



Leseprobe aus Bründel und Hurrelmann, Kindheit heute, ISBN 978-3-407-25774-1

© 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25774-1)

[isbn=978-3-407-25774-1](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25774-1)

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 zurzeit 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 Florian Eßer, einen der führenden Vertreter des Agency-Konzeptes in Deutschland, um seine Beratung und Unterstützung gebeten. Seine Anregungen sind in mehrere Kapitel dieses Buches eingegangen. Besonders stark hat er sich an Kapitel 1 und Kapitel 3 beteiligt. Dafür möchten wir uns nachdrücklich bedanken.

Das Buch ist folgendermaßen aufgebaut: Nach einer Übersicht über die Geschichte der Kindheit gehen wir auf Theorien der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung ein. Es folgen Ausführungen zum Status von Kindheit in modernen Gesellschaften. Anschließend gehen wir der Reihe nach auf die heutige Realität von Kindheit in der Familie, der Kindertagesstätte, der Schule und in Freizeit und Medien ein. Ergänzt werden diese Kapitel durch Überlegungen zur Stärkung der pädagogischen Akteure, die mit Kindern leben und arbeiten, und zur Stärkung der Kinder selbst. Den Abschluss bildet eine Darstellung der Kindheit in der Dritten Welt.

Heidrun Bründel
Klaus Hurrelmann

1. Geschichte der Kindheit¹

Eine zentrale Erkenntnis der Kindheitsforschung der letzten Jahrzehnte ist, dass Kindheit nicht einfach biologisch und natürlich gegeben ist, zum Beispiel durch den Entwicklungsstand oder die Sorgebedürftigkeit von Kindern, sondern immer auch gesellschaftlich definiert wird. Diese Erkenntnis wurde vor allem durch die bahnbrechende Studie von Philippe Ariès (1975) gewonnen. Diese wurde 1960 unter dem Titel »L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime« veröffentlicht. Die zentrale These von Ariès ist: Kindheit ist eine »Erfindung« der europäischen Moderne, entstand also erst im Verlaufe des 18. Jahrhunderts. Im Mittelalter waren Kinder demnach lediglich »kleine Erwachsene«, Kindheit als eigenständige Lebensphase existierte nicht. Der Übergang in das Erwachsenenalter geschah in der Antike und im Mittelalter gewissermaßen unbemerkt, weil Kinder schon früh an allen Aktivitäten ihrer Eltern und Verwandten teilnahmen.

Obwohl sich Ariès' These im Lichte neuerer historischer Befunde als überzogen erweist – offenbar hat es auch in Antike und Mittelalter schon erste Vorstellungen von »Kindheit« gegeben –, hat sie sich für die historische Kindheitsforschung als fruchtbar erwiesen. Gerade durch ihre zugespitzte Aussage stieß sie eine intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Kindheit als einem sozialen Phänomen an. Hierdurch konnte sich die Einsicht durchsetzen, dass jede Epoche ihre eigene »Kindheit« hervorbringt und diese sich mit der Zeit ständig verändert.

Wie Kindheit »heute« ist, lässt sich aus diesem Grund nur aus der Geschichte erklären. Diese reicht mindestens 3 000 Jahre weit bis in die Antike zurück, und viele der Komponenten aus früheren historischen Epochen sind in der Gegenwart immer noch spürbar.

1.1 Kindheit von der Antike bis zur Moderne

Historische Kindheitsstudien, die sich mit Ariès' Werk auseinandersetzen, kommen zu dem Schluss, dass Kindheit bereits in der griechischen und römischen Antike, also vor rund dreitausend Jahren, in Ansätzen als eine abgrenzbare Lebensphase wahrgenommen wurde. Gelehrte nahmen einen schrittweisen Entwicklungsprozess an, der sich über die Stufen des Säuglingsalters, der mittleren Kindheit und der Jugend hinweg hin zum Erwachsenen vollzog (Sager 2008). Auch die Vorstellungen, das Leben von Kindern sei in der Antike allein durch Arbeit bestimmt und Kindheit sei erst in der Moderne zu einer Zeit des Spiels geworden, konnten relativiert werden. An literari-

1 Der Entwurf für dieses Kapitel wurde von Florian Eßer verfasst

10 Geschichte der Kindheit

schen Texten, wie zum Beispiel denen des griechischen Philosophen Plato, lässt sich nachweisen, dass Kindheit bereits um 400 vor Christi Geburt als eine Lebensphase gesehen wurde, in der Kinder sich mit sich selbst beschäftigen sollten: Kinder durften spielen, und Kinderspiele wurden wegen ihrer Unmittelbarkeit und Natürlichkeit gewürdigt. Im Gegensatz zur Arbeit brauchten sie keinen Nutzen zu haben.

