



Leseprobe aus Rathmann, Bründel und Hurrelmann, Kindheit heute,
ISBN 978-3-407-83207-8 © 2024 Beltz Pädagogik
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-83207-8](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-83207-8)

Inhalt

Vorwort	7
1. Kindheit im geschichtlichen Wandel	9
1.1 Kindheit im Laufe der Jahrhunderte	9
1.2 Kindheit heute	16
1.3 Wandel der biografischen Bedeutung von Kindern	22
1.4 Kindheit in der Generationenabfolge	28
2. Kindheit und Persönlichkeitsentwicklung	34
2.1 Grundlegende Theorien der Persönlichkeitsentwicklung	34
2.2 Persönlichkeitsentwicklung als produktive Realitätsverarbeitung	38
2.3 Die Entwicklungsaufgaben der Kindheit	43
2.4 Risiken für die Persönlichkeitsentwicklung	50
3. Die Familie als wichtigste Sozialisationsinstanz	56
3.1 Die Vielfalt von Familienformen	56
3.2 Doing Family: Herausforderungen des Familienlebens	73
3.3 Beziehung und Bindung innerhalb der Familie	88
3.4 Erziehungsstile und ihre Bedeutung für Kinder	94
3.5 Trennungen, Konflikte und Gewalt in der Familie	99
4. Der Einfluss von Krippen und Kitas	107
4.1 Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Kitas	107
4.2 Bedarf und Angebot an Krippen und Kitas	115
4.3 Die Entwicklungsimpulse von Krippen und Kitas	123
4.4 Phasen und Formen des frühkindlichen Lernens	138
4.5 Schulfähigkeit und Übergang in die Grundschule	143
5. Die zentrale Rolle der Schule	150
5.1 Lernen und Leben in der Grundschule	150
5.2 Bedingungen für den Schulerfolg	156

5.3	Belastung und Wohlbefinden in der Schule	168
5.4	Inklusion und Integration in der Schule	185
6.	Freizeit- und Medienaktivitäten	200
6.1	Die Bedeutung von Freizeit im Alltag der Kinder	200
6.2	Formen der Freizeitgestaltung	205
6.3	Die Rolle der digitalen Medien	208
6.4	Medienerziehung und Medienkompetenz	216
6.5	Kinder als Konsumenten	222
7.	Das Problem der Kinderarmut	228
7.1	Ausmaß und Verbreitung von Armut	228
7.2	Das subjektive Erleben von Armut	232
7.3	Die Folgen von Armut im Kindesalter	237
7.4	Strategien zur Bekämpfung von Kinderarmut	242
8.	Wohlbefinden und Gesundheit	245
8.1	Wohlbefinden von Kindern	245
8.2	Sorgen und Ängste	252
8.3	Gesundheit und Gesundheitskompetenz von Kindern	255
8.4	Gesundheitliche Ungleichheit	265
8.5	Kindheit in Zeiten der Pandemie	271
9.	Kinderrechte, Kinderschutz und Kinderhilfe	279
9.1	Rechte von Kindern	279
9.2	Partizipation von Kindern	290
9.3	Kinder- und Jugendhilfe	297
9.4	Hilfen für Familien	303
9.5	Hilfen für Kitas und Schulen	307
	Literaturverzeichnis	313

Vorwort

Kindheit bildet die erste Phase im menschlichen Lebenslauf. Erst seit zwei Jahrhunderten wird sie als eigenständiger Abschnitt der Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen wahrgenommen. Es hat lange gedauert, bis Kindern eigene Rechte und ein hohes Maß an Freiheit bei der Gestaltung ihres Lebens zugesprochen wurden. Heute ist das weitgehend der Fall.

Was bedeutet es, heute ein Kind zu sein? Wie sieht der Alltag von Kindern je nach der sozialen Lage des Elternhauses, den Einflüssen von Kindergarten und Schule, Medien und Umwelt aus? Was prägt sie, wenn sie als Mädchen oder als Junge groß werden? Diese und andere Fragen stehen im Vordergrund dieses Buches. Es wird schnell deutlich: »Die« Kindheit gibt es nicht. Vielmehr gibt es heute mehrere Varianten von Kindheit innerhalb einer Gesellschaft, und im internationalen Vergleich ist das Erscheinungsbild noch einmal erheblich größer. Je nachdem, in welchem Kontext sich das Kind bewegt, fällt auch seine Persönlichkeitsentwicklung aus.

