

Bernd Niedergesäß

Frühsommer 2009

**Pädagogische Antworten auf den Wandel der Kindheit**

Bisherige Ergebnisse der Auseinandersetzung mit dem Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan bei den Mainkrokodilen.

In den Verhaltensweisen der Kinder und den Erwartungen von deren Eltern an die PädagogInnen unserer Einrichtungen stellen wir in den letzten Jahren regelhafte Veränderungen fest, aufgrund von deren Beständigkeit wir annehmen, dass sich darin ein *neuer* Wandel der Kindheit abzeichnet. Betrachten wir diese Veränderungen auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen in den letzten Jahrzehnten, stellen wir fest, dass das langfristige Denken, das den Produktionsprozessen und Institutionen bis zu den 70er Jahren angemessen war, von einem kurzfristigeren Denken abgelöst wurde, das zwischenzeitlich immer mehr auch die privaten Beziehungen prägt.

Ein Ausdruck der Aneignungsformen dieser Veränderungen in den äußeren Bedingungen sind die sich parallel dazu wandelnden Bilder von Kindheit. Unter Bezug auf diese Veränderungsprozesse entstehen neue Anforderungsprofile für die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern in Familie und Institutionen, formuliert z.B. im „Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan“ für Kinder von 0 bis 10 Jahren. In Auseinandersetzung damit soll die Sicht des gesellschaftlichen Wandels sowie der Stand der Diskussion über angemessen erscheinende pädagogische Antworten darauf bei den Mainkrokodilen dargestellt werden.

Dazu werde ich nun zuerst die gesellschaftlichen Veränderungen während der letzten Jahrzehnte skizzieren. Danach werde ich die gewandelten Bilder von Kindheit diskutieren und dann, in einem dritten Schritt, in Auseinandersetzung mit dem Hessischen Bildungsplan den aktuellen Stand unserer pädagogischen Diskussion über diese Veränderungen darstellen.

**1. Äußerungen von Eltern und Beobachtungen des Verhaltens als mögliche Anzeichen eines Wandels der Kindheit**

Folgende Beispiele waren typisch und stehen für viele:

**Beispiel 1:**

In einem Elterngespräch der Eltern der damals fünf Monate alten Hannah<sup>1</sup> mit den PädagogInnen unserer Babygruppe kamen die Erfahrungen der Eltern während der Schwangerschaft und der Geburt Hannahs zur Sprache. Die Mutter erzählte, dass sie wie bei ihrem ersten Kind für die Geburt einen Kaiserschnitt mit dem Arzt vereinbart hätte. So wäre ein genauer Geburtstermin planbar gewesen und damit auch welcher Arzt und welche Hebamme ihr bei der Geburt zur Seite stehen würden. Auch hätte so der Urlaub ihres Mannes und die Unterbringung ihrer älteren Tochter während der Geburt genau vorgeplant werden können. Auch für die Ärzte - so sei ihr signalisiert worden - sei eine solche Planung von Vorteil. Die PädagogInnen waren erstaunt, mit welcher Selbstverständlichkeit die Geburt von Hannah in die sonstigen Abläufe in die zeitliche Planung der Familie eingepasst worden war und wie wenig Raum dabei die Eigendynamik von Hannahs Entwicklung für einen „richtigen Zeitpunkt“ für deren Geburt eine Rolle gehabt hatte, was in früheren Jahrzehnten unter dem Stichwort einer „natürlichen Geburt“ in den Überlegungen von vielen Eltern eine große Rolle gespielt hatte.

Sie waren ebenso in einem anderen Elterngespräch verwundert, als dort die Eltern erzählten, dass sie bei der Zeugung ihres Sohnes Paul den Zeitpunkt des Beginns der Babygruppe zwei Monate nach der Geburt ihres Kindes selbstverständlich mitbedacht hätten.

---

<sup>1</sup> Alle Daten wurden anonymisiert.

**Beispiel 2:**

Der heute vierjährige Fritz ist seit einem Jahr in einem unserer Kindergärten. Als ein Elterngespräch anstand, bat sein Vater, dass Fritz dabei sein solle, da es ja um ihn ging. Es war für den Vater schwer zu akzeptieren, dass die PädagogInnen dies mit der Begründung ablehnten, dass dies ein Gespräch unter Erwachsenen bleiben solle. Auch Fritz äußerte in der Gruppe seine Betroffenheit, dass er ausgeschlossen werden solle. In der Familie werden alle Themen zwischen den Eltern und ihren beiden Kindern ausführlich – auf gleicher Augenhöhe – besprochen. Fritz kann es schlecht ertragen, dass er in der Gruppe als Kind behandelt wird, d.h. dass manche Dinge mit den Kindern im Stuhlkreis besprochen werden und ihre Meinung für die endgültige Entscheidung der PädagogInnen Gewicht hat, bei anderen Dingen aber die PädagogInnen klare Vorgaben machen, denen sich die Kinder zu fügen haben. Dieser Erziehungsaspekt ist für Fritz in der Kita, aufgrund seiner den Erwachsenen gleichen Stellung zu Hause, schwer zu ertragen. Er rebelliert dann gegen diese „Bevormundung“. Er scheint aber als „Großer“ auch gelegentlich überfordert zu sein und nässt wieder ein. Ab und zu kann er in der Gruppe auch seine „kleinen Seiten“ leben und sitzt dann zum Schmusen bei den PädagogInnen auf dem Schoß oder ist im Spiel deren völlig folgsames Hündchen.

**Beispiel 3:**

Den PädagogInnen eines unserer Horte für Kinder vom ersten bis zum vierten Schuljahr fiel es auf, dass Kinder immer länger benötigen, um zu lernen, ihre Eigeninteressen auch zuweilen zugunsten von Gruppeninteressen zurück zu stellen. Besonders fiel ihnen auf, dass sie außerhalb der wohl das Gemeinsame symbolisierenden Horträume kaum für sich Verantwortung übernehmen konnten, um z.B. an der Ampel auf Regeleinhaltung und so auf ihr Wohlergehen zu achten. Erst von den PädagogInnen vorgegebene Strukturen, die darin bestanden, dass zwei Kinder vorne und zwei Kinder hinten für das Verhalten der Gruppe Verantwortung übernehmen mussten, unterstützten langsam den Prozess der Gruppenbildung außerhalb der Horträume. Eine Freizeit - die zweite für die meisten der Hortkinder - in welcher die Kinder über eine vergleichsweise lange Zeit außerhalb ihres Elternhauses waren und weniger als sonst auf vertraute Strukturen zurückgreifen konnten, brachte den Prozess der Gruppenfindung ein großes Stück weiter, da die Kinder nun mehr als sonst alleine Strukturen für die Organisation ihrer Tagesorganisation finden mussten.

**Beispiel 4:**

Eine Elternbeirätin unseres Teeniehortes gab den Unmut der Mutter des zehnjährigen Manuel an die PädagogInnen weiter, dass Manuel dort zuviel am PC spielen würde statt an anderen für ihn interessanten Angeboten teilzunehmen. Dabei klang mit, dass es davon wohl zu wenige gäbe.

Im Teeniehort gilt die Regelung, dass Kinder ein wöchentliches Zeitkontingent am PC haben, das sie jedoch durch das Zusammenspiel mit anderen Kindern kombinieren und dadurch erhöhen können. Durch diese Regelung soll das gemeinsame Spiel der Kinder gefördert werden. Zu Hause werden Manuel von seiner Mutter keine Einschränkungen für sein PC-Spiel gemacht.

Die PädagogInnen waren erstaunt, dass Manuels Mutter offenbar keinen Zusammenhang zwischen den Regelungen zu Hause und Manuels ihr unerwünscht erscheinendes Verhalten in der Öffentlichkeit sah und dies mit den PädagogInnen thematisierte. Es verwunderte sie weiterhin dass sie den Hort in dieser Hinsicht in der alleinigen Verantwortung sah und nicht würdigte, dass aufgrund der Regelungen Manuel dort eine bewusste Auseinandersetzung mit seinem Spielverhalten lernte. Zudem würdigte sie aus der Sicht der PädagogInnen nicht die vielfältigen anderen Angebote des Horts und respektierte darüber hinaus nicht, dass Kinder nach einem Schulvormittag und Hausaufgaben, auch im Hort – wie zu Hause - das Bedürfnis haben können, „einfach abzuhängen“.

Weitere Anzeichen für einen möglichen Wandel der Kindheit in den Gruppen der Mainkrokodile sind:

- Während Kinder bei vielen familialen Entscheidungen großen Einfluss gewonnen haben, müssen sie sich – wie oben dargelegt - andererseits in ihrem Tagesablauf mehr

als in der Vergangenheit nach der elterlichen Arbeitsorganisation richten. Dies zeigt sich auch darin, dass Kinder manchmal auch in die Kita gebracht werden, wenn sie kränklich sind. Weiterhin sollen sie aufgrund der elterlichen Tagesplanung gelegentlich z.B. - unabhängig von ihren eigenen, kindlichen Bedürfnissen – entweder in der Kita schlafen oder umgekehrt trotz Müdigkeit nicht zum Schlafen gelegt werden.

- Früher als bisher ist es ein elterliches Thema, dass Kinder in der Kita vorbereitet werden, erfolgreich am Leistungswettbewerb der Gesellschaft teilnehmen zu können, was sich zum einen in dem Wunsch von Eltern nach früheren und vermehrten Bildungsangeboten in der Kita äußert. Sodann drückt sich dies darin aus, dass mehr Kann-Kinder nach dem Willen einiger Eltern in die Schule gehen sollen. Dort besteht vermehrt die Tendenz, dass sie mehr Hausaufgaben als früher aufbekommen. Auch ist der Stress, mit dem Kinder mittags aus der Schule in den Hort kommen größer und die Zeit für Anderes als Hausaufgaben ist dort geringer geworden.
- Die Verunsicherung über zahlreiche Fragen der Kindererziehung, die früher selbstverständlich nur in der Familie thematisiert und dort auch beantwortet werden konnten, führt zu neuen Gesprächsthemen mit den PädagogenInnen in der Einrichtung und so zu deren Bedeutungszuwachs.