Kindheit wurde bei Plato als eine Lebensphase der Freizeit und des Vergnügens angesehen (Bradley 2013, S. 25). Auch wenn dies für gewöhnlich erst der Neuzeit zugeschrieben wird, war bereits in antiken Vorstellungen von Kindheit eine Doppelbedeutung zu erkennen: Einerseits war Kindheit eine Zeit der Entwicklung, in der sich Kinder planmäßig entwickeln sollten, damit sie später einmal gute Erwachsene würden. Andererseits handelte es sich bei der Kindheit auch um eine Zeit, in der Kinder ihres eigenen Wohlgefühls und der Freude am Spiel willen Zeit für sich selbst haben sollten. Das Spiel als Ausdruck eines angeborenen kindlichen Triebes, Quelle der Kreativität und »Schule des Lebens« – diese Aussage nimmt in der Kindheitsforschung über viele weitere Jahrhunderte hinweg eine zentrale Rolle ein (Eßer 2013, S. 85). Ein Mangel an Zeit für das Spiel wird bis heute mit einem Verlust von Kindheit assoziiert.

Während Kindheit also schon früh als Zeit des Spiels und des Glücks verstanden wurde, gab es doch entscheidende Veränderungen und Entwicklungen seit der Antike. Hierzu gehört, dass das Leben von Kindern als grundsätzlich schützenswert erachtet wurde. Dieser Wandel fällt mit dem Aufstieg des Judentums zusammen. So grausam dies aus heutiger Sicht auch klingt: Auch im Alten Testament lässt sich noch nachlesen, dass es lange Zeit als ein besonders großes Geschenk für die Götter galt, eines oder mehrere der eigenen Kinder rituell zu opfern. Erst mit den Juden und ihren israelitischen Gesellschaften wurde diese Form der Kindstötung als Göttergeschenk ab dem 7. Jahrhundert vor Christus zurückgewiesen. Die Abneigung gegenüber dem Kinderopfer hatte damit zu tun, dass im Judentum die Fruchtbarkeit – verstanden als die Möglichkeit, Kinder auf die Welt zu bringen – als göttliche Gabe galt. Kinder wurden als ein Gottesgeschenk angesehen, und diese zu töten, würde den Göttern beziehungsweise dem einen Gott gar nicht gefallen, weil das menschliche Leben aus seiner Hand komme (King 2013, S. 40).

Die große Wertschätzung von Kindern als Gottesgeschenk wurde sowohl vom Christentum als auch vom Islam übernommen. Jüdische, christliche und islamische Gesellschaften lehnten den rituellen Kindsmord ebenso ab wie Kindestötung und Abtreibung als Mittel der Geburtenkontrolle – im Gegensatz etwa zu griechischen und römischen Gesellschaften (King 2013, S. 42). Noch etwas änderte sich im Verlaufe des Mittelalters unter dem Einfluss von Judentum und Christentum: Das Kind selbst gehörte, anders als es später noch das römische Recht vorsah, nicht mehr allein dem Vater als »pater familias«, sondern der ganzen Gemeinschaft. In der Antike war der Vater zugleich der Richter der Familie, der auch über Tod und Leben seiner Kinder entscheiden durfte. Im Mittelalter hingegen waren Kinder nicht nur Teil ihrer Familien, sondern auch Mitglieder der Gemeinschaft. Der Vater der Familie konnte diese also nicht einfach nach Gutdünken töten, weil er damit auch die Rechte der Gemeinschaft verletzt hätte.

