und interpretiert Rudolf Steiners waldorfpädagogisches Entwicklungsverständnis offen und multiperspektivisch, so kann auf dieser Basis ein fruchtbarer Dialog zwischen Steiners frühen Entwicklungsgedanken und den oben dargestellten aktuellen Theorien der Entwicklungspsychologie entstehen. Dies kann sich im pädagogischen Alltag von unschätzbarem Wert erweisen und betont die Relevanz von balancierten Handlungen zwischen Behütung und Ermöglichung von Selbsterfahrungen. Der Blick auf kindliche Entwicklung und die Bewältigung von Herausforderungen aus waldorfpädagogischer Perspektive (vgl. Föllner-Mancini in diesem Band) bietet somit eine sinnhafte Perspektivenerweiterung auf pädagogische Handlungsspielräume.

Ein Blick in die Resilienzforschung ermöglicht darüber hinaus, eine gewisse Systematik in das Gefüge der die kindliche Entwicklung beeinflussenden Faktoren zu bringen. Zahlreiche Theorien zur Widerstandsfähigkeit und zum Bewältigungsverhalten in herausfordernden Situationen gehen von sogenannten *Schutz- und Risikofaktoren* aus, die sich positiv als auch negativ auf die eigene Entwicklung und Bewältigung von Herausforderungen auswirken können (vgl. i. Ü. Wustmann Seiler 2012). Sie setzen sich sowohl aus personalen Ressourcen (z. B. künstlerische Fähigkeiten, vgl. Berner in diesem Band) bzw. Vulnerabilitätsfaktoren (z. B. Sprachschwierigkeiten, vgl. Maiwald in diesem Band) als auch aus sozialen Ressourcen (z. B. stabile emotionale Beziehung, vgl. Buchka in diesem Band) bzw. umweltbezogenen Risikofaktoren (z. B. Migrationshintergrund, vgl. Schmelzer in diesem Band) zusammen. Dabei ist zu beachten, dass diese Faktoren entwicklungsabhängig sind und sich in ihrer Wirkung verändern können. Eickhoff und Zinnecker (2000) weisen beispielsweise darauf hin, dass sich ein sehr fürsorgliches und umsorgendes Verhalten als ein Schutzfaktor in der frühen Kindheit, in der späteren Kindheit bzw. im Jugendalter

aber eher als ein hemmender Faktor erweisen kann (vgl. Fengler in diesem Band). Trotz aktueller Forschungen bleibt zudem unklar, welche Faktoren sich eindeutig als schutz- oder risikomindernd auswirken und welche Faktoren sich bei der Bewältigung von Entwicklungs Herausforderungen, vielleicht trotz eher negativem Impuls (z. B. wenig Hilfestellung im alltäglichen Leben durch die Familie), als letztendlich positiv (z. B. durch Kompetenzen in der Selbstorganisation) erweisen (vgl. Petzold et al. 1993). Wie unter anderem Fingerle (1999) in diesem Kontext betont und Wustmann Seiler (2012, S. 52) zusammenfasst, hängen die protektiven Faktoren „somit von den jeweiligen individuellen bzw. spezifischen Bedingungskonstellationen ab“ (ebd.) und sind dadurch schwer messbar und vorhersehbar.

Diese hoch komplexen Wirkmechanismen, die hier nur ansatzweise dargestellt werden können, machen deutlich, dass sich das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern hinsichtlich der Entwicklungsparameter verschieben kann. Verstärkt wird dieser Effekt durch die Definierung der Gesellschaft als *Wissengesellschaft* in welcher es, einhergehend mit einem höheren Stellenwert von Bildung und der Bedeutung von Wissen, zu Verschiebungen im Kompetenzprofil der Generationen kommt. Kinder erlangen heute, unter Umständen früher als noch vor einigen Generationen, Wissen in spezifischen Bereichen und gelangen dadurch zu einem Wissensvorsprung gegenüber ihren Eltern. Besonders im Zeitalter der Digitalisierung (vgl. Bleckmann in diesem Band) sind solche Verschiebungen zu beobachten. Bisweilen wird mit diesen Bewegungen eine zeitlich-biografische Entgrenzung bedauert, d. h. eine Trennung zwischen biologischem und sozialem Alter, die Kinder vor neue Herausforderungen stellt (vgl. Hengst 1999; BMFSJ 2005). Andererseits zeigen Beispiele heutigen Familienlebens, dass Kinder heute langfristiger in der Phase der Kindheit/Jugend durch eine längere Ausbildungszeit und ein späteres Ausziehen aus der elterlichen Wohnung verbleiben, die Minderjährigen und jungen Erwachsenen dadurch länger der Verantwortung ihrer Eltern unterstehen (vgl. Statista 2019).