## **2. Die Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen als Grundlage für einen Wandel der Kindheit**

Da wir davon ausgehen, dass die Gestaltung und der Wandel der Kindheit von dem Wandel der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängt (vgl. Kränzl-Nagl/Mierendorff 2007), wollen wir uns nun diese Bedingungen in ihren für den Wandel der Kindheit wichtigen Aspekten – von der Zeit nach dem Ende des 2. Weltkriegs bis heute – näher anschauen:

- den Wandel der Arbeitsverhältnisse,
- den Wandel der Familienstrukturen
- den Wandel des Generationenverhältnisses
- die sonstigen, für den Wandel der Kindheit wichtigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

### **2.1 Die Veränderung der Arbeitsverhältnisse und die dadurch bedingten neuen Anforderungen an die Arbeitskräfte**

Richard Sennett (1998, 2007) beschreibt, dass die Form der Produktionsverhältnisse, wie sie etwa seit 1870 charakteristisch waren (Fordismus), sich seit 1970 vor allem in großen Betrieben radikal verändert haben und damit auch die Identität der dort Beschäftigten. Dieser Paradigmawechsel hatte auch für Beschäftigte in kleineren Betrieben prägende Wirkung.

Die Arbeitsorganisation im Industriekapitalismus war durch strenge, pyramidenförmig aufgebaute Hierarchien („stahlharte Gehäuse“, wie Max Weber (1965, 188) sie nannte) und eine strenge Arbeitsteilung gekennzeichnet, die von dem Einzelnen unbedingt erwartete, „nicht aus der Reihe zu tanzen“ (vgl. auch Fend 1988 bes. 43ff.). Jeder Teil hatte eine genau definierte Funktion. Dieses System – das seine Entsprechung im Sozialvertrag hatte, den Bismarck in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts mit der damals starken deutschen Arbeiterschaft durch die Einführung der Sozialversicherungen abzuschließen versuchte – „versprach allen einen Platz innerhalb des Sozialsystems“ (Sennett 2007, 29). Die Pyramidenform ermöglichte es den Unternehmen diese grundsätzliche Wertentscheidung umzusetzen, indem sie in den unteren Rängen für ungelernete Tätigkeiten immer mehr Menschen einstellten als unter Effizienzgesichtspunkten nötig war. Für das individuelle Fortkommen erlaubten diese Hierarchien wenige Bewegungsspielräume, aber es ermöglichte – bei Regeleinhaltung und der Fähigkeit unmittelbare Bedürfnisse zurückstellen zu können - ein planbares Leben mit langfristig angelegten Beziehungen. Die Bezahlung nach dem BAT, der in vielen sozialen Einrichtungen in Deutschland bis vor wenigen Jahren angewandt wurde, war Ausdruck dieses Denkens. Gehaltssteigerungen erfolgten nicht nach individueller Leistung sondern waren abhängig von Alter und Familienstand. Dieses Denken umfasste weiterhin eine bestimmte

Arbeitsethik, die Sennett als handwerkliche Einstellung beschreibt, die darauf abzielt, „etwas um seiner selbst willen gut zu machen“ (2007, 84ff.).

Nach dem 2. Weltkrieg wurde an diese Politik unter dem Einfluss der Vereinigten Staaten in der Tradition des „New Deal“ wieder angeknüpft (vereinbart in Bretton Woods 1944) der 1973 durch die Freigabe der Wechselkurse sein Ende fand.

Dieses langfristige Denken mit dem Ziel des Ausgleichs, das Sicherheit betonte und dafür geringe Spielräume für das persönliche Fortkommen Vieler in Kauf nahm, wurde seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts Schritt für Schritt zugunsten eines kurzfristigeren Denkens außer Kraft gesetzt. Dieses sollte nun dem Einzelnen größere Entfaltungsräume ermöglichen, um dem Preis größerer individueller Unsicherheit und sich verbreiternder allgemeiner Ungleichheit. Viele der für das „stahlharte Gehäuse“ funktionalen Regeln und Rahmenbedingungen wurden nun unter dem Stichwort der „Deregulierung“ als Hemmnisse z.B. für eine kurzfristige und weltweite Kapitalverwertung aber auch aufgrund der vom Einzelnen nun erwarteten größeren Verantwortung für seine persönliche Absicherung (Harz IV) nach und nach abgebaut.

Die Auseinandersetzungen um die bisherige starre Form von Arbeitsabläufen sowie die Möglichkeiten neuer Fertigungs- und Kommunikationstechnologien führten in den folgenden Jahrzehnten zu einer massiven Umstrukturierung von Arbeitsabläufen in den Betrieben mit zwiespältigen Folgen: zu flexiblerer Arbeitszeit, Selbstorganisation in Projektarbeit, der Dysfunktionalität von längeren tieferen Beziehungen am Arbeitsplatz aufgrund der Kurzfristigkeit der Projekte, größerer Konkurrenz unter den Beschäftigten aufgrund von vermehrter ungleicher Bezahlung, dem Wegfall ungelerner Tätigkeiten (der Basis der früheren Pyramide), der Möglichkeit der umfassenden Kontrolle aller Tätigkeiten am Arbeitsplatz über Computer, sowie flacheren aber oft undurchschaubarer werdenden Hierarchien. Gefordert war von den Beschäftigten nun vor allem Flexibilität bei größer werdender Unsicherheit des Arbeitsplatzes, insbesondere da die Möglichkeiten der Kommunikationstechnik seit dem Wegfall der Blöcke 1989 durch eine Verlagerung von ganzen Produktionsstandorten oder die teilweise Auslagerung von Fertigungsprozessen jetzt weltweit genutzt werden konnten.

Es entstanden nun auch neue Arten von Tätigkeiten und neue Arbeitsbereiche. Hardt und Negri (2002) beschreiben, dass neben der industriellen Fertigung die immaterielle Arbeit, die vormals primär privat organisiert war z.B. im Gesundheits- Erziehungs- oder im Freizeitbereich, quantitativ immer größere Bedeutung gewinnt und dass das zweckrationale Denken und die Arbeitsstrukturen in den unterschiedlichen Arbeitsbereichen sich angleichen.

Damit dringt das zweckrationale Denken auch mehr und mehr in das Denken außerhalb des Arbeitsplatzes ein (vgl. Foltin 2008, 4) und damit auch in die Ansprüche in Beziehungen als auch z.B. in die Anforderungen an sinnvolle Bildungsinhalte und deren *individualisierte* Vermittlung.

Schlussfolgerungen:

- Für die Eltern der von uns betreuten Kinder – in der Regel Mittelschichtseltern - beinhaltet ihre weniger starre, hinsichtlich der Inhalte und der Arbeitszeiten flexiblere Arbeitssituation eine von ihnen nur in geringem Maße beeinflussbare Bedrohung durch von außen gesetzte, ungewollte Veränderungen am Arbeitsplatz oder sogar von dessen Verlust (vgl. Bergius, Roth 2009). Dadurch wird der „Zwang“ für die Eltern, Kinder auch „nicht ganz gesund“ in die Kita zu bringen, (teilweise) verständlich wenn auch - im Sinne der Kinder - nicht akzeptabel.
- Aufgrund von Konkurrenz und kurzfristigem Denken am Arbeitsplatz sind dort die durch die äußeren Bedingungen stark reglementierten, aber längerfristig angelegten Beziehungen dysfunktional geworden, was als Grundmuster von Beziehungen auch in andere Lebensbereiche, z.B. in die Familie und die Erziehung hineinwirkt.
- Aufgrund der gewachsenen Konkurrenz am Arbeitsplatz wünschen sich Eltern, dass ihre Kinder für diesen Konkurrenzkampf gut und deshalb möglichst früh gerüstet werden. Dies ist eine Grundlage ihrer Forderungen an die Inhalte und Formen der Lern- und Förderinhalte für ihre Kinder.

- Wie sich die Eltern derzeit in ihre, die privaten Interessen weniger als früher berücksichtigenden Arbeitsverhältnisse einpassen müssen, so sollen dies später auch ihre Kinder können. Diese Haltung äußert sich auch in den Anforderungen der Eltern, dass ihre Kinder heute schon lernen, sich in die von ihren Arbeitsabläufen geprägte Tagesplanung einzupassen. Auch darin äußert sich, dass das Denken der Eltern auch im privaten Bereich mehr und mehr von der Logik in ihren Arbeitsverhältnissen geprägt wird und tritt uns deshalb als selbstverständliche Anforderung an Dienstleister gegenüber.

## 2.2 Der Wandel der Familienstrukturen

Auch im privaten Bereich wurde ab dem Ende der 60er Jahre das bis dahin selbstverständliche und weitgehend unhinterfragte „stahlharte Gehäuse“ der Rollen problematisiert, ihre lebenslange Gültigkeit infrage gestellt, insbesondere die als illegitim und untransparent empfundene Elternautorität. Demgegenüber wurde versucht, Rollen neu zu entwerfen und veränderte Familienmodelle zu leben. Das Ergebnis ist die heutige Vielfalt von Rollen und Beziehungsmodellen (vgl. Büttner et al 2000).