Um dieser Vielfalt gerecht zu werden, sind unterschiedliche Forschungsperspektiven und wissenschaftliche Theorien in den Blick zu nehmen. In diesem Buch bilden wir diese Vielfalt ab, indem wir die wichtigsten Ansätze aus Psychologie, Gesundheitswissenschaft, Soziologie, Pädagogik und Sozialarbeit aufnehmen. Dabei orientieren wir uns an dem interdisziplinären Modell der *Sozialisation als einer produktiven Verarbeitung der inneren und der äußeren Realität*, das eine übergreifende Einordnung von Aussagen und Befunden aus den verschiedenen Theorien ermöglicht. Das Konzept der Sozialisation ist über den wissenschaftlichen Einzeltheorien angesiedelt und versteht sich als eine Metatheorie. Die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes wird als ein permanentes, intensives Wechselspiel zwischen den angeborenen körperlichen und psychischen Eigenschaften als innere Realität und den sozialen und physischen Umweltbedingungen als äußere Realität verstanden. In dieses Konzept gehen zentrale Ansätze der Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie ebenso ein wie soziologische Theorien, die gesellschaftliche Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung analysieren.

Das sozialisationstheoretische Modell nimmt auch das in der Kindheitsforschung sehr verbreitete Konzept von *Agency* auf, das sich im Deutschen als »soziale Handlungsfähigkeit« oder »Handlungsmacht« übersetzen lässt. Um diesem Ansatz gerecht zu werden, haben wir einige Gedanken von Florian Eßer aus der ersten Auflage wieder aufgenommen.

Das Buch ist folgendermaßen aufgebaut: Nach einer Übersicht über die Geschichte der Kindheit (Kapitel 1) gehen wir auf Theorien der kindlichen Persön-

lichkeitsentwicklung (Kapitel 2) ein. Anschließend gehen wir der Reihe nach auf die heutige Realität von Kindheit in der Familie (Kapitel 3), der Kindertagesstätte (Kapitel 4), der Schule (Kapitel 5) und in Freizeit und Medien (Kapitel 6) ein. Ergänzt werden diese Kapitel durch Überlegungen zur Stärkung der pädagogischen Akteure, die mit Kindern leben und arbeiten, und zur Stärkung der Kinder selbst. An der Vorbereitung des Kapitels zur Freizeitgestaltung bei Kindern und des Kapitels zur Kindheit während der Pandemie hat sich Saskia Sendatzki beteiligt. Zum Thema des Übergangs in Kita und Schule sind Vorarbeiten von Theres Vockert eingeflossen. Für die Unterstützung bedanken wir uns bei beiden ausdrücklich.

In der zweiten Auflage werden bisherige Schwerpunkte des Buchs in eigenständigen Kapiteln vertieft: Kapitel 7 widmet sich der Armut im Kindesalter, die ein andauerndes und dringliches Risiko für ein gutes, gesundes Aufwachsen und erfolgreiche Teilhabechancen an Bildung, Gesundheit und Gesellschaft für viele Kinder in Deutschland bedeutet. Auch das Wohlbefinden und die gesundheitliche Lage von Kindern werden durch ein eigenständiges Kapitel (Kapitel 8) berücksichtigt. Den Abschluss bildet Kapitel 9 über die Rechte und den Schutz der Kinder, mit besonderer Berücksichtigung der Partizipation von Kindern. Insgesamt hebt die zweite Auflage die Bedeutung sozialer Ungleichheit im Kindesalter hervor, die sich bereits früh in ungleichen Teilhabechancen an gesellschaftlichen Aktivitäten, an Bildung und Gesundheit kristallisiert.