Ebenso muss bedacht werden, dass Entwicklung, wie bereits dargestellt, äußerst vielschichtig und individuell verläuft und dass anstelle des zeitlich begrenzten Lernbegriffs heute die *Maxime des lebenslangen Lernens* besteht, die jeden Menschen zu einer stetigen Auseinandersetzung mit neuen Lerninhalten ermutigt. Im Kontext der Übergangsforschung wird dahingehend von der Kompetenz des *sozialen Systems* (Griebel/Niesel 2011) gesprochen, welche alle sozialen Akteure in ihrer Verantwortung anspricht. Diese Kompetenz wird durch einen ressourcenaktivierenden Dialog zwischen den Mitmenschen gebildet und stärkt somit das Kind in seiner Entwicklung (vgl. Greubel in diesem Band).

2 Zur Stellung des Kindes im Kontext von Wissenschaft und Gesellschaft

Die bisherigen Ausführungen zu gegenwärtigen Theorien der kindlichen Entwicklung ergeben einen sehr differenzierten Blick auf die Stellung und Eigenständigkeit des Kindes. Einen Hinweis darauf, dass sich geistige und wissenschaftliche Haltungen zur kindlichen Entwicklung und Autonomie am Zeitgeist einer Gesellschaft ablesen lassen, gibt Berk (2011). Sie geht davon aus, dass sich kulturelle Wertvorstellungen und aktuelle gesellschaftliche und entwicklungspsychologische Grundsätze gegenseitig bedingen können. Kindheit und kindliche Entwicklung in diesem gesellschaftlichen Kontext zu betrachten bedeutet daher, eine interdisziplinäre Sicht einzunehmen, welche die Erkenntnisse aus Erziehungswissenschaft, Geschichte, Soziologie, Medizin, Psychologie und Recht mit der alltagsnahen Sicht aller Akteure des gesellschaftlichen Lebens zu einem Gesamtbild formiert. Kindheit, so wissen wir bereits spätestens nach den Untersuchungen von Ariès (1975), wird somit nicht als eine natürliche und biologische Phase definiert, sondern als ein sich wandelndes Bild der jeweiligen Epoche. Kindheit ist somit, wie Honig (1999) formuliert, keine „anthropologische Universalie“ (S. 18).

Nachfolgendes Bild zeichnet also eine von aktuellen Zeitströmungen beeinflusste pädagogische Haltung, in der das Kind stärker in seinen Grundrechten wahrgenommen werden soll. Unter anderem durch die Bemühungen der internationalen sozialwissenschaftlichen Forschungsgruppe der *Childhood studies* (Qvortrup et al. 2009) erhielt die Diskussion um die Selbständigkeit und die Rechte von Kindern, um ihre Sozialisationsprozesse und um ihre Position in der generationalen Ordnung (vgl. Honig 2009a), seit den 1980/90er Jahren eine neue Aufmerksamkeit. Es wird angestrebt, ein Bild von einem aktiven, kompetenten, autonomen und selbstbestimmenden Kindes zu vertreten. Dahinter steckt die Überzeugung, Kinder nicht als *Werdende*, sondern als *Seiende* mit eigenem Rechtsstatus zu verstehen (ebd.). Sowohl in der internationalen Wissenschaft als auch vermehrt in gesellschaftlichen und politischen Szenen erhält diese Position, trotz bestehender Diskussionen um die Gewichtung, Definition, Präzisierung und Umsetzung dieser Haltung (vgl. Honig 2009b; Prengel 2016; Burger et al. 2016), eine starke Akzeptanz und ist dominant in gegenwärtigen internationalen Forschungsbeiträgen und in Konzepten der pädagogischen Praxis vertreten (vgl. u. a. Oswell 2013; Samuelsson et al. 2015; Prengel 2016; Mayne et al. 2018; Piper 2018).