Eine wesentliche Änderung gegenüber den Nachkriegsjahren besteht durch die stark zugenommene Erwerbsarbeit von Frauen: 1950 waren dies in Westdeutschland 24,3%, 2001 waren dies 59,6% aller Frauen in Familien mit Kindern unter 18 Jahren, in Ostdeutschland waren dies 73,3% (Nave-Herz 2007 39, 41). Doch entgegen manchen, damit verbundenen Erwartungen sind die familialen Strukturen auch heute noch für Kinder in ihrer Kindheit ziemlich beständig. 79% der Kinder leben – so das statistische Bundesamt 2003 – (trotz der Verdoppelung nichtehelicher Lebensgemeinschaften von 1991 - 2004 und des Rückgangs der Eheschließungen um die Hälfte von 1950 – 2003) bis zum 18. Lebensjahr mit beiden leiblichen Eltern zusammen (vgl. Nave-Herz 2007, 23). Trennungen erfolgen vor allem nach der Elternphase oder bei kinderlosen Paaren. Trotz dieser hohen Beständigkeit der familialen Situation ist die Möglichkeit einer elterlichen Trennung für Kinder trotzdem präsent und wirksam: durch das Beispiel von anderen Kindern (z.B. aus Ein-Eltern-Familien, 18% Scheidungskinder, vgl. Büttner et al. 2000, 13) und durch die denkbar gewordene Möglichkeit einer Trennung in den Köpfen ihrer Eltern. Auch vollständige Familien stellen deshalb subjektiv für Kinder keinen als sicher und haltend empfundenen Rahmen für ihre Entwicklung mehr dar.

Die Situation von Kindern hat sich gegenüber früher weiterhin durch die geänderte Geschwisterzahl und die hohe Zahl von Haushalte ohne Kinder geändert. Familien mit Kindern bilden in Frankfurt einen Anteil von 23% der privaten Haushalte. Von den Familien mit Kindern sind etwa die Hälfte Einkindfamilien, etwa 40% Zweikindfamilien und nur in etwa 10% der Familien leben drei und mehr Kinder (Frankfurter Statistik aktuell, Nr. 20/2004). „Die sinkende Kinderzahl in der Familie ist nicht primär auf ökonomische Gründe oder gar auf eine mangelnde Kinderzuneigung zurückzuführen, sondern auf einen Funktionswandel in der Familie“ (ebd. 30). „Je höher der technische Industrialisierungsgrad eines Landes ist, desto stärker werden mit Kindern immaterielle Werte verbunden, wie die Befriedigung emotionaler Bedürfnisse, z.B. die von Kleinkindern ausgehende expressive Stimulation; die Freude, sie aufwachsen zu sehen; das Zärtlichsein mit ihnen wird geschätzt u.a.m., und dazu reichen weniger Kinder aus“ (ebd. 31). Ulrich Beck (1993, 140) bemerkt dazu: „Das Kind gewinnt mit dem Brüchigwerden der Beziehungen zwischen den Geschlechtern Monopolcharakter auf lebbar Zweisamkeit“.

### Schlussfolgerungen:

Die meisten Kinder wuchsen – nach der Unbeständigkeit, den Trennungen und den Verlust-erlebnissen während und unmittelbar nach dem Krieg - in der Nachkriegszeit in Familienverhältnissen auf, in denen die Rollen von Kindern und Erwachsenen als auch der Erwachsenen untereinander sehr klar verteilt aber auch oft starr waren, wenige Spielräume boten und den Kindern nur geringe Mitspracherechte ermöglichten. Diese Rollen wurden ab dem Beginn der 70iger Jahre des letzten Jahrhunderts offener, Familienverhältnisse wurden wieder unbeständiger und Kinder bekamen größere Mitwirkungsrechte.

Sie mussten aber auch mit der dadurch offener aber auch wieder unstabiler gewordenen familiären Situation umzugehen lernen,

- durch den Erwerb der Bereitschaft und Fähigkeit, sich öfters auf neue Beziehungen zu Erwachsenen in unübersichtlicher werdenden (Patchwork-)Familien einzulassen, und zu wählen, wie tief sie sich bei jedem einzelnen neuen Mitglied der Familie einlassen wollen,
- durch größere Bereitschaft und Fähigkeit zur Trauerarbeit um verlorene oder unsicherer gewordene Beziehungen zu wichtig gewesenen Erwachsenen,
- durch die Bereitschaft, sich auf neuartige Beziehungswünsche von Erwachsenen einzulassen, für die die Beziehungen zu ihren Kindern zunehmend wichtiger werden, da sie von ihnen als einzig nicht auflösbare Beziehungen erlebt werden,
- und ein Gespür dafür entwickeln, wann kindliche und wann erwachsene Anteile von ihren erwachsenen Gegenübern gefordert werden.

### **2.3 Wandel des Generationenverhältnisses**

War nach dem Kriege, vergleichbar der damals unhinterfragten Asymmetrie des Geschlechterverhältnisses, die Legitimität der Herrschaft der älteren über die jüngere Generation und der darauf beruhenden Erziehung kaum infrage gestellt, wurde diese – verbunden mit dem erfolgreichen Widerstand der Jugend von 1968 gegen ihre Eltern - nicht mehr als selbstverständlich angesehen. Sie musste nun auf Kompetenz begründet und ausgehandelt werden (vgl. Honig 1999, letztes Kap./Winterhager Schmidt 2000). Dieses neue Selbstverständnis schlug sich in entsprechenden Gesetzesänderungen nieder: das Bild von Kindern als nicht vollwertigen Mitgliedern der Gesellschaft erfuhr eine deutliche Revision<sup>2</sup> (vgl. Kränzl-Nagl & Mierendorff 2007, 19).

### **3.0 Die sonstigen, für den Wandel der Kindheit wichtigen gesellschaftlichen Veränderungen**

#### **3.1 Raumerfahrungen**

Die Raumerfahrungen nach dem Kriege waren für Kinder davon geprägt, dass – besonders in den Städten, in denen viel Wohnraum zerstört war - Kinder, wie die meisten Menschen in den Wohnungen damals sehr beengt lebten und es in der Regel keine Kinderzimmer gab. Dagegen gab es außerhalb der Wohnungen z.B. auf den Trümmergrundstücken oder - aufgrund der geringen Verkehrsdichte - auch auf den Strassen genügend Raum, wo sich oft viele Kinder zum Gemeinsamen Spiel trafen. Diese Rahmenbedingungen prägten auch die Art der Spiele und bedingten, dass diese der Kontrolle der Eltern entzogen waren.

Mit dem zunehmenden Wohnraum und der so gegebenen Möglichkeit von Kinderzimmern, bedingt durch die größere Verkehrsdichte, sowie infolge neuer Siedlungsformen (Hochhäuser, Trabantenstädte und den Einfamilienhaussiedlungen), welche zur Überbrückung der Wege zwischen Wohn- und Arbeitsstätten ein Auto wichtiger werden ließen, verlagerte sich der Aufenthalt von Kindern ab den 60iger Jahren zunehmend in die Wohnungen oder auf eigens dafür angelegte Spielplätze. Erschlossen sich die Kinder nach dem Kriege allmählich (konzentrisch) die Räume aktiv um die Wohnungen, waren sie aufgrund der genannten Veränderungen immer mehr darauf angewiesen, dass sie von Erwachsenen von einem Ort zum

---

<sup>2</sup> § 1626 BGB (Elterliche Sorge, Leitlinien für Erziehung und Umgang)

(2) Bei der Pflege und Erziehung berücksichtigen die Eltern die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbständigem verantwortungsbewusstem Handeln. Sie besprechen mit dem Kind, soweit es nach dessen Entwicklungsstand angezeigt ist, Fragen der elterlichen Sorge und streben Einvernehmen an.

anderen gebracht wurden. Die Erfahrung ihrer Wohnumgebung wurde dadurch unzusammenhängend, verinselt (vgl. Rolff, Zimmermann 1985, 79ff.).

Durch diese Entwicklungen ist die Notwendigkeit und die Möglichkeit der Kontrolle der Kinder durch Erwachsene zunehmend gestiegen.

Aufgrund des Internets sind räumliche Grenzen virtuell in Jetztzeit überwindbar.

### **3.2 Zeiterfahrungen**

Aber auch die Zeiterfahrung von Kindern veränderte sich infolge der beschriebenen Entwicklung. Das Spiel mit anderen Kindern, aber auch Freizeitangebote nach der Schule, mussten mehr als zuvor geplant werden, erforderte von Erwachsenen und Kindern zunehmend Zeitmanagement und Terminkalender. Diese Tendenz verstärkte sich noch durch die flexibleren Arbeitszeiten der Erwachsenen in den letzten Jahren. Der Zeitdruck stieg dadurch auch für die Kinder.

Aufgrund des Internets wird das zeitliche Nacheinander minimiert.

### **3.3 Spielzeug und Medien**

Spielzeug war nach dem Kriege im Vergleich zu heute nur im geringen Maße vorhanden. Es musste von den Kindern mit einfachen Mittel oft selbst hergestellt werden und war dadurch für sie in seiner Funktion gut durchschaubar. Mit dem „Wirtschaftswunder“ wuchs das Angebot an vorgefertigtem Spielzeug mit anfangs nur geringen Veränderungs-/Anwendungsmöglichkeiten. Mit der Zunahme des Taschengeldes waren nun Kinder selbst in die Lage sich Spielzeug zu kaufen und wurden so als Konsumenten wichtig.

Die Entwicklung der für Kinder immer wichtiger werdenden neuen Medien wie Radio, Fernseher, Kassettenrecorder, MP3-Player, Computer und Handy haben das Lesen in seiner herkömmlichen Form zurückgedrängt z.T. auf Kosten von Mischformen von Text- und Bildmedien (Comics). Dadurch hat sich die Form der Aneignung symbolischer Realität verändert. Muss der gelesene Text mittels eigener Erfahrungen oder Phantasien konstruierend angeeignet werden, ist die Aneignung von Bildern unmittelbarer (vgl. Aufenanger 2009).