Katharina Rathmann

Heidrun Bründel

Klaus Hurrelmann

1. Kindheit im geschichtlichen Wandel¹

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der historischen Entwicklung der Lebensphase Kindheit. Die wichtigste Erkenntnis ist: Was unter »Kindheit« verstanden wird, ist nicht einfach biologisch und natürlich gegeben, zum Beispiel durch den Entwicklungsstand oder die Sorgebedürftigkeit von Kindern, sondern wird immer auch kulturell, ökonomisch und politisch definiert und gestaltet. Im Mittelalter waren Kinder lediglich »kleine Erwachsene«, Kindheit als eine eigenständige Lebensphase existierte nicht. Erst im 19. Jahrhundert wurden Kinder als selbstständige Persönlichkeiten mit eigenen Rechten anerkannt. Heute werden sie weitgehend als selbstständige Mitglieder der Gesellschaft wahrgenommen und erfahren eine intensive Unterstützung für ihre Entwicklung. Aber es stellen sich ihnen auch immer wieder neuartige und teilweise recht schwierige Herausforderungen für ihre Persönlichkeitsentwicklung.

1.1 Kindheit im Laufe der Jahrhunderte

Die Erkenntnis, dass Kindheit nicht nur biologisch, sondern immer auch gesellschaftlich definiert ist, wurde vor allem durch die sozialhistorische Studie von Philippe Ariès (1998) gewonnen. Seine zentrale These: Kindheit ist eine »Erfindung« der Moderne und entstand erst im Verlaufe des 18. Jahrhunderts. Der Übergang in das Erwachsenenalter geschah bis ins Mittelalter hinein unbemerkt, weil Kinder schon früh an allen Aktivitäten ihrer Eltern, Verwandten und der sozialen Umwelt teilnahmen und nur wenig mit Personen und Institutionen zu tun hatten, die für ihre Bildung und Erziehung zuständig waren. Durch die Analyse von Ariès setzte sich die Einsicht durch, dass jede historische Epoche ihre eigene Kindheit hervorbringt und diese sich mit der Zeit ständig verändert.

Kinder als »Miniaturausgabe von Erwachsenen« im Mittelalter

Im Mittelalter gab es keinen Begriff für »Kindheit«, weil sie nicht als eigenständige Lebensphase in der Biografie eines Menschen wahrgenommen wurde. Das Wort »Kind« bezeichnete in erster Linie ein Verwandtschaftsverhältnis. Ariès (1998) schildert anschaulich, wie Kinder im frühen Mittelalter als »kleine« mit »großen« Erwachsenen zusammenlebten. Eine förmliche Abgrenzung zwischen Kinderwelt

1 Wir bedanken uns bei Florian Eßer, der an der ersten Fassung dieses Kapitels mitgearbeitet hat.

und Erwachsenenwelt gab es nicht. Kinder und Erwachsene lebten in denselben Lebensbereichen, ernährten und kleideten sich ähnlich und verrichteten nahezu dieselben Tätigkeiten.

In den überwiegend landwirtschaftlich geprägten Haushalten regelte eine einheitliche Tagesorganisation das Zusammenleben von Erwachsenen und Kindern. Junge und alte Menschen wohnten unter einem Dach und teilten ganz ähnliche Sozialkontakte. Kinder waren so etwas wie eine »Miniaturausgabe von Erwachsenen«. Natürlich konnten Kleinkinder in den ersten Lebensjahren nicht ohne fremde Hilfe auskommen, doch anschließend nahmen sie sofort ihren Platz unter den Erwachsenen ein. Sie wechselten übergangslos und ohne Schonfrist in die Gemeinschaft der Großen, teilten ihre Freuden, Spiele und ihre täglichen Arbeiten. Eine bewusst vorgenommene räumliche und soziale Abgrenzung der Lebensphase »Kind« von der des Erwachsenen existierte nicht. Kindern wurde auch keine Subjektivität beigemessen, denn sie waren nur in ihrer Vielzahl und nicht in der Einzahl von Bedeutung. Sie galten als eine Investition in die Zukunft, um den von den Eltern aufgebauten Haushalt, ihren landwirtschaftlichen Betrieb oder ihr Handwerk fortzuführen und die Eltern im hohen Alter wirtschaftlich zu unterstützen. Dem Tod von Kindern, der häufig auftrat, wurde keine große Bedeutung beigemessen; meist wurde ein gestorbenes Kind schon sehr bald durch ein Neugeborenes ersetzt.