Auch rechtlich gesehen gewinnt die Stellung der Kinder in Deutschland in den letzten Jahrzehnten immer mehr an Bedeutung. Maywald (2014) beschreibt einen tiefgreifenden, jedoch noch nicht abgeschlossenen Perspektivenwechsel, der Kinder zunehmend nicht mehr „als Objekte der Erwachsenen, sondern als Subjekte und Träger eigener Rechte“ (ebd., S. 9) behandelt. 1989 ratifizierten

die Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen (außer den USA) die Kinderrechtskonvention, welche das Kind in seiner eigenen Rechtsposition anerkennt. Dennoch stimmt es auch nachdenklich, dass in Deutschland erst im Jahr 2000 ein Gesetz zur Ächtung von Gewalt in der Erziehung verabschiedet wurde. Laut § 1631 Abs. 2 Bürgerliches Gesetzbuch heißt es: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“.

Der 30. Jahrestag der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen im Jahr 2019 bildet aktuell einen wichtigen Schauplatz für Diskussionen um die Stellung des Kindes in Deutschland. Die vom Deutschen Kinderhilfswerk organisierte Initiative *Kinderrechte ins Grundgesetz* wird von Verbänden, Vereinen, Hochschulen und Organisationen aus der Zivilgesellschaft getragen und sowohl durch private Personen als auch durch Personen des öffentlichen Lebens (Schauspieler, Sportler) tatkräftig unterstützt. Es besteht demnach ein großes öffentliches Interesse an der rechtlichen Stärkung von Kindern.

Diese Entwicklung kann jedoch nicht als ein logisch aufeinander aufbauender Paradigmenwechsel der letzten Jahrzehnte und Jahrhunderte bezeichnet werden. Ebenso wenig wie aktuelle wissenschaftliche und nicht wissenschaftliche Positionen nur auf einer einzigen reflektierten Sicht basieren. Im Gegenteil weist auch Prengel (2016) darauf hin, dass es sich in der Geschichte um die Stellung und Selbständigkeit des Kindes eher um vielfältige, teils sich kontrastierende Bilder handelt, die sowohl in der Vergangenheit als auch gegenwärtig immer wieder neu verhandelt werden. So ist Pädagogik und damit die Sicht auf das Kind immer auch abhängig von dem zugrunde liegenden und je nach Ausrichtung und Zeit differierenden Menschenbild (vgl. i. Ü. Bauer/Schieren 2015) und kann daher nicht als linear bezeichnet werden.

Krappmann (2013) gibt zu bedenken, dass für die Erfüllung der kindlichen Bedarfe nicht allein die Erwachsenenperspektive herangezogen werden darf. So kann primär die kindliche Selbstsicht valide Erkenntnisse über das Empfinden von eigenen Rechten und Lebenssituationen Auskunft geben. Eine Haltung, die sich auch in der empirischen Sozialforschung der letzten Jahre international durchgesetzt hat und dafür steht, dass Kinder, unter Einhaltung strenger ethischer Richtlinien, als Expertinnen und Experten bei der Erforschung kindheitspädagogischer Fragestellungen einbezogen werden sollen (vgl. u. a. Dockett et al. 2009; Heinzel 2012; Breathnach et al. 2018). Diese Haltung ist jedoch nicht unumstritten und besonders im Umgang mit kleineren Kindern gilt es eine hohe Sensibilität zu wahren und abzuwägen, welchen Mehrwert die direkte Befragung, im Gegensatz zu einer indirekten Annäherung an das Kind, innehat. In diesem Sinne sind kreative Methoden (wie z. B. künstlerische Projekte, Kinderführungen, Handpuppeninterviews) entstanden, die die kindliche Lebenswelt erfassen können ohne eine kognitive Überforderung zu riskieren. Einen besonderen Fokus erhält aktuell die Sicht der Kinder in der Überprüfung der

pädagogischen Qualität in Kindertagesstätten. In mehreren Studien (vgl. u. a. Sommer-Himmel et al. 2016; Nentwig-Gesemann et al. 2017; Macha 2018) lässt sich die Haltung finden, dass Kinder das Recht haben, gehört zu werden, und ihre Sicht unverzichtbar für die Qualitätssicherung kindheitspädagogischer/elementarpädagogischer Einrichtungen ist.