Diese Medien werden von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Milieus unterschiedlich genutzt. „Während Kinder mit hohem sozialen Status nutzen Medien vergleichsweise moderater als ihre Altersgenossen aus niedrigeren sozialen Schichten – auch wenn sie das Fernsehen betreffend etwa gleich viel und gleich gerne schauen (Paus-Hasebrink/Bichler 2005, 105).

Die Mediatisierung führte dazu, dass die unmittelbare Aneignung von Realität, die durch die Herstellung von Spielzeug durch die Kinder selbst nach dem Kriege selbstverständlich gegeben war, heute immer mittelbarer geworden ist. Die Erfahrung von Realität ist nun von den Möglichkeiten der Medien abhängig, oft ohne dass diese Abhängigkeit und Einseitigkeit von den Kindern durchschaut werden kann. Durch die interaktive Benutzungsmöglichkeit der neuen Medien wurde die aktive Gestaltung der Auseinandersetzung mit der medienvermittelten Realität wieder größer. Doch statt der nach dem Kriege verbreitet vorhandenen Fähigkeit, Dinge herzustellen und reparieren zu können und dadurch ihre Funktion zu verstehen, sind bei den heutigen elektronischen Medien nur Anwenderfähigkeiten gefordert.

### **3.4 Die demographische Veränderung unserer Gesellschaft**

Als weitere wichtige Veränderung in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der letzten Jahrzehnte ist die gravierende Veränderung in der Alterspyramide zu nennen, mit der Folge, dass immer weniger junge Menschen die Rente von einer wachsenden Zahl von alten Menschen erwirtschaften müssen. Von 1955 – 2000 nahm der Anteil der Personen unter 19 Jahren von 30 auf 21 % ab und der Personen über 60 Jahre von 16 auf 23% zu. Neben der steigenden Arbeitslosenzahl bei den Personen von 20-60 Jahren in den letzten Jahrzehnten nahm der Anteil der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten an der Gesamtzahl der Beschäftigten ab (vgl. Statistisches Bundesamt 2002, 34ff.).

Die Integrationsanforderungen an das deutsche Bildungssystem und damit an die einzelnen Kinder nehmen zu aufgrund des wachsenden Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund zu. In Frankfurt waren dies 2005 65% (Frankfurter Statistik aktuell 2004, Statist. Bundesamt 2007).

### **3.5 Armut**

Auch die Armut von Kindern ist mit der sich vergrößerten Armut ihrer Eltern gewachsen. Ca. 1 Mio. Kinder, das sind 6,7% aller Kinder, erhalten Sozialhilfe, das sind ein Drittel aller Sozialhilfeempfänger. Die Hälfte davon lebt in Ein-Eltern-Haushalten (Arweiler 2008 3ff.) Die Sozialhilfequote ist doppelt so hoch, wie in der Gesamtbevölkerung (vgl. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung 2008, 3).

### **3.6 Wandel des Verhältnisses von privater und öffentlicher Erziehung**

Der Anteil der 3-Jährigen, die einen Platz in einer Kindertagesstätte in Anspruch nehmen, ist in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen und liegt mittlerweile bei 74,0%. Die Quoten von ost- und westdeutschen 3-Jährigen gleichen sich mehr und mehr an. Gravierende Ost-West-Unterschiede bestehen allerdings weiter bei den unter 3-Jährigen. In Westdeutschland besuchen 8,0% der Kinder in dieser Altersklasse eine Tageseinrichtung oder Kindertagespflege, in Ostdeutschland liegt der Anteil dagegen bei 39,7%. Nach Alter differenziert, steigt die Inanspruchnahme der Angebote frühkindlicher Bildung in Ostdeutschland im zweiten Lebensjahr auf 40,4% und im dritten Lebensjahr auf 72,6%. In Westdeutschland werden in diesem Alter erst 5,4% bzw. 16,7% der Kinder öffentlich betreut (vgl. DIJ Zahlenspiegel 2007, 1-5).

In Frankfurt standen 2007 für 95% (Textorschulbez. 89% / Martin-Buber-Schulbez. 94%) der 3-6jährigen Kitaplätze zur Verfügung, bis 2013 sind 98% geplant. Hortplätze standen 2007 50% (Textorschulbez. 47% / Martin-Buber-Schulbez. 49%) zur Verfügung, bis 2013 ist ein Angebot von 59% geplant. Für Kinder unter 3 Jahren waren es 2007 19% (Textorschulbez. 12% / Martin-Buber-Schulbez. 6%) einschließlich Tagespflege. Bis 2013 soll das Angebot auf 48% steigen (vgl. KEP Frankfurt am Main 2009 / vgl. auch die Stellungnahme der Bundesregierung zum 7. Familienbericht 2006 / Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005).

#### **3.61 Die Kinderladenbewegung**

Nicht nur im privaten sondern auch im öffentlichen Bereich, z.B. der Kinderladenbewegung (siehe unten Kap. 4.4) und in alternativen Betrieben wurden nach 1968 mit neuen Beziehungsformen experimentiert. In den Kinderläden wurde versucht, die Grenzen zwischen dem öffentlichen und dem privaten Bereich infrage zu stellen (vgl. Niedergesäß 2004) und eine gemeinsame Verantwortung in allen Lebensbereichen zu praktizieren. Es war ein langer Prozess in den Kinderläden, dass seit den 90er Jahren alte und neue Formen der Zusammenarbeit und der Arbeitsteilung wieder etabliert und Weisungsbefugnisse und Informationsflüsse klar geregelt wurden. Es wurden wieder Bereiche eingegrenzt, innerhalb deren wie zuvor gemeinsame Entscheidungen getroffen werden und andere in denen es nun wieder eine Hierarchie gibt, deren Praktizierung jedoch wertschätzend und offen für Ideen der Betroffenen praktiziert wird. Es wurden Unterstützungssysteme etabliert, die eine verantwortungsvolle Tätigkeit der PädagogInnen ermöglichen. Es ist vor allem die Rollenunklarheit und die Intransparenz von Befugnissen, die gegenüber der Zeit nach den 70er Jahren nun vermieden werden soll.

## **4. Das Bild vom Kind und die Bedeutung seiner Bezugspersonen für seine Entwicklung**

Wir werden nun den Wandel des Bildes vom Kind in dem uns interessierenden Zeitraum seit dem Ende des 2. Weltkrieges unter vier für unser Thema wichtigen Aspekten betrachten: der

wesentlichen Inhalte von Betreuung, Erziehung und Bildung in privatem und öffentlichem Bereich, der Aufteilung der Aufgaben zwischen diesen Bereichen, dem als möglich und sinnvoll erachteten Beginn dieser Aufteilung sowie der Bedeutung der wichtigen Bezugspersonen für ein Kind. Wir gehen davon aus, dass der Wandel des Bildes des Kindes mit dem beschriebenen Wandel in dem Arbeits- und dem familialen Bereich verschränkt ist.

#### 4.1 Einleitende Bemerkungen

In den Gesellschaften, in denen die Menschen im „ganzen Haus“ zusammen lebten und arbeiteten, wie sie im Mittelalter üblich waren, hatte man vom Kind nur eine schwache Vorstellung. „Die Dauer der Kindheit war auf das zarteste Alter beschränkt...das Kind wurde also, kaum, dass es sich physisch zurechtfinden konnten übergangslos zu den Erwachsenen gezählt, es teilte ihre Arbeit und ihre Spiele (vgl. Aries 1975, 46)... Das Kind entfernte sich so schnell von seinen Eltern. Erziehung beruhte jahrhundertlang auf dem *Lehrerverhältnis*. Das Kind lernte die Dinge, die es wissen musste, indem es den Erwachsenen bei ihrer Verrichtung half. Menschen verstanden sich als Teil einer Gemeinschaft nicht als Individuen, die ihre soziale Zugehörigkeit selbst wählen können.

Dies änderte sich allmählich in der Neuzeit. Mit der Aufklärung, die propagierte, dass die Menschen selbst die Verantwortung für ihr Schicksal tragen, wurde die Stellung eines Menschen - im Prinzip - nicht mehr von der Geburt sondern von seiner Leistung abhängig, Ideen, die besonders für das Bürgertum einen gesellschaftlichen Aufstieg denkbar machten (vgl. Giesecke 1990, 16). Dies setzte jedoch ein anderes Bild vom Kind voraus, eines dessen Zukunft offen und gestaltbar war. Seine Erziehbarkeit und Bildbarkeit wurde Thema sowie die Verantwortung der Eltern für die Gestaltung der Ausbildung der Kinder.

Theorien, dass Kinder anders als Erwachsene empfinden und denken – und nicht nur potentielle, aber noch inkompetente Erwachsene darstellen – wie sie z.B. Rousseau 1762 in seinem Roman „Emile“ darlegte, bildeten die Grundlage, eine vom Erwachsensein abgegrenzte Lebensphase anzunehmen: die Kindheit. Damit stellte sich nun jedoch die Frage nach der angemessenen Verständigung von Erwachsenen und Kindern, einer angemessenen (systematischen) Form und dem angemessenen Ort der Erziehung<sup>3</sup>.

Wichtig erscheint mir für die Bewertungen der im Folgenden dargestellten Kindheitsbilder zu sein, dass Erziehung in dem oben dargestellten Sinne immer einer Doppelfunktion dient: der Verwirklichung kindlichen Bedürfnisse und der Aneignung der Fähigkeiten als potentieller Erwachsener (vgl. Honig 1999, 35).

Da wir davon ausgehen, dass die Auseinandersetzung mit den Einstellungen der vorigen Generation die Paradigmata der folgenden beeinflussen“ (vgl. deMause 1982, 20ff.) werden wir mit einer Darstellung des Bildes vom Kind aus der Zeit vor dem Ende des 2. WK beginnen.