Auch wenn die rituelle Kindstötung damit zurückgedrängt wurde, starben bis ins 18. Jahrhundert immer noch viele ungewollte Kinder durch die Hand ihrer Eltern oder durch Vernachlässigung. So kam zum Beispiel die Tötung unehelich geborener Kindern immer noch recht häufig vor. Zwar handelte es sich hierbei um eine Sünde, allerdings wurde sie nur selten bestraft und stellte für die betroffenen Frauen häufig das kleinere Übel im Vergleich zur Schande und zu den ökonomischen Folgen eines unehelichen Kindes dar (King 2013, S. 40).

Aber dennoch: Im historischen Vergleich hat sich bis zum Höhepunkt des Mittelalters um das Jahr 1500 herum der Wert der Kindheit eindeutig erhöht. Dieser Wandel lässt sich auch an der gesellschaftlichen Stellung von Waisen und Witwen ablesen, deren Schutz zu einem zentralen Anliegen jüdischer, christlicher und islamischer Kulturen wurde. Die ersten Gründungen von Waisenhäusern im frühen Mittelalter und anderen vergleichbaren Fürsorgeleistungen sind ein Beleg für die wachsende gesellschaftliche Verantwortung für Kinder, die zuvor allein oder überwiegend bei den Verwandten lag. Jüdische, christliche und islamische Vorstellungen implizierten, dass Kinder ein Recht auf Leben und eine Kindheit hätten. Die Grundlage der modernen Vorstellung vom Kind als einem Individuum, das um seiner selbst willen lebenswert ist und nicht wegen seiner Nützlichkeit für die Gemeinschaft, liegt im Alten Testament (King 2013, S. 40).

Kinder waren im Mittelalter nicht nur potenzielle Opfer von Kindstötung, sondern auch sonst ungleich häufiger als heute von einem frühen Tod betroffen. Hungersnöte, Kriege, Krankheiten und schlechte hygienische Bedingungen führten zu einer hohen Kindersterblichkeit. In der historischen Forschung wurde daraus abgeleitet, dass Mütter und Väter nur eine schwache emotionale Bindung zu ihren Kindern aufgebaut hätten, um im Todesfall eine Enttäuschung zu vermeiden. Dies wurde inzwischen durch eine große Zahl von historischen Quellen widerlegt, in denen Eltern ihre tiefe Trauer um verstorbene Kinder ausdrücken. Trotzdem gestaltete sich die Beziehung zwischen Eltern und Kindern angesichts einer hohen Kindersterblichkeit im Mittelalter anders als später. Kindern wurde weniger Individualität zugesprochen. So wurden beispielsweise Namen von Kindern, die verstorben waren, an jüngere Geschwister wieder vergeben (Jacobi 2014, S. 22).

Neben der sinkenden Kindersterblichkeit ab dem 16. Jahrhundert, die eine Aufwertung des einzelnen Kindes als Individuum ermöglichte, ist es wiederum die Religion, die Kindheit mit dem Beginn der Moderne verändert: Die Reformation und der Protestantismus nahmen ebenfalls ab dem 16. Jahrhundert einen maßgeblichen Einfluss auf die Kindheit, der sich auch auf katholische Kindheiten auswirkte. Indem der Protestantismus die Bedeutung des individuellen Glaubens betonte, musste jede und jeder selbst in der Lage sein, die Bibel als Wort Gottes zu lesen. Hieraus folgte wiederum, dass zumindest ein Mindestmaß an Bildung für alle nötig wurde. Der Grundstein für die Verschulung – die »Scholarisierung« – von Kindheit war gelegt, die dann ab der Mitte des 19. Jahrhunderts durch die flächendeckende Durchsetzung der Schulpflicht für Kinder aller Herkunftsschichten verwirklicht wurde.

1.2 Die Familialisierung von Kindheit im Bürgertum

Neben der Verschulung (Scholarisierung) von Kindheit und der Individualisierung von Kindern setzte am Ende des Mittelalters mit dem Beginn der Neuzeit, etwa um das Jahr 1750 herum, noch eine weitere Entwicklung ein, die sich als zentral für Kindheit in der europäischen Moderne erweisen sollte: die Familialisierung von Kindheit (Honig/Ostner 2014). Auch wenn sich gegenwärtig Familienformen verändern (siehe Kapitel 4), ist Kindheit bis heute ganz maßgeblich Familienkindheit. Bevor es dazu kommen konnte, bedurfte es einer gesellschaftlichen Konstruktion, die uns heute so natürlich und unabänderlich scheint, dass sie im deutschen Grundgesetz besonders geschützt wird (GG, Art. 6): der Familie.