Im Kinderreport des Deutschen Kinderhilfswerkes (2015) zu den Rechten von Kindern in Deutschland finden sich analog dazu, neben den Aussagen der befragten Eltern, ebenfalls auch Einschätzungen von 320 Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen zehn und siebzehn Jahren: Sie bewerten ihr Mitspracherecht bezüglich unterschiedlicher Wirkungskreise auf einer an Schulnoten angelehnten Skala (von 1 = sehr stark mitbestimmen bis 6 = überhaupt nicht mitbestimmen). Ihre Mitspracherechte innerhalb der Familie bewerten sie mit einem Mittelwert von $M = 2,4$, im Bereich des Kindergartens mit $M = 3,7$ und im Bereich der Schule mit $M = 3,3$. Ihren Einfluss auf bundespolitische Entscheidungen schätzen die Kinder/Jugendlichen nur minimal ein, mit $M = 5,1$. Insgesamt ist festzuhalten, dass die Einschätzung des Mitspracherechts in der Familie altersunabhängig festzustellen war, für die anderen Bereiche gilt, dass ältere Kinder ihre Chancen des Mitspracherechts besser einschätzen als jüngere Kinder.

Kindheit, so lässt sich zusammenfassend sagen, unterliegt in ihrer Definition dem aktuellen Zeitgeist der Gesellschaft. In den letzten Jahrzehnten wurde das Bild eines aktiven und selbstbestimmten Kindes hervorgebracht, welches als Träger eigener Rechte sowie als Experte seiner eigenen Empfindungen und Sichtweisen zunehmend anerkannt wird. Laut Einschätzung der Kinder selbst wird ihr Mitbestimmungsrecht etwas eingeschränkt empfunden. Am ehesten nehmen sie in den Familien das Recht wahr, eigene Standpunkte durchsetzen zu können.

3 Zur Stellung des Kindes in der Familie

Die vorgenannte kindliche Einschätzung legt nahe, sich den Bereich der Familie näher anzuschauen. Nach aktuellen Daten der vierten World Vision Kinderstudie (World Vision Deutschland e. V. 2018) wächst mit 70 % der größte Anteil der Sechs- bis Elfjährigen in Deutschland zusammen mit den leiblichen und miteinander verheirateten Elternteilen auf. Etwa 18 % leben mit alleinerziehenden Elternteilen. In diesen – und weiteren Familienformen – erleben Kinder, kongruent zu den oben skizzierten Entwicklungen, einen besonderen Status, der im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen zu interpretieren ist:

Beck-Gernsheim (1998) formulierte, mit Blick auf individualisierte Lebensläufe und den Zuwachs an Entscheidungsfreiheiten, bereits vor über zwei Jahrzehnten die Schwierigkeiten, die verringerte Normen und fehlende vorgezeich-

nete Biografien mit sich bringen. Die bewusste Entscheidung für einen Lebensweg bringt demnach individuelle Entscheidungsnot und ein erzwungenes Bewusstsein und Outing hinsichtlich eigener Werte mit sich (vgl. im Zusammenhang mit Religion Willmann in diesem Band). Familie, so Beck-Gernsheim (1998), mutierte in diesem Zusammenhang zu der Beziehungsform, an die die höchsten Ansprüche gestellt werden und die alle Bedürfnisse befriedigen soll. Der Wunsch nach Schutz, Geborgenheit und unendlicher Liebe lässt sich im Alltag jedoch nicht immer umsetzen. Ein Umstand, der allerdings nicht das Ende der Familie, sondern vielmehr eine teilweise Um- bzw. Neubesetzung der Familienmitglieder und damit eine Pluralisierung der Familienformen zur Folge hat. Nach Engelbert et al. (2000) war diese Entwicklung ein Beweis dafür, dass ein Spannungsfeld erscheint, welches mit einer Vielzahl von Erschwernissen und Risiken für das Kind verbunden ist. Der Kern dieser Risiken wurde sowohl in der individuellen Zuschreibung als auch im gesellschaftlichen Kontext gesehen. So bewerteten die Autoren um die Jahrtausendwende, dass der Anspruch an Erziehungsleistungen der Familien zwar gestiegen ist, dass die gesellschaftlichen Hilfestellungen aber nicht hinreichend vorhanden sind und die Familien eine Balance zwischen der Verfolgung ihrer eigenen (emotionalen, zeitlichen und materiellen) Interessen und den Bedürfnissen ihrer Kinder finden müssen. Nur so können aus den Risiken Chancen werden, die die Kinder in ihrer Entwicklung sogar fördern können.