#### 4.2 Das Bild vom Kind während und unmittelbar nach dem 2. Weltkrieg

Einflussreich während aber auch noch nach dem 2. Weltkrieg waren die Auffassungen von Johanna Haarer (1941, 1951) über Kindererziehung, deren Bücher in dieser Zeit und bis noch in die 90iger Jahre des letzten Jahrhunderts in großer Auflage erschienen und das Erziehungsverhalten in vielen Familien prägten.

Das Verhältnis zwischen Familie und Kind beschreibt sie so: „Von vornherein mache sich die ganze Familie zum Grundsatz, sich nie ohne Anlass mit dem Kinde abzugeben“ (Haarer 1941, 160). Mit der Befriedigung der biologischen Grundbedürfnisse des Kleinkinds sei eine hinreichende psychische Umsorgung verbunden, es erfahre dabei ausreichend Liebe und

---

<sup>3</sup> Diese Vorstellungen der Aufklärung von Erziehung gingen über die individuellen pädagogischen Verhältnisse hinaus. Sie sahen den zivilisatorischen Fortschritt der Gesellschaft als Funktion von Erziehung, als Funktion einer Methode zur Vervollkommnung der Menschheit (vgl. Honig 1999, 199).

Die Zwiespältigkeit des Anspruchs der Aufklärung und sein Scheitern beschreiben Horkheimer und Adorno (1987).

Zärtlichkeit. Ansonsten könne und solle es allein gelassen werden. Eine starke Regelmäßigkeit im Umgang mit dem Kind wird angestrebt, derart, dass die Mutter den Modus der kindlichen Bedürfnisbefriedigung festlegt und sich unbeirrt an ihre Entscheidung hält. Durch Reaktionen wie Weinen und Schreien soll sie sich nicht irritieren lassen, denn dies sei der Beginn eines Machtkampfes zwischen Mutter und Kind, den die Mutter nur verlieren könne. Das Kind werde zum Tyrannen, wenn die Mutter seinen Bedürfnissen folge und sich ihnen unterordne (vgl. auch Ahrbeck 2004, 17). Es geht in dieser Konzeption wohl um Bannung einer gefürchteten Triebhaftigkeit, von befürchteten heftigen aggressiven und gierigen Bedürfnissen des Kindes. Ihm wird weiterhin nur ein begrenzter Raum zum freien Spielen zur Verfügung gestellt. Neugier und selbständiges Erkundungsverhalten sollen eher unterbunden als gefördert werden (ebd. 18). Nicht die Bindung an einzelne Personen sondern die Bindung an eine Wertegemeinschaft, sowie der Erwerb der Fähigkeit zur späteren Einordnung in diese Gemeinschaft stehen im Vordergrund der Erziehung. Chamberlain (2000) spricht von einer Erziehung zur Nichtbindung (an einzelne Personen). Da über den begrenzten Kontakt und die Nichtbeachtung der Signale des Kleinkindes nur eine begrenzte Spiegelung des Kindes durch nahe Bezugspersonen stattfindet und diese eine Voraussetzung sind, dass das Kind sich spüren lernt, kann davon ausgegangen werden, dass solche Lernprozesse nur im begrenzten Maße stattfinden. Dies kann eine Voraussetzung dafür sein, dass diese Kinder später als Erwachsene in ihrem Verhalten nur im geringen Maße durch Empfindungen eigener Impulse (dem wahren Selbst im Sinne Winnicotts (1984, 182ff.)) noch durch starke Bindungen an andere Personen sondern mehr von gesellschaftlichen Anforderungen geprägt sind. Entsprechend dem damaligen Familienbild und der damaligen Sicht auf die Rolle der Frau wird die Präsenz der Mutter zu Hause bei ihren Kindern für eminent wichtig gehalten: „Jede Mutter, die ihre Kinder nicht selbst versorgt und erzieht, entzieht sich selbst, ihnen und der ganzen Familie unersetzliche Werte“ (Haarer 1951, 128), eine Auffassung, die Haarer ungebrochen auch nach dem Kriege vertritt (vgl. auch Vinken, 2007). Doch neben der staatlich idealisierten Familie trat nun für die älteren Kinder der Staat selbst als zentrales Erziehungsorgan auf (vgl. Kränzl-Nagl/Mierendorff 2007, 12). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die ältere Generation für sich einen klaren Erziehungsauftrag für die jüngere Generation sieht, der ausschließlich von ihren Vorstellungen und nicht von denen der jüngeren Generation geprägt. Dabei stehen als zumutbar angesehene Begrenzungen der Kinder im Vordergrund. Die Erziehung der jüngeren Kinder erfolgt in der Familie, während die öffentliche Erziehung für ältere Kinder eine große Bedeutung hat. Insgesamt sind für den Aufbau einer inneren Struktur weniger die personengebundenen Bindungen als gesellschaftliche Strukturen von Bedeutung.

### **4.3 Das von der Psychoanalyse geprägte Bild vom Kind**

Wie bereits angedeutet, setzte sich nach einer Phase des „Kontrollochs“ unmittelbar nach dem Kriege, ab der Mitte des Jahrhunderts mit der Verbesserung der materiellen Absicherung der Familien Kindheit wieder als Familienkindheit, als Schutz-, Schon und Lernraum durch. Eine entsprechende Sicht der Psychoanalyse findet nun eine breitere Akzeptanz. Sie sieht das Kleinkind vor allem als ein bedürftiges, sehr verletzbares Wesen an<sup>4</sup>, beschreibt ein Modell für das Verstehen kindlicher Bedürfnisse, betont die Wichtigkeit der Beziehung des Kindes zu den Eltern, besonders zur Mutter und ermöglicht eine differenzierte Betrachtung von kindlicher Triebbefriedigung.

In den ersten Wochen wird der Säugling in einem Zustand primitiver halluzinatorischer Desorientiertheit gesehen (vgl. Mahler 1972). Er ist aus dieser Sicht der nahezu vollständig passive Empfänger von intensiven Reizen, die im Hinblick auf seine bisherige behütete intraute-

---

<sup>4</sup> Doch dieses Bild war auch innerhalb der Psychoanalyse nicht frei von Ambivalenzen, in denen sich auch Ängste der Erwachsenen vor der Unkontrolliertheit des Säuglings spiegelten. Anna Freud sieht in der unreifen Motorik des Neugeborenen nahezu eine Rettung vor einem sich noch nicht vom Ich gezielten Es, das sie mit einem wild um sich schlagenden Orang-Utang vergleicht“ (v. Lüpke 2000, 68). „Allein die Tatsache, dass dieses gefährliche Individuum sich nicht bewegen, nicht gehen, nicht greifen kann und keine Stärke hat, rettet uns vor ihm. Glücklicherweise entwickelt sich mit der wachsenden körperlichen Stärke auch ein funktionierendes Ich, welches diese Stärke automatisch kontrolliert (A. Freud 1952).

rine Existenz potentiell traumatisch sind (ebd. 45). Mahler wählt bei der Konzeptualisierung des sensorischen Zustandes des Säuglings während dieser Zeit die Bezeichnung normaler Autismus. Die Mutter als Objekt kann vom Säugling aus dieser Sicht noch nicht von den Wirkungen von deren Pflegeleistungen unterschieden werden. D.h. insgesamt wird eine Fähigkeit seine Umwelt wahrzunehmen und mit ihr zu kommunizieren als noch nicht vorhanden angesehen. Nach einigen Wochen mit dem Beginn der „symbiotischen Phase“ wird der Säugling dann – aus der Sicht von Mahler - verschwommen fähig, ein bedürfnisbefriedigendes (Teil-)Objekt wahrzunehmen. Er erlebt nun die Mutter und sich als eine Zweieinheit, innerhalb einer gemeinsamen Grenze, verschmolzen (ebd.). Die Mutter unterstützt als Hilfs-Ich den Säugling dabei, zur Homöostase zu gelangen und dient als Puffer gegen innere und äußere Reize. Auch in Phasen wacher Inaktivität wird die Haltung des Säuglings als passiv-rezeptiv beschrieben. Etwa ab dem 6. Monat beginnt die von Mahler (ebd. 20) in 4 Phasen konzeptualisierte Loslösung und Individuation und damit die „psychische Geburt“ des Kleinkindes.

Für die Mutter ist es aus dieser Sicht eine Gradwanderung zwischen einem zuviel oder zuwenig an Bedürfnisbefriedigung den Bedürfnissen von Kleinstkindern gerecht zu werden (good enough mothering / Winnicott). Die Anwesenheit der Mutter in der Familie wird für die angemessene Entwicklung der Kinder für sehr wichtig angesehen. Erfahrungen des Alleinseins soll das Kind in Anwesenheit der Mutter machen (Winnicott 1984, 36ff.). Erst die Fähigkeit zur Objekt Konstanz gegen Ende des 3. Lebensjahres, also der Fähigkeit, ein Bild abwesender Personen sicher intrapsychisch (symbolisch) herzustellen, befähigt aus dieser Sicht ein Kind zu einer stundenweisen Trennung von der Mutter und dazu, von einer Tagesbetreuung zu profitieren (vgl. Mahler 1972).

Zusammenfassung: Das Kind wird mit nur rudimentären Fähigkeiten geboren und entfaltet seine Psyche in Auseinandersetzung mit den für es wichtigen Personen, anfangs vor allem seiner Mutter. Die Entwicklung einer inneren Struktur ist also stark personengebunden. Es kann anfangs innere und äußere Reize nicht wahrnehmen und seine Bedürfnisse kommunizieren. Es kann deshalb anfangs nur auf der Grundlage der mütterlichen Empathie verstanden werden, im ersten halben Jahr aufgrund des mütterlichen Spürens innerhalb der gemeinsamen symbiotischen Hülle. Deshalb besteht - wenigstens in dieser Zeit - in der gegenseitigen Wahrnehmung und Kommunikation eine starke Asymmetrie zwischen Mutter und Kind. Eine sehr differenzierte Bedürfnisbefriedigung des Kindes ist notwendig, da es für eine unangemessene Befriedigung seiner Bedürfnisse wenig belastbar ist. Erst mit der Ausbildung der Objekt Konstanz mit ca. drei Jahren ist eine Trennung von seinen familialen Bezugspersonen für ein Kind verarbeitbar.