Paradoxerweise wurde dieser Bedeutungszuwachs der Familie dadurch eingeleitet, dass sie als gesellschaftliche Institution in der Moderne einige ihrer bisherigen Kernaufgaben verlor. Bis weit ins 19. Jahrhundert hinein stellte die Familie nicht nur den Ort dar, an dem sich das private Leben und die Kindererziehung abspielten, sondern an dem auch gearbeitet wurde. Es gab keine vergleichbare Trennung von privatem und öffentlichem Leben wie heute. Familie (»der Haushalt« oder »Oikos«) war der Ort, an dem gleichzeitig gelebt und gearbeitet wurde. Sobald sie konnten, trugen Kinder selbstverständlich auch zum Erfolg der Familie bei, indem sie arbeiteten.

Am Ende dieses jahrhundertlang andauernden Prozesses waren das Erwerbs- und das Familienleben weitgehend voneinander getrennt (Schmid 2014). Dies galt zunächst nicht für die Angehörigen aller Schichten, sondern begann in einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe: dem Bürgertum. Das Bürgertum erlebte den in der Soziologie als »funktionale Differenzierung« (Parsons 1969) bezeichneten Prozess zuerst. Im Zuge dieser Entwicklung übernahmen einzelne Institutionen wie Familie, Schule und Wirtschaft immer spezialisiertere Funktionen. Dies führte letztlich dazu, dass Erwachsene nun außerhalb der Familie arbeiteten, um Geld zu erwirtschaften, mit dem sie dann das Familienleben finanzierten. Die Familie selbst wurde dadurch mehr und mehr zu einem Ort des privaten Lebens, der Regeneration und der Sorge um die Kinder (Baader/Eßer/Schröer 2014). »Damit ändert sich auch die Eltern-Kind-Beziehung von einer auf Geben *und* Nehmen angelegten Beziehung, die elterliche Fürsorge einschloss, zu einer ausschließlichen Fürsorgebeziehung« (Schmid 2014, S. 43).

Aus einer feministischen Perspektive heraus wurde immer wieder vehement eingeklagt, dass dadurch auch die Sorgearbeit der Kindererziehung und der Haushaltsarbeit, die klassischerweise vor allem Frauen leisteten, tendenziell unsichtbar gemacht wurden (Tronto 1993/2009). Gleiches galt für den Beitrag, den Kinder zum gesellschaftlichen Fortbestand leisteten. Dadurch, dass Kinder nicht mehr mit dazu beitrugen, dass die Familie wirtschaftlich erfolgreich war, wurde etwas Anderes von ihnen erwartet: Sie sollten zum emotionalen Wohlbefinden der Eltern (und insbesondere der Mütter) beitragen (Zelizer 1994). Kindheit wurde zum Selbstzweck – nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Eltern.

Verstärkt wurde diese Orientierung durch die Zeitströmung der Romantik, die für eine Erhöhung und Verklärung von Kindheit sorgte (Baader 1996): Kinder galten als unschuldig, rein und liebenswert, Kindheit als eine besonders glückliche Lebensphase (Eßer 2014a). Dieses mitunter sentimentale Verständnis führte zu dem hohen moralischen Druck auf die Eltern und Familien, aber auch auf die Kinder selbst, so unschuldig, liebenswert und glücklich zu sein, wie es die gesellschaftlichen Vorstellungen von ihnen erwarteten (Budde 1994; Hendrick 2010). Im Laufe der Zeit wurde es für Kinder immer anstrengender und voraussetzungsvoller, Kind in diesem idealisierten Sinn zu sein und den hohen Maßstäben von Unschuld und Reinheit gerecht zu werden. Wer diesen nicht entsprach, war schnell von sozialer Ausgrenzung bedroht (Eßer 2013).