Die meist sehr großen Familien betonten das Zusammenleben in großen Gemeinschaften. Es gab kaum einen Raum für Privatheit und Intimität, wie er heute selbstverständlich ist. Die Familien erfüllten überwiegend praktische Funktionen, sie sorgten für den Fortgang des Lebens, der Besitztümer und der Namen. Für die emotionale Entwicklung ihrer Mitglieder spielten sie keine große Rolle. Das bedeutet nicht, dass Kinder mutwillig vernachlässigt, verlassen oder verachtet wurden. Kinder gehörten zum gesellschaftlichen Leben dazu. Sie waren, wie auf vielen Darstellungen in Kunst und Ikonografie zu sehen ist, überall mit dabei. Man nahm aber ihre besonderen Bedürfnisse nicht wahr und behandelte sie praktisch wie Erwachsene. Das Zusammenleben zwischen Kindern und Erwachsenen beruhte auf einem pragmatischen Umgang miteinander und war in vielen Bereichen auch ein Lehrverhältnis. Kinder lernten im engen Zusammenleben und in der täglichen Beziehung mit Älteren und Gleichaltrigen durch unmittelbare Anschauung die Dinge, die sie als Erwachsene wissen mussten (Böhnisch/Lenz 1999; Nave-Herz 2019).

Im Spätmittelalter, etwa seit dem 14. Jahrhundert, fanden Familienmitglieder dann immer mehr Gefallen daran, mit Kindern zu spielen und mit ihnen gemeinsame Aktivitäten durchzuführen. Vor allem in den oberen sozialen Schichten liebten es Mütter, Ammen und Kinderfrauen, sich in ihrer freien Zeit mit Kindern zu beschäftigen. Sie setzten sich mit ihren kindlichen Eigenschaften auseinander, die mehr und mehr als besonders und als abweichend von denen der Erwachsenen empfunden wurden. So entstand nach und nach ein Interesse an Kindern und ein

Bestreben, sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten. Kindern wurde immer mehr Beachtung geschenkt. Die Familien begannen, eine ihre Aufgaben darin zu sehen, Kinder auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten (Ariès 1998).

Kinder als Noch-Nicht-Erwachsene im 18. und 19. Jahrhundert

Im 18. Jahrhundert – dem Zeitalter von Aufklärung und Bildungsbürgertum – wurden Kinder als Menschen wahrgenommen, die noch nicht mit ihrer Entwicklung fertig sind und erst durch Bildung und Erziehung geformt werden müssen. Diese Konzeption von Kindheit findet seine literarische Form im berühmten Buch »Emile« von Rousseau, das 1762 zum ersten Mal erschien (Rousseau 1989). Dieses Buch prägte ein »pädagogisches Jahrhundert« mit der Vorstellung, nur durch eine intensive Bildung und Erziehung sei die Persönlichkeit des Kindes zu fördern und zu vervollkommenen.

Diese Vorstellung von Bildung und Erziehung mit dem Ziel, Kinder zur »reifen Persönlichkeit« zu machen, führte zu Beginn des 19. Jahrhunderts zur Entstehung des Begriffs Kindheit. Weil zugleich erkannt wurde, dass Eltern diese komplexe Aufgabe nicht allein bewältigen können, nahmen Kinder nun nicht mehr ununterbrochen am Erwachsenenleben teil, sondern wurden zeitweise in speziellen Einrichtungen darauf vorbereitet. Es entstanden die ersten außerfamiliären Bildungseinrichtungen, aus denen sich die Idee der Institution Schule herauskristallisierte. Die Schule trat nun an die Stelle des traditionellen Lehrverhältnisses zwischen Eltern und Kindern im eigenen Haushalt oder im eigenen Betrieb.

Kinder galten jetzt nicht mehr als kleine Erwachsene, sondern als Noch-Nicht-Erwachsene, die sich in einer dynamischen Entwicklungsphase befinden. Sie wurden als unfertige Gesellschaftsmitglieder wahrgenommen, denen noch nicht alle Handlungsmöglichkeiten und Teilnahmerechte eines Erwachsenen zugesprochen werden können und die noch besondere Verhaltensansprüche stellen dürfen.