Die Ergebnisse des emphatischen Verstehens als Grundlage für eine förderliche Beziehungsgestaltung zwischen Eltern und Kind können zwar, wie auch die von Gegenübertragungsgefühlen in einem therapeutischen oder pädagogischen Prozess, subjektiv evident sein, sie sind jedoch von einem unabhängigen Beobachter oder mittels eines Untersuchungsverfahrens nicht objektiv bestätigbar. Dies trägt weiter zur Asymmetrie der Beziehung zwischen Eltern und Kind bei.

#### **4.4 Kind- und Elternbild der Kinderladenbewegung**

Die Eltern die ab den später sechziger Jahren Krabbelstuben oder Kinderläden gründeten, da sie die von ihnen als autoritär empfundene Erziehung in den herkömmlichen Krippen und Kindergärten ablehnten, sahen in der damals vorherrschenden Auffassung, dass kleine Kinder primär von ihren Müttern betreut werden sollten, eine Einengung des Erfahrungsraums ihrer Kinder und von sich selbst. Sie wechselten sich in diesen Gruppen bei der Betreuung der Kinder anfangs ab, meist gemeinsam mit den jeweiligen Vätern (vgl. Niedergesäß 1989, Roth 1976, Schroedter 2007). Diese Eltern hatten oft weiterhin die Überzeugung, dass elementare Bedürfnisse ihrer Kinder sofort befriedigt werden sollten, dass diese durch die Betreuung durch unterschiedliche Erwachsene in der ausserfamilialen Umgebung eher Neugierde entfalten können und hielten es für wichtig, dass sie frühzeitig durch den Kontakt mit Gleichaltrigen profitierten. Für sich selbst versprachen sie sich Entlastung und die Möglichkeit, bei der gemeinsamen Erziehung ihrer Kinder von anderen Eltern zu lernen.

Ihre Kinder sollten in diesem Rahmen eine individuelle Erziehung erhalten, sie sollten lernen, sich gegen ungerechtfertigte Unterdrückung und Zwänge in der Gesellschaft zu wehren und solche Verhältnisse ändern zu können. Sie sollten lernen, Konflikte austragen, sich emotional, sensibel, solidarisch und weitgehend selbstreguliert zu verhalten, sowie insgesamt sich selbst zu verwirklichen, „kurz: glücklich zu werden“ (Roth 1976, 50).

#### **4.5 Das von der Säuglingsforschung und der Bindungstheorie geprägte Bild des Kindes**

Ab der Mitte der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts wurden die Säuglingsforschung und die Bindungstheorie zu wichtigen Grundlagen eines sich veränderten Bildes vom Kind, das die wissenschaftliche Diskussion dann seit den 80er Jahren prägte.

Die „Revolution der Säuglingsforschung“ (D.N. Stern 1992) basiert auf Mikroanalysen von Videofilmen und neuen Forschungsdesigns im Zustand der wachen Inaktivität des Säuglings. Sie belegten, dass Säuglinge schon unmittelbar nach der Geburt in diesen Phasen zu differenzierten Wahrnehmungs- und Kommunikationsleistungen fähig sind und eine schon zu diesem Zeitpunkt komplexere innere Struktur angenommen werden muss, als bisher angenommen. Entgegen den von der Psychoanalyse auf der Grundlage von Erwachsenenanalysen rekonstruierten Fähigkeiten von Kleinstkindern, sind die Ergebnisse der Säuglingsforschung über diese Fähigkeiten nun reproduzierbar und nicht von der Empathie des Beobachters abhängig. Aufgrund dieser Ergebnisse wird der Säugling nun als kompetenter, aktiver und belastbarer als zuvor von der Psychoanalyse angesehen (vgl. Dornes 1993).

John Bowlby und Mary Ainsworth entwickelten nach dem Kriege die experimentell überprüfbare Bindungstheorie. Durch diese wurde es möglich, sowohl die Bindungsformen bei Kindern (in der Strange Situation) als auch bei Erwachsenen (im AAI) festzustellen sowie die Bedingungen von deren Erwerb zu konzeptualisieren. Die Feinfühligkeit der Eltern in den ersten Jahren des Kindes wird als eine wesentliche Variable zum Erwerb von Bindungen angesehen.

Auf dieser Grundlage wurden weiterhin Untersuchungen wie die große NICHD-Studie (1997) durchgeführt, die belegten, dass gefestigte Bindungen die Voraussetzungen dafür sind, dass Trennungen aufgrund von Tagesbetreuung die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern (in der Regel) nicht beeinträchtigen.

Diese Ergebnisse sind insofern bedeutsam, da sich in den 70er und 80er Jahren neue Familienvorstellungen durchsetzten, welche die Selbstverwirklichung von Frauen im Beruf und angemessene Kindererziehung miteinander zu verbinden suchten.

Das Maß an Belastbarkeit, das schon sehr kleinen Kindern bei dem Vorliegen einer gefestigten Bindung zumutbar erscheint, wird an der folgenden Einschätzung von Seehausen (2008) deutlich. Er geht davon aus, dass Kinder die Belastungen durch ausserfamiliäre Betreuungsstrukturen, die stark von den Arbeitszeitstrukturen der Eltern geprägt sind (wie z.B. Platz-Charing von Vormittags- zu Nachmittagsgruppen oder mehrfache Wechsel von Bezugspersonen in unterschiedlichen Sozialisationsfeldern) durchaus positiv bewältigen können. Als Voraussetzungen dafür sieht er an, dass sie innerhalb dieser unterschiedlichen Sozialisationsfelder emotionale Beständigkeit erleben, der zeitliche Rhythmus zwischen diesen Lebenswelten konstant bleibt, die unterschiedlichen Bezugspersonen ein einvernehmliches Verhältnis haben und der Säugling oder das Kleinkind nicht auf eine Fachkraft mit bestimmten Eigenschaften orientiert ist.

Das von der Säuglingsforschung gezeichnete Bild blieb nicht unumstritten. So wurde z.B. von Ahrbeck (2004) festgestellt, dass dieses Bild einseitig auf Fähigkeiten beruht, die in Phasen der wachen Inaktivität des Säuglings festgestellt wurden, während das Verhalten in Phasen großer Bedürftigkeit und Abhängigkeit z.B. bei Hunger und Müdigkeit nicht/zu wenig in dieses Bild eingeflossen ist. In diesen Phasen sei beobachtbar, dass der Säugling unter Triebdruck zwischen heftigen Affekten hin- und hergerissen sein kann, wie es das triebtheoretische Modell der Psychoanalyse konzeptualisiert und wie es auch von Stern (2000) selbst in seinem populärwissenschaftlichem „Tagebuch eines Babys“ beschrieben wird (vgl. auch Metzger 1999). Ahrbeck weist weiterhin darauf hin, dass zwar das Verhalten von Säuglingen

aufgrund der neuen Untersuchungsmethoden festgestellt werden kann nicht aber deren Erleben, sondern dass Aussagen darüber nur Interpretationen von Erwachsenen darstellen können. Stern selbst schreibt dazu: „Weil wir die subjektive Welt, in der der Säugling lebt, selbst nicht kennen, müssen wir uns diese Welt, um einen Ausgangspunkt für die Entwicklung unserer Hypothesen zu gewinnen, „ausdenken“, wir müssen sie „erfinden“ (Stern 1992, 16).

Aus dieser – konstruktivistischen - Sicht sind die dargestellten Konzepte einer Kindheit insgesamt, sei es das Konzept von Haarer, sei es das der Psychoanalyse als auch das Konzept der Selbstentwicklung von Stern, nicht unterschiedlich zutreffende Abbildungen einer tendenziell erkennbaren Wirklichkeit, sondern sie sind alle gleichermaßen - unter jeweils unterschiedlichen Prämissen – „nur“ sinnvolle Sichtweisen dieser Realität. Diese kann als objektiv vorhanden zwar vorstellt werden, ist aber in dieser Form praktisch nicht erkennbar: weder durch die Gegenübertragungsdaten der Psychoanalyse noch durch die Beobachtungsdaten der Säuglingsforschung. Die Art und Weise der Erzeugung als auch das Ordnen dieser Daten wird uns aus konstruktivistischer Sicht von den Gegenständen, Sachverhalten oder Personen nicht aufgezwungen, sondern dies unterliegt unserer Entscheidung, auch wenn wir uns dessen nicht immer in seiner vollen Tragweite bewusst sind.

#### **4.6 Das Bild des Kindes aus systemischer Sicht**

Diese geht davon aus, dass sich Systeme selbst organisieren und selbst erschaffen. Maturana und Varela (1987) beschreiben das spontane Entstehen von Ordnung in einem System, ohne dass dies auf äußere steuernde Einwirkungen zurückzuführen wäre. Systeme stehen aus dieser Sicht in einem ständigen Austausch mit der Umwelt, sind in ihrem Verhalten aber durch die eigenen inneren Strukturen bestimmt: sie sind operational geschlossen, aber energetisch offen.

Eltern und PädagogInnen werden aus dieser Sicht zu BeraterInnen der Entwicklung der Kinder, die durch ihre Eigengesetzlichkeit determiniert ist. Erwachsene können Kinder lediglich unterstützen, indem sie deren Lebensweg moderieren und auf Ressourcen hinweisen (vgl. Giesecke 1985).