1.3 Die Institutionalisierung von Kindheit von 1900 bis heute

Während die bürgerliche Kindheit im beginnenden 19. Jahrhundert nur für eine kleine, gesellschaftlich besser gestellte Gruppe galt, wurde Kindheit ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts für alle Kinder nach dem Vorbild des Bürgertums reguliert. Heute erscheint es ganz selbstverständlich, dass es eigene Einrichtungen für Kinder gibt (wie Schule oder Kita) und das Leben der Kinder durch Gesetze und Bestimmungen geregelt ist (wie der Schulpflicht oder dem Kinderschutz). Das war, wie aus den bisherigen Ausführungen deutlich geworden ist, jedoch nicht immer so. In der Kindheitsforschung wird diese Entwicklung auch als die »gesellschaftliche Institutionalisierung von Kindheit« (Honig 2003) bezeichnet.

Möglich (und nötig) wurde diese Institutionalisierung durch die schon erwähnte Trennung von Erwerbsarbeit und Familienleben im Zuge der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Diese Trennung hatte inzwischen auch die unteren sozialen Schichten erreicht, doch sie führte zu ganz anderen Folgen als im Bürgertum. Während die Kinder der bürgerlichen Familien durch die Verlagerung der Erwerbsarbeit aus dem elterlichen Haushalt heraus »familialisiert« wurden, nämlich in die Obhut ihrer Mütter und des Hauspersonals kamen, wurden die Kinder aus den Arbeiterfamilien infolge der industriellen Revolution verstärkt in die Fabriken gedrängt. Dort wurde die Arbeitskraft der Kinder ausgenutzt, sie wurden massenhaft ausgebeutet. Für achtjährige Kinder waren Arbeitszeiten von 16 Stunden und mehr keine Seltenheit.

Kindliche Erwerbsarbeit wurde allerdings im Laufe der Zeit als problematisch erachtet. Trotz zum Teil menschenunwürdiger Zustände ist nicht davon auszugehen, dass sich die ersten rechtlichen Reglementierungen von Kinderarbeit in erster Linie einer Besinnung auf die Menschenrechte oder bloßem Altruismus verdanken. Vielmehr war es zunächst das Militär, das auf die Einschränkung von Kinderarbeit hinwirkte. Im 19. Jahrhundert gab es fast überall in Europa die allgemeine Wehrpflicht. Dies bedeutete, dass junge Männer aus der Bevölkerung eingezogen wurden, um das Land im Angriffsfall zu verteidigen. Nun stellten die Verantwortlichen jedoch zunehmend fest, dass die jungen Rekruten, die als Kinder in den Fabriken gearbeitet hatten,

14 Geschichte der Kindheit

wegen der körperlich auszehrenden Arbeit nicht mehr zum Wehrdienst geeignet waren (Bühler-Niederberger/Sünker 2014). Dies führte zu ersten Verboten von Fabrikarbeit für kleine Kinder sowie zu Begrenzungen der Arbeitszeit für Kinder ab acht Jahren (zum Beispiel 1839 in Preußen).

Es bedurfte zusätzlich der Sorge um die Bildung der nachwachsenden Generation, um das Verbot von Kinderarbeit in westlichen Industriegesellschaften nachhaltig durchzusetzen. Gerade in Deutschland als dem Land der Dichter und Denker glaubte man, dass die Bildung der Kinder eine wichtige Ressource für die Zukunft der Nation sei. Kinder sollten in die Schule gehen, anstatt zu arbeiten. So sah es zum Beispiel das erste deutsche Kinderschutzgesetz von 1904 vor. Wie andere Entwicklungen auch, kann die Verbannung von Kinderarbeit nicht uneingeschränkt als positiv für alle Kinder gesehen werden. Zwar wurden damit Kinder vor der Ausbeutung in teilweise unerträglichen Arbeitsverhältnissen geschützt, allerdings geschah dies um den Preis, dass sie von der Erwerbsarbeit ausgeschlossen wurden – egal, ob diese im Einzelfall sinnstiftend und lohnend für Kinder sein könnte oder nicht (Liebel 2005). Gleichzeitig stand es Kindern nicht frei, die dadurch gewonnene Zeit eigenverantwortlich zu gestalten. Vielmehr waren sie ab dem Alter von sechs Jahren gesetzlich dazu verpflichtet, die Schule zu besuchen.