Im Laufe des 19. Jahrhunderts besuchten – zuerst in den bürgerlichen Familien – immer mehr Kinder die neu eingerichteten Schulen. Die Kinder aus den Bauern-, Handwerker- und Arbeiterfamilien waren hiervon zunächst noch ausgeschlossen. Die Kinder aus Arbeiterfamilien sogar in einer extremen Weise, denn sie mussten in Fabriken und Manufakturen, in Handel und Gewerbe ebenso wie ihre Eltern schwer arbeiten, um das wirtschaftliche Überleben der Familie zu sichern. Ihre Lebenslage war durch Ausbeutung ihrer Arbeitskraft, Elend, Armut und Krankheit gekennzeichnet.

Erst gegen Ende des 19. Jahrhundert änderte sich die Lage der nicht-bürgerlichen Kinder, weil die erstarkte Arbeiterbewegung erfolgreich gegen die Ausbeutung protestierte. Im deutschen Kaiserreich sorgte eine bis dahin undenkbbare wohlfahrtsstaatliche Absicherung, auch mit der Einführung einer Krankenversi-

cherung, dafür, dass Eltern nun selbst ausreichend für ihre eigene Arbeitskraft entlohnt wurden. Jetzt kam der Gedanke der allgemeinen Schulpflicht auf. Der Staat fühlte sich zunehmend dafür verantwortlich, den Kindern aus allen sozialen Schichten eine grundlegende Bildung und Ausbildung zu vermitteln, damit sie ihre Arbeitskraft im Beruf, aber auch für den militärischen Einsatz zur Verfügung stellen konnten.

Das preußische Gesetz aus dem Jahre 1891, das Kinderarbeit bis zur Vollendung der Schulpflicht verbot, führte auf rechtlichem Wege zur Etablierung der Schule. Bildung und Ausbildung wurden nun von gesellschaftlich organisierten und zu diesem Zweck eingerichteten Institutionen übernommen. Dadurch entstanden für Kinder auch außerhalb des Bürgertums spezifische Lebensräume, die sich von denen der Erwachsenen unterschieden, und damit war der entscheidende Schritt zur Abgrenzung einer gesonderten Lebenssphäre für Kinder vollzogen (Ariès 1998, S. 562; Hengst 1985). Zugespitzt kann man sagen, dass sich durch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht in allen sozialen Schichten die Lebensphase Kindheit etabliert hat.

Familiarisierung und Scholarisierung von Kindheit im 20. Jahrhundert

Es hat also vom Mittelalter an viele Jahrhunderte gedauert, ehe sich Kindheit als eine eigene Lebensphase etabliert hat. Die Vorstellung, ein Kind benötige zur Entwicklung seiner Persönlichkeit und seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten zum gesellschaftlichen Leben eine gezielte und sorgfältig konzipierte Bildung und Erziehung, ist – wie sich hieraus ableiten lässt – historisch neueren Datums. Wirtschaftliche, politische und pädagogische Anforderungen wirkten zusammen, um die beiden in einem Ergänzungsverhältnis zueinander stehenden Prozesse der Familienorientierung (»Familiarisierung«) und der Verschulung (»Scholarisierung«) von Kindheit voranzutreiben.

Definition Familiarisierung

Der Prozess der »Familiarisierung« beschreibt die Entwicklung zu einem geschützten und vom Berufsleben abgeschirmten Leben der Eltern zusammen mit ihren Kindern. Durch die räumliche und soziale Trennung des Berufs- und Erwerbslebens der Eltern von ihrem privaten Familienhaushalt wurde es den Eltern möglich, sich gezielt um die persönliche Entwicklung ihres Nachwuchses zu kümmern. Die Berufstätigkeit der Eltern wurde überwiegend außerhalb der Familie ausgeübt. Damit änderten sich auch Rolle und Bedeutung der Kinder in der Familie. Sie wurden jetzt als Familienmitglieder mit besonderen Ansprüchen und Rechten wahrgenommen. Durch den medizinischen Fortschritt ging die Kindersterblichkeit spürbar zurück. Gleichzeitig waren Kinder zur Aufrechterhaltung von Haushalt und Wirtschaftsbetrieb nicht mehr notwendig. Diese Entwicklung trug dazu bei, die Vorstellung von der Einmaligkeit der Persönlichkeit eines Kindes zu entwickeln.