Diese Sichtweise reflektiert aus meiner Sicht die Ohnmacht, die Wut aber auch die Entlastung von Eltern und PädagogInnen aber auch - neben den Omnipotenzphantasien - die Hilflosigkeit und Einsamkeit der Kinder wie auch deren Sehnsucht nach Unterstützung und Grenzen.

#### **4.7 Das Bild des Kindes im Spiegel der Veränderung der Kinderrechte in den letzten Jahrzehnten**

Im Zuge der rechtlichen Absicherung von Kinderrechten auf internationaler (UN-Kinderrechts-Konvention von 1992) und nationaler Basis (z.B. im SGB VIII 1990) wurde u.a. das Recht von Kindern zur Mitsprache in den sie betreffenden Belangen in Familie und pädagogischen Einrichtungen aber auch ihr Recht auf eine gewaltfreie Erziehung festgeschrieben (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2006). Besonders mit der Änderung des § 8a zum Kindeswohl in Deutschland im Jahre 2005 gerät die Bedürftigkeit und der Schutz von Kindern (sexueller Missbrauch, Gewalt und Vernachlässigung) wieder mehr in den Blick. Dabei soll der öffentlichen Erziehung eine neue bzw. verstärkte Kontroll- und Schutzfunktion auch gegenüber dem Elternhaus zukommen. Dadurch verschiebt sich die in den letzten Jahren neu gefundene Machtbalance zwischen Eltern, Kindern und öffentlichen Bildungseinrichtungen wieder zugunsten der letzteren.

#### **4.8 Zusammenfassung der bisher dargestellten Kindheitsbilder**

- Im und nach dem Kriege stand die Notwendigkeit und Möglichkeit der Außensteuerung von Kindern durch Erwachsene im Vordergrund. Das selbstverständlich praktizierte Machtgefälle zwischen den Generationen machte dies möglich.

- Im Focus der Psychoanalyse stand die Möglichkeit der Steuerung innerhalb der Beziehungen in der Familie. Die Definitionsmacht hinsichtlich der kindlichen Bedürfnisse und ihrer Angemessenheit lag weiterhin bei den Erwachsenen. Die angemessene Befriedigung und Versagung von Bedürfnissen stellte für diese eine Gratwanderung dar. Zugrunde lag eine selbstverständlich angenommene sehr unterschiedliche Erkenntnisfähigkeit von Erwachsenen und Kindern. Die Familie war selbstverständlicher Ort des Aufwachsens von kleinen Kindern in Anwesenheit der Mutter.
- Die Kinderladenbewegung ging wie die Psychoanalyse von der großen Bedürftigkeit der Kinder aus. Deren Befriedigung sollte weitgehend in Gruppen organisiert werden. Kinder sollten eine individuelle Erziehung erhalten und lernen, sich gegen ungerechtfertigte Unterdrückung und Zwänge in der Gesellschaft zu wehren, Konflikte auszutragen, sowie sich sensibel, solidarisch und weitgehend selbstreguliert verhalten zu lernen. Die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kinder waren tendenziell partnerschaftlich, eine Steuerung erfolgte eher durch Rahmenbedingungen.
- Das Bild des „kompetenten Säuglings“ schien auch in Betreuungsverhältnissen außerhalb der Kinderladenbewegung eine partnerschaftlichere Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern zu ermöglichen. Die indirekte Steuerung des Aufwachsens von Kindern (Bildung) wurde verstärkt thematisiert. Grundlage für die Unabhängigkeit von wechselnden Außenbeziehungen wurde der Erwerb von Bindungen zu den familialen Bezugspersonen in der frühen Kindheit.
- Das Bild der systemischen Theorie betont die Grenzen der direkten Steuerbarkeit von Erziehungsprozessen. Eltern und PädagogInnen können nur BeraterInnen beim Aufwachsen von Kindern sein, Erwachsene müssen sich darauf beschränken, für deren Selbstbildungsprozesse sinnvolle Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus scheint keine Verantwortung der Erwachsenen möglich zu sein. Diese kann mehr und mehr - nach der Grundlegung der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder am Beginn ihres Lebens durch die Familie – auf die öffentlichen Institutionen übergehen.
- Mit dem §8a zum Kindeswohl findet wieder eine stärkere Betonung der Bedürftigkeit von Kindern statt. Institutionen bekommen per Gesetz ein Wächteramt, auch dafür, dass die Familien ihre verbleibenden Aufgaben ordnungsgemäß erledigen.

#### 4.9 Eine Zwischenbilanz

Auf dem Hintergrund der beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklungen und den in Wechselwirkung dazu neu entstandenen bzw. sich gewandelten Kindheitsbildern lassen sich die eingangs dargelegten Anzeichen in unserer Einrichtung für einen *erneuten* Wandel der Kindheit in folgenden Tendenzen zusammenfassen. Dabei scheint uns nun dieses „Neue“ das Resultat von tatsächlich neuen Tendenzen sowie von in den letzten Jahren schon vorhandenen und nun aber verstärkt wahrnehmbaren Tendenzen zu sein.

Die gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen bedeuten für Erwachsene, dass die Bedingungen ihrer Arbeit zunehmend Veränderungen unterliegen können, die nicht von ihnen beeinflussbar sind. Dies verlangt zum einen eine größere Flexibilität als früher mit wechselnden Anforderungen umgehen zu können, zum anderen bedeutet dies in der Regel eine Einschränkung ihrer Zeit für ihr Privat- / Familienleben und von dessen Planbarkeit. Deshalb lassen viele Eltern ihre Kinder früher und länger außerhalb der Familie betreuen. Dies ist infolge des verstärkten Ausbaus von Kitas möglich geworden. Die Bedürfnisse der Kinder werden dabei in einem anderen Umfang wie früher beachtet. In dieser Hinsicht unterscheiden sich zwei wachsende Elterngruppen:

- Neu erscheint uns, dass die Zahl der **Eltern** in unserer Wahrnehmung wächst, **welche die Kindlichkeit und Bedürftigkeit ihrer Kinder weniger als bisher spüren** und in ihrem Alltag und ihrer Lebensplanung berücksichtigen. (Dies muss nicht bedeuten, dass sie sich darüber nicht viele *Gedanken* machen). Die Erwachsenenin-

teressen dominieren in diesen Eltern-Kind-Beziehungen, diese werden nicht partnerschaftlich gelebt. Die Erwachsenen muten ihren Kindern eine Belastbarkeit zu, denen sie sich ebenfalls ausgesetzt sehen und die sie für sich als angemessen akzeptieren (vgl. Göppel 2002). Möglicherweise können sie auch die Kindlichkeit ihrer Kinder nicht spüren, weil sie diese selbst in ihrer Kindheit nicht gespiegelt bekamen und deren Berücksichtigung sie als Kind selbst nicht erlebt haben. Vermutlich können sie jetzt als Erwachsene auch nur schwer einen Zugang zu ihren eigenen kleinen Anteilen finden. Das Bild des aktiven, kompetenten und belastbaren Kindes scheint in weiten Teilen die Folie ihrer Betrachtung von Kindheit zu sein. Diese Eltern scheinen die Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen, die ihre Zeit für das Zusammensein mit ihrer Familie zunehmend einengt und weniger planbar macht, auf der Grundlage eines unsicher vermeidenden Bindungsmusters zu beantworten.

- Dagegen hat sich die schon seit längerem beobachtbare parallele Tendenz zu einem **partnerschaftlichen Verhältnis von Eltern zu ihren Kindern** in unserer Wahrnehmung gegenüber früher verstärkt. Diese Eltern spüren oft die Bedürftigkeit ihrer Kinder sehr deutlich, aber sie nehmen diese Bedürfnisse als die von gleichberechtigten Gegenübern wahr. Sie scheinen wahrzunehmen, dass sie ihren Kindern infolge der eigenen Belastungen viel zumuten und versuchen sich darüber mit ihnen auf gleicher Augenhöhe zu verständigen. Sie überfordern sie aus unserer Sicht durch die Verantwortung, die sie ihnen dadurch aufbürden. Diese Eltern scheinen die beschriebenen Einengungen aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen auf der Grundlage eines unsicher ambivalenten Bindungsmusters zu beantworten.
- Einher mit der beschriebenen Einengung vieler bisheriger individueller Spielräume hat die gesellschaftliche Entwicklung aber auch **neue Möglichkeiten der Planbarkeit** in einigen Bereichen geschaffen z.B. infolge der Fortschritte der Pränatalmedizin und der Ausweitung der ausserfamilialen Betreuungseinrichtungen. Diese neuen Planungsmöglichkeiten werden von vielen Eltern dankbar genutzt.
- Die Tendenz zur **Individualisierung** hat sich in der familialen Entwicklung von Kindern ebenfalls verstärkt. Als Gründe lassen sich die große Zahl von Einzelkindern in Familien und deren gewachsene Bedeutung für die Erwachsenen in unsicherer gewordenen Paarbeziehungen annehmen. Einher damit werden Erwartungen von Eltern an uns gestellt, ihre Kinder bereits sehr früh und möglichst auf deren individuelle Situation bezogen für die spätere Konkurrenz im Schul- und Arbeitsleben vorzubereiten. Die Tendenz zur Individualisierung ist in beiden der zuerst genannten Elterngruppen feststellbar. Sie zeigt sich auch in der geringeren Gruppenfähigkeit von Kindern, als Fähigkeit auch eigenständig - ohne Unterstützung von Erwachsenen – in einer Gruppe miteinander auszukommen, für alle Kinder der Gruppe verbindliche Strukturen zu entwickeln und deren Einhaltung einzufordern.
- Flankiert werden diese Prozesse durch **den Ausbau der öffentlichen Erziehung** und deren Bedeutung für die Entwicklung ihrer Kinder. Dies hat eine zunehmende Verunsicherung darüber im familialen und öffentlichen Bereich ausgelöst, wer für welche Entwicklungsförderung zuständig ist. Der Abnahme des direkten elterlichen Einflusses aufgrund zunehmender außerfamilialer Betreuungszeiten stehen oft Wünsche von Eltern nach weitgehender z.T. auch lückenloser Kontrolle ihrer Kinder in den Einrichtungen gegenüber. Insgesamt wird die Organisation der öffentlichen Einrichtungen weniger als früher als unabhängig von der familialen Organisation sondern mehr und mehr als deren Teil betrachtet.