Ein weiterer bedeutender Wandel von Kindheit, der in die gleiche Zeit fällt, betrifft die Verwissenschaftlichung und Biologisierung von Kindheit (Eßer 2014b). In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts setzte der Siegeszug des Darwinismus ein. Hiermit war die Annahme verbunden, dass das biologische Leben nur in seiner historischen Entwicklung zu verstehen sei. Was beispielsweise der Mensch ist, war nicht durch Gott gegeben, sondern war das Ergebnis langer Selektionsprozesse, die vom primitiven Einzeller über den Affen bis zum Menschen führten. Das einzelne Kind galt von Anfang an als eine Art Blaupause der menschlichen Entstehungsgeschichte. Es wurde davon ausgegangen, dass es in seiner individuellen Entwicklung zugleich die gesamte Menschheitsgeschichte wiederholt (Andresen/Tröhler 2001). So ist das große Interesse der Darwinisten an der kindlichen Entwicklung zu verstehen.

Aus diesen Impulsen entstanden um die Wende zum 20. Jahrhundert die Anfänge der modernen Entwicklungspsychologie (Depaepe 1993). Sie konzentrierte sich auf die Abfolge von körperlichen und vor allem emotionalen, kognitiven und psychischen Entwicklungsstufen der Persönlichkeitsbildung im Kindes- und Jugendalter, weswegen sie zunächst auch als »Kinderpsychologie« bezeichnet wurde. Für Pädagogik und Erziehung lieferte sie wichtige Hinweise auf »normale« Abfolgen in der kindlichen Entwicklung (Kelle 2013; Tervooren 2008). Wenn Kinder zu langsam oder zu schnell wuchsen, zu lange oder zu kurz für das Sprechenlernen brauchten, zu früh oder zu spät aufgeklärt waren, bot dies Anlass zu gezielten Fördermaßnahmen. Kindheit galt als eine Zeit des Lebens, in der die Entwicklung permanent überprüft und an Standards gemessen wurde (Eßer 2015).

Im nationalsozialistischen Deutschland zwischen 1933 und 1945 wurde dieser Ansatz in verzerrter Form aufgenommen und durch eine diskriminierende und menschenver-

achtende Rassenideologie und Biologisierung von Kindheit ergänzt. Das zeigte sich in der Propagierung von Gesundheit und sportlichen Leistungen einerseits sowie in der Stigmatisierung alles »Kranken« andererseits und führte zur Ausmerzung aller als minderwertig erscheinenden Kinder (Kössler 2014, S. 299 ff.). Kinder sollten kerngesund und heroisch-realistisch erzogen werden. Für Mädchen galten rigide geschlechterstereotype Vorstellungen hinsichtlich späterer Mutterschaft. Auch wenn das NS-Regime keinen unmittelbaren Anspruch auf jüngere Kinder erhob, so doch umso mehr auf Heranwachsende, die in nationalsozialistischen Jugendverbänden einem totalitären Zugriff und einem hohen Disziplinierungsdruck unterworfen waren (Kössler 2014, S. 309).

Nach dem Zweiten Weltkrieg war Deutschland geteilt. Das führte zu unterschiedlichen Modellen der Kinderbetreuung und damit der Gestaltung von Kindheit allgemein. Während in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) der Prozess der Privatisierung und Familialisierung von Kindheit, gerade auch unter dem Eindruck der staatlichen Übergriffe in das Familienleben während des Nationalsozialismus, wiederaufgenommen und verstärkt vorangetrieben wurde, setzte die Deutsche Demokratische Republik (DDR) auf eine umfassende staatliche Kinderbetreuung (Honig/Ostner 2014).

Hinter diesen beiden Modellen der Kinderbetreuung standen verschiedenartige Konzeptionen des Familienlebens. In der BRD dominierte das sogenannte ErnährermodeLL, gemäß dem der männliche Alleinverdiener das Familieneinkommen erwirtschaftet und sich die nicht erwerbstätige Frau um Heim und Kinder kümmert. Im Gegensatz dazu war das System in der DDR darauf ausgelegt, dass beide Elternteile einer Erwerbsarbeit nachgehen. Um dies zu gewährleisten, wurden ein flächendeckendes Kinderbetreuungssystem sowie ein ganztägiger Schulunterricht eingeführt.