Definition Scholarisierung

Der Prozess der »Scholarisierung« beschreibt den Aufbau von außerfamiliären Bildungseinrichtungen für Kinder. Der Staat hatte ein zunehmendes Interesse daran, Kindern eine Grundqualifikation im Lesen, Rechnen und Schreiben und in sozialen Kompetenzen zu vermitteln, damit sie sowohl für das Berufsleben als auch für den militärischen Dienst zur Verfügung stehen konnten. Es war unübersehbar, dass die Eltern nicht in der Lage waren, den Kindern diese komplexen Grundqualifikationen des Lebens in einer modernen Gesellschaft zu vermitteln. Entsprechend wurden spezielle Institutionen hierfür aufgebaut, die »Schulen« genannt wurden. Die Verschulung von Kindheit ist nur möglich, weil Kinder nicht mehr arbeiten müssen, um ihr eigenes (Über-)Leben und das ihrer Familien zu sichern. Dies ist heute in allen hoch entwickelten Ländern der Welt der Fall.

Der moderne Wohlfahrtsstaat des 20. Jahrhundert verstand sich als ein Akteur, der mit rechtlichen Regulierungen (vom Kinder- und Jugendschutz über das Familienrecht bis zur Schulpflicht) und mit sozialpolitischen Maßnahmen (vom Kindergeld über die Bezuschussung von Kindertagesbetreuung bis hin zu Sonder- oder Förderklassen für Kinder mit Fluchthintergrund oder besonderen Förderbedarfen) maßgeblich an der Hervorbringung der modernen Kindheit beteiligt ist. Kennzeichen für moderne Kindheit im Wohlfahrtsstaat ist, dass diese als eine Lebensphase gedacht ist, die für Erziehung und Bildung reserviert ist. Hierzu gehört der verpflichtende Schulbesuch für alle Kinder, aber auch die Pädagogisierung anderer Lebensbereiche.

Kindheit als eigene Lebensphase in der Gegenwart

Im Unterschied zu früheren historischen Epochen kann Kindheit im 20. Jahrhundert durch diese Vielfalt an Unterstützung als eigenständige Lebensphase erfahren werden. Die Dynamik dieser Entwicklung drückt sich in einem euphorischen Aufbruch zu neuen pädagogischen Theorien und Konzepten und in einer Intensivierung von wissenschaftlicher Forschung zur kindlichen Persönlichkeit aus. Das 20. Jahrhundert sollte nach der Vorstellung der schwedischen Reformpädagogin Ellen Key zum »Jahrhundert des Kindes« werden, wie ihr 1902 erschienenes Buch heißt (Key 2019). Key setzt sich für die Anerkennung des Kindes als einer sich entwickelnden Persönlichkeit ein. Sie fordert eine Verwissenschaftlichung der Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule und eine Aufwertung der Rolle von Müttern. Sie verlangt zugleich ein Verbot von körperlicher Züchtigung und Misshandlung der Kinder und eine umfassende Schutzgesetzgebung. In Deutschland etablierte sich mit einer ähnlichen Ausrichtung die Reformpädagogik mit einem »Denken vom Kinde aus« und dem Bestreben, der Selbstschöpfung und der kreativen Spontaneität des Kindes in der Schule viel Raum zu geben. Es werden Landerziehungsheime, Produktionsschulen und handwerklich-künstlerische Schulformen etabliert.

Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts steigerte sich diese Vorstellung von der Autonomie der kindlichen Entwicklung mitunter bis zu einem Mythos des Kindes als reines Wesen und moralisches Vorbild des Erwachsenen. Symbolisch steht die italienische Ärztin und Pädagogin Maria Montessori dafür, die in ihren Schriften auf die völlige Andersartigkeit von Kindern gegenüber Erwachsenen und ihr seelisches Leiden gegenüber den Erziehungsansprüchen der Gesellschaft verweist (Montessori 2023). In ihrem Ansatz wird das Kind zum absoluten Mittelpunkt der Weltwahrnehmung von Erwachsenen.

Neben erziehungswissenschaftlichen Ansätzen entstanden zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Anfänge der modernen Entwicklungspsychologie (Depaepe 1993). Sie konzentrierte sich auf die Abfolge von körperlichen, emotionalen, kognitiven und psychischen Entwicklungsstufen der Persönlichkeitsbildung im Kindes- und Jugendalter, weswegen sie zunächst auch als »Kinderpsychologie« bezeichnet wurde. Für die Pädagogik lieferte sie wichtige Hinweise auf »normale« Abfolgen in der kindlichen Entwicklung. Wenn Kinder zu langsam oder zu schnell wuchsen, zu lange oder zu kurz für das Sprechenlernen brauchten oder Defizite in ihrer psychischen Entwicklung aufwiesen, konnten hieraus Ansätze für gezielte Fördermaßnahmen abgeleitet werden (Eßer 2015).

Im nationalsozialistischen Deutschland zwischen 1933 und 1945 wurden diese Ansätze in verzerrter Form aufgenommen und durch eine menschenverachtende Rassenideologie und Biologisierung von Kindheit pervertiert. Das zeigte sich insbesondere in der Propagierung von Gesundheit und in der Betonung sportlicher Leistungen einerseits sowie in der Stigmatisierung von Behinderung andererseits. Durch systematische staatliche Aktionen kam es zu einer sozialen Diskriminierung und in deren Folge zu einer gezielten, brutalen Ausmerzung aller wegen geistiger, körperlicher oder emotionaler Behinderungen als »minderwertig« definierten Kinder (Kössler 2014).

Historischer Wandel der Vorstellungen von Kindheit

In Tab. 1.1 werden die Vorstellungen von Persönlichkeit und Erziehung sowie von der Bedeutung des Kindes für die Eltern im Laufe der vier erwähnten großen historischen Epochen noch einmal zusammenfassend und anschaulich dargestellt.

Zeitalter	Persönlichkeit des Kindes	Erziehung des Kindes	Bedeutung des Kindes für Eltern
Frühes Mittelalter (bis 13. Jahrhundert)	Keine Unterscheidung von Erwachsenen.	Lehrverhältnis zwischen Erwachsenen und Kind.	Das Kind als Fortbestand des Familienhaushaltes.
Spätes Mittelalter (14. bis 18. Jahrhundert)	Anerkennung eines spezifischen kindlichen Wesens.	Aufkommendes öffentliches Interesse an Bildung des Kindes; das Kind als Objekt der Erziehung.	Das Kind als Familienmitglied und soziale Zukunftssicherung.

Industrielles Zeitalter (19. Jahrhundert)	Anerkennung der kindlichen Eigenständigkeit.	Gezielte Bildung und Ausbildung, zugleich Ausbeutung der Arbeitskraft des Kindes.	Das Kind als zu versorgendes Familienmitglied.
Heutige Zeit (20. und 21. Jahrhundert)	Anerkennung der kindlichen Individualität und Subjektivität.	Erziehung nur noch teilweise in der Familie; Schule und Kindergarten als Sozialisationsinstanzen.	Emotionaler Wert des Kindes als Sinnerfüllung im Leben der Eltern; das Kind als Kostenfaktor.

Tab. 1.1: Vorstellungen von der Persönlichkeit, Erziehung und Bedeutung des Kindes im historischen Verlauf (Quelle: eigene Darstellung)

Kindheit in der Nachkriegszeit

Nach dem Zweiten Weltkrieg und dem Zusammenbruch der nationalsozialistischen Diktatur war Deutschland im 20. Jahrhundert geteilt. Das führte zu unterschiedlichen Modellen der Kinderbetreuung und damit der Gestaltung von Kindheit in den beiden deutschen Staaten. Während in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) unter dem Eindruck der staatlichen Übergriffe in das Familienleben während des Nationalsozialismus der Prozess der Familialisierung von Kindheit vorangetrieben wurde, setzte die Deutsche Demokratische Republik (DDR) auf eine umfassende staatliche Kinderbetreuung und betonte damit die »Scholarisierung« von Kindheit (Honig/Ostner 2014).