Wir werden die folgenden Konzepte u.a. danach bewerten, wie sie sich gegenüber dieser veränderten Praxis positionieren.

## **5.0 Die Antworten des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans und eigene Antworten auf den beschriebenen Wandel der Kindheit**

Im folgenden Kapitel sollen die Grundsätze des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans, in dem wir eine Antwort auf den beschriebenen Wandel sehen, dargestellt, diskutiert und

kritisch gewürdigt werden. Auf diesem Hintergrund soll sodann der Diskussionsstand des Konzepts des integrativen Kinderhauses Mainkrokodile dazu dargelegt werden, das wir ebenfalls als eine pädagogische Antwort auf den dargelegten gesellschaftlichen Wandel verstehen.

### 5.1 Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan (Fthenakis et al. 2007)

Der BEP betont in seinem Bild des Kindes besonders folgende Gesichtspunkte:

- Kinder kommen mit Kompetenzen zur Welt. Sie treten schon unmittelbar nach der Geburt in Austausch mit der Umwelt und gestalten so von Beginn an aktiv ihre Bildung und Entwicklung mit.
- Kinder können entwicklungsangemessen eine Mitverantwortung für Ihre Bildung übernehmen und haben ein Recht auf umfassende Mitsprache bei allen Entscheidungen, die Sie betreffen.
- Die einzigartigen Besonderheiten des Kindes werden betont. Deshalb wird eine individualisierte Förderung für erstrebenswert gehalten<sup>5</sup>.

Folgende weitere Gesichtspunkte werden grundsätzlich für wichtig gehalten:

- Die ersten 10 bis 12 Jahre sind am entwicklungsreichsten. Es werden sensible Phasen angenommen. Dies stellt eine wichtige Grundlage für eine gezielte und intensive Förderung von Kindern an allen Bildungsorten dar.
- Bildung ist ein gemeinsamer (ko-konstruktiver) Prozess der Sinnstiftung in einer Lerngemeinschaft von Erwachsenen und Kindern „für dessen Steuerung und Moderation die Erwachsenen mitverantwortlich sind“ (ebd. 21). Dabei wird davon ausgegangen, dass „nicht Konflikte und fehlende Übereinstimmung ... die Bildung und Entwicklung von Kindern voran(treiben), sondern Einigung bei Meinungsverschiedenheiten, geteilte Verantwortung und demokratischer Diskussionsstil“ (ebd. 33). Umwelt und Kind werden bei diesen Prozessen als aktiv angenommen.
- Basiskompetenzen und Wertehaltungen stehen statt Fachwissen im Vordergrund. Die Stärkung von kindlicher Autonomie und sozialer Mitverantwortung, von lernmethodischen Kompetenzen sowie des kompetenten Umgangs mit Veränderungen und Belastungen (Resilienz) stehen im Vordergrund.
- Die Bindungsentwicklung und die Bildungsfähigkeit stehen in einem engen Zusammenhang. „Eine sichere Bindung des Kindes zu mindestens einer Bezugsperson wirkt sich nicht nur auf das Explorationsverhalten und die Lernmotivation positiv aus, sondern vor allem auch auf die soziale und emotionale Kompetenzentwicklung“ (ebd. 27). Es können sich bereits im Säuglingsalter sichere Bindungen zu mehreren Personen außerhalb der Familie entwickeln.
- Kinder lernen nachhaltig, was sie interessiert und emotional bewegt (ebd. 28), wenn sie am Lernprozess aktiv beteiligt sind. Dies wird begünstigt durch Freiräume für entdeckendes, selbst organisiertes Lernen, bei dem Fehler nicht sanktioniert werden, sondern diese eher eine Anregung darstellen, sich konstruktiv weiter mit dem Thema zu beschäftigen. Die Vorbildwirkung von Erwachsenen aber auch von anderen Kindern ist groß. Das Spiel als kindgemäße Form des Lernens wird als wichtig angesehen. Doch sollten die Erwachsenen diesem Spiel stets einen angemessenen Rahmen geben.
- Bildungsangebote sollten einen wertschätzenden Umgang mit den unterschiedlichen kulturellen Hintergründen der Kinder ermöglichen, sowie den individuellen Voraussetzungen der Kinder weitestgehend Rechnung tragen.

---

<sup>5</sup> Ein Beispiel für den Versuch einer Umsetzung der Gesichtspunkte des BEP schildert der Schulleiter Benno Moosmüller für die Hessenwaldschule in Frankfurt am Main (FR 2009, F2/3).

- „In Bildungseinrichtungen sind“ aus der Sicht des BEP „alle Partner: Kinder, Eltern, Fach- und Lehrkräfte, Träger und weitere Beteiligte“ (ebd. 32). Dabei gründet sich aus dieser Sicht Partnerschaft „auf Gegenseitigkeit, Gleichberechtigung und Wertschätzung. Sie bedeutet, sich auf gleicher Augenhöhe respektvoll zu begegnen und ...zusammen zu wirken“ (ebd.).

## 5.2 Eine kritische Würdigung des BEP<sup>6</sup>

Dabei werden wir fragen, wie sich das dort dargelegte Bild des Kindes auf dem Hintergrund der oben von uns diskutierten Bilder von Kindheit einordnen lässt, wie er sich hinsichtlich der von uns beschriebenen Entwicklung in der pädagogischen Praxis positioniert und wie er insgesamt als eine Antwort auf die beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen zu bewerten ist.

- Der BEP ist dem Bild eines von Geburt an kompetenten, aktiven und belastbaren Kindes verpflichtet, für das eine frühe, gezielte und individualisierte Förderung sinnvoll und möglich ist. Die Bedürftigkeit von Kindern steht im Hintergrund. Die Ermöglichung der Erfahrung für Kinder klein, hilfsbedürftig und abhängig von Erwachsenen zu sein und mit diesen Erfahrungen umgehen zu lernen, wird nicht thematisiert. Insgesamt zeichnet der BEP vorwiegend ein Bild von Kindern als Noch-nicht-Erwachsenen und berücksichtigt dabei zu wenig die Andersartigkeit ihres Fühlens und Denkens.
- Das wünschenswerte Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen wird als partnerschaftliches, auf weitgehende Mitsprache der Kinder und auf Konsens hin konzeptualisiert. Die in der Praxis alltäglichen Konflikte, durch sie bedingte ambivalente Gefühle bei den Beziehungspartnern und die Chance, damit konstruktiv umgehen zu lernen, werden nicht thematisiert, sondern sie werden als abträglich für gelingende Bildungsprozesse angesehen.
- Einher geht dies, dass einerseits im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan überwiegend Bildungsprozesse und kaum Erziehungsprozesse thematisiert werden: Bildung wird als der Motor der Entwicklung angesehen. Erziehung wird nicht näher definiert und das Verhältnis von Bildung und Erziehung nicht bestimmt. Dies bedeutet zweitens, dass das Thema der Beziehungsgestaltung zwischen Kindern und Erwachsenen auf die kognitiven Aspekte in gemeinsamen Bildungsprozessen eingeengt wird. Deren emotionale Seite bleibt im Hintergrund. Die durch das Generationenverhältnis bedingten *strukturellen Konflikte* (z.B. Ödipuskonflikt) sind im BEP kein Thema.
- Während also die indirekte Einflussnahme auf das kindliche Verhalten mittels der Gestaltung von Rahmenbedingungen durch Erwachsene gegenüber der direkten im Vordergrund steht, soll diese indirekte Einflussnahme gemäß dem BEP sehr umfassend erfolgen. Freies Spiel, in dem sich Kinder – im Rahmen der allgemeinen Regeln – unbeeinflusst von Erwachsenen eigene Rahmenbedingungen schaffen und eigene Themen gestalten, wird als nicht wünschenswert angesehen.
- Während der enge Zusammenhang von Bindungsentwicklung und Bildungsfähigkeit im BEP betont wird, bleibt offen, welche Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zwischen Familie und öffentlicher Erziehung in dieser Hinsicht und bezüglich sonstigen Förderbereichen im BEP präferiert werden.
- Der BEP befürwortet die individualisierte Förderung von Kindern und stellt damit die Bedürfnisse des einzelnen Kindes sehr in den Vordergrund. Die Bedeutung

---

<sup>6</sup> Während wir zum einen der von vielen Seiten geäußerten Kritik an der *Umsetzung* des Bildungsplans teilen, dass PädagogInnen den dort formulierten größeren Anforderungen unter unveränderten Rahmenbedingungen gerecht werden sollen (Liga 2005, GEW 2005, 2007, Bündnis 90/Die Grünen 2008, LAG Frühe Hilfen 2009, Göhring et al. 2007), können wir uns der dort ebenfalls geäußerten weitgehenden Zustimmung zu dessen Grundsätzen nur bedingt anschließen

der Entwicklung der Fähigkeit, diese auch zugunsten von Gruppeninteressen zurückstellen zu können, wird nicht thematisiert.

### 5.21 Resümee:

Vor dem Hintergrund der oben von uns diskutierten Bilder von Kindheit lassen sich **das Bild des Kindes des BEP** und die damit verbundenen pädagogischen Konzepte wie folgt einordnen:

Bildung und Erziehung haben das Ziel, dass Kinder lernen innengesteuert zu handeln. Die diesbezüglichen Erwartungen sind schon bei jungen Kindern sehr hoch. Das Machtgefälle zwischen den