Schon etwa zwanzig Jahre früher stellte Büchner (1983, S. 196) fest, dass sich die Vorstellung des perfekten Erziehungsklimas „vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln“ entwickelt und statt Erziehung vielmehr das Attribut der *Beziehung* in den Vordergrund rückte. Der sogenannte autoritativ-partizipative Erziehungsstil gewann an Bedeutung, der ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Wertschätzung und Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse auf der einen Seite und Einsatz von elterlicher Autorität auf der anderen Seite befürwortet. Ein solcher Erziehungsstil erfordert jedoch ein hohes Maß an Reflexivität und die grundsätzliche Bereitschaft, die Kinder mit ihren Bedürfnissen wahrzunehmen und ihre Wünsche in Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Gleichzeitig steht neben der Anerkennung und der Anregung von Mitbestimmung, die mit Verantwortung versehene und herausfordernde Anleitung, die den Erwachsenen verpflichtet, Regeln zu definieren und auf deren Einhaltung zu achten (vgl. Bründel/Hurrelmann 2017). Bredow und Durdel (2003) betonen in diesem Kontext daher sowohl die Ambivalenz zwischen der gesetzlichen Verankerung kindlicher Grundrechte auf der einen Seite und der tatsächlichen Einsicht als auch der realen pädagogischen Umsetzung dieser Maxime auf der anderen Seite. Insgesamt handelt es sich bei diesem Erziehungsstil also um eine anspruchsvolle Aufgabe, deren Erfüllung von zahlreichen internen und externen Faktoren beeinflusst wird. Belsky (1984) definiert in seinem systemischen Prozessmodell neben dem Zusammenspiel der umgebenden Faktoren (ökono-

mische Situation, Arbeit, soziales Netzwerk und Familienentwicklungsgeschichte) die jeweilige Persönlichkeit der Eltern und Kinder, die Entwicklung des Kindes und die Eltern/Partnerbeziehung als beeinflussende Variablen des elterlichen Erziehungsverhaltens.

Zeher (2005) benannte dahingehend beispielsweise bereits in dieser Zeit das reduzierte Zeitbudget der Familien, welches mitunter durch eine zunehmende Berufstätigkeit der Mutter entstanden ist, als eine herausfordernde Variable. Fuhs (1999) merkte zudem an, dass sich Eltern in einem Konflikt befinden, Kinder einerseits liberal zu erziehen, andererseits aber auch alte Werte und Handlungsmuster vermissen. Weiter sahen Rolff und Zimmermann (2001) eine Gefahr in der gesellschaftlichen Entwicklung, die eine Konzentrierung auf die Kindererziehung im Sinne eines wissenschaftlichen Projekts fördere:

Das Ziel der Familienerziehung ist dann immer weniger das wohlgeratene und zufriedene Kind, sondern das perfekte Kind, das gleichsam zur Visitenkarte der Familie wird. (ebd., S. 39)

Auch wurde bereits gesehen, dass die Rolle der Kinder als Partner ihrer Eltern, neben einem Zuwachs an emotional positiven Beziehungserfahrungen, auch eine Zumutung an Eigenverantwortung beinhaltet (vgl. Zimmermann 2003).

Diese Einschätzung und Analyse der Sachlage ist auch aus heutiger Perspektive als brandaktuell zu verzeichnen. Zwar gab es in den vergangenen Jahren zahlreiche Reformen zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf, jedoch bleiben die Verantwortlichkeit und die Qualität der Umsetzung (naturgemäß) in den Händen der Familie. Auch heute wird das Ideal der Familie hoch gehalten und die bewusste Entscheidung für ein Kind setzt nicht nur hohe Erwartungen an das Familienleben, sondern auch an das Kind selbst, welches in seiner Exklusivität zunehmend in den Mittelpunkt rückt und Erwartungen hinsichtlich emotionaler Bereicherung und hinsichtlich des Outputs durch Bildungserfolg (vgl. Schieren in diesem Band) zu erfüllen hat. Kinder sind in diesem Sinne als „Zukunftsprojekt“ zu verstehen, in welches investiert wird (vgl. Bründel/Hurrelmann 2017, S. 38). Nur so ist die Wahrnehmung der zahlreichen Bildungsangebote zu verstehen, mit denen Kinder aller Altersklassen bereits konfrontiert werden und die Terminkalender füllen. Schneider (2014) fasst mit Blick auf den in der Familiensoziologie prominenten Begriff der *verantworteten Elternschaft* zusammen:

Die Formen der heutigen Individualisierung konterkarieren direkt die gesellschaftlich wahrgenommene Maxime nach Verzicht innerhalb der Elternschaft, bei der eben nicht mehr der Erwachsene als Individuum, sondern das Kind den alleinigen Orientierungspunkt für den Alltag der Eltern darstellt. (ebd., S. 28)