Hinter diesen beiden Modellen der Kinderbetreuung standen verschiedenartige Konzeptionen des Familienlebens:

- In der BRD dominierte das sogenannte »subsidiäre« Verständnis von Familie, wonach eine Familie in einem Staat die am besten geeignete soziale Einheit ist, um Kinder und Jugendliche zu erziehen. Die BRD stärkte deshalb den Prozess der Familiarisierung von Kindheit. Entsprechend wurden die außerschulischen Betreuungseinrichtungen im Vorschulbereich nur für eine Notfallversorgung und im Schulbereich nur halbtags ausgebaut. Ziel war es, dem Elternhaus die volle Verantwortung für die Entwicklung von Kindern zu geben und den öffentlichen Erziehungseinrichtungen eine nur ergänzende Aufgabe zuzuweisen. Daraus entstand wegen der beruflichen Anforderungen das sogenannte »Ernährermodell«, gemäß dem der Vater als Alleinverdiener das Familieneinkommen erwirtschaftet und sich die nicht erwerbstätige Mutter um Haushalt und Kinder kümmert.
- In der DDR stand im Gegensatz dazu ein am skandinavischen Modell des vorsorgenden Staates ausgerichtetes Modell. Der Staat orientierte sich am Prozess der Scholarisierung von Kindheit, baute flächendeckend ein System der Kinderbetreuung schon vom ersten Lebensjahr an auf und etablierte ein breitgefächertes Bildungs- und Schulsystem. Ziel war es, dass beide Elternteile einer Erwerbsarbeit nachgehen konnten und sollten. Ein wichtiger Nebeneffekt war, dass der

Staat den dominanten Einfluss auf die Leistungs- und Sozialentwicklung von Kindern und Jugendlichen hatte und sie auf diese Weise direkt in ihrer weltanschaulichen Ausrichtung beeinflussen konnte.

In diesen beiden verschiedenartigen Modellen der Betreuung und Erziehung von Kindern schlugen sich zwei grundlegend unterschiedliche politische Konzeptionen nieder (Andresen 2014):

- In der DDR wurde Kindheit in öffentlicher Verantwortung gesehen. Kinder galten als politische Wesen, die leicht lenk- und manipulierbar waren und für den Staat vereinnahmt werden konnten und sollten.
- In der BRD wurde Kindheit als Schonraum gesehen. Kinder sollten so weit wie möglich aus dem öffentlichen Leben und der Politik herausgehalten und in geschützter Weise in der Familie betreut werden.

In beiden deutschen Staaten wurde die jeweilige politische Kategorisierung von Kindheit in meinungsbildenden Teilen der Bevölkerung kritisch gesehen. In der DDR gab es immer wieder Proteste gegen einen übergriffigen Staat, der Kinder gegen den Willen von Eltern für das politische System instrumentalisierte. In der Bundesrepublik Deutschland kam es mit der studentischen Protestbewegung der »1968er« zu heftiger Kritik an der Vereinnahmung von Kindheit durch die Familie, weil die Sorge bestand, dass sich autoritäre und faschistische Traditionen von einer Generation zur nächsten festsetzten. Mit ihren Kinderläden und alternativen Schulversuchen, die zum Ziel hatten, Kinder dezidiert zu Freiheit und Selbstständigkeit zu erziehen, übte die Protestbewegung großen Einfluss auf die Vorstellungen von Kindheit aus und bereitete den Weg für ein Umdenken vor. In den konservativen Schichten der Bevölkerung stießen sie damit auf großen Widerstand. Erst seit den 1980er Jahren bröckelte dieser Widerstand, und es setzte sich die Auffassung durch, dass Kinder für eine gute Entwicklung sowohl das Elternhaus als auch die öffentlichen Bildungseinrichtungen benötigen.

1.2 Kindheit heute

Im Jahr 1989 wurden die beiden deutschen Staaten miteinander vereinigt. Für zwei bis drei Jahrzehnte wirkten in den westlichen und östlichen Bundesländern die Traditionen der beiden diametral entgegengesetzten Familien- und Erziehungsmodelle noch immer nach. Vor allem in den letzten zehn Jahren aber überwiegen die Angleichungen. Das liegt vor allem daran, dass in den westlichen Bundesländern immer mehr Abstand von der Vorstellung genommen wird, Eltern seien die alleinigen und dominanten Erzieher ihrer Kinder. In den östlichen Bundesländern ist spiegelbildlich hierzu der Einfluss der öffentlichen Bildungseinrichtungen etwas schwächer und der von Familien etwas stärker geworden.