Kindheiten in der DDR und in der BRD unterschieden sich folglich darin, dass die Betreuung im Wesentlichen von staatlichen Institutionen des Bildungssystems oder zu Hause von der Mutter übernommen wurde. Es ergaben sich aber auch unterschiedliche Ausprägungen, was die politische Positionierung von Kindern betraf. In der DDR wurde Kindheit in öffentlicher Verantwortung gesehen, Kinder galten als politische Wesen – wenn auch als leicht lenk- und manipulierbare (Andresen 2014). In der BRD dagegen wurden Kinder und Jugendliche absichtlich so weit wie möglich aus dem öffentlichen Leben sowie aus der Politik ausgeschlossen, weil sie als noch nicht entscheidungsfähig eingestuft wurden.

Eine Politisierung von Kindern und Kindheit fand in der BRD erst in den 1970ern statt. Sie war maßgeblich getragen von der studentischen Protestbewegung der »1968er«, die eine Erneuerung der Gesellschaft durch den endgültigen Bruch mit der faschistischen Tradition anstrebte. Mit ihren Kinderläden und alternativen Schulversuchen, die zum Ziel hatten, Kinder dezidiert *nicht* zu Gehorsam und Konformität zu erziehen, übte die Bewegung großen Einfluss auf die Vorstellungen von Kindheit allgemein aus (Baader 2014). Mit Kindern wurde die Hoffnung auf eine bessere Zukunft verbunden, da diese noch nicht so sehr von den patriarchalen und kapitalistischen Strukturen geprägt seien wie Erwachsene. Es kam zu einer Liberalisierung des Erziehungsstils, die bis heute nachwirkt und die im inzwischen vereinten Deutschland vorherrscht.

2. Kindheit und Persönlichkeitsentwicklung

Mit dem Begriff »Persönlichkeit« wird das einem Menschen spezifische Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen bezeichnet, das sich auf der Grundlage der biologischen Ausstattung und als Ergebnis der Bewältigung von Lebensaufgaben ergibt. Als »Persönlichkeitsentwicklung« lässt sich entsprechend die Veränderung wesentlicher Elemente dieses Gefüges im Verlauf des Lebens bezeichnen. Die wissenschaftliche Forschung hat sich schon seit ihren Anfängen mit der Entwicklung der Persönlichkeit von Kindern befasst. Um diese zu verstehen, bedarf es psychologischer, biologischer und soziologischer Theorien sowie sozialisationstheoretischer Konzepte. Pädagogische Ansätze kommen hinzu, wenn es um die Frage geht, wie die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in einer wünschenswerten Weise beeinflusst werden kann.

Auf die verschiedenen theoretischen Perspektiven geht dieses Kapitel zu Beginn ein, anschließend stellt es den integrierenden Ansatz der Sozialisationstheorie vor. Dieser arbeitet ganz maßgeblich mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben, das vorgestellt und herangezogen wird, um ein Porträt der Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern heute zu zeichnen.

2.1 Theorien der Persönlichkeitsentwicklung

Die soziale Lerntheorie

Die soziale Lerntheorie ist mit dem Namen Albert Banduras verbunden. In dieser Theorie wird die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes überwiegend durch Lernprozesse und insbesondere durch Einflüsse aus der sozialen und physikalischen Umwelt geprägt. Ein Mensch kommt demnach ohne angeborene oder vorgeprägte Muster der Verarbeitung der inneren und der äußeren Realität zur Welt und baut sein Verhalten mithilfe von Erfahrungen auf. Erst durch die wechselseitige Beziehung mit anderen Menschen und der physikalischen Umwelt werden Verhaltensweisen und Handlungskompetenzen ausgebildet. In der von Albert Bandura (1979) entwickelten »Sozialen Lerntheorie« wird der Einfluss der sozialen Umwelt auf das Verhalten des Kindes betont. Bandura sieht Lernen überwiegend als einen aktiven Prozess der Aneignung, der sich aus drei Merkmalen zusammensetzt: dem Kind als Beobachter, der Modellperson (die das Kind versucht nachzuahmen) und der Beziehung zwischen beiden. Die Aneignung findet vor allem durch Beobachtungslernen statt, indem das Kind das Verhalten der Modellperson (zum Beispiel der Mutter) in seinem Gedächtnis speichert, diese Vorstellung später abrufen und in sein Verhalten umsetzt. Im Unterschied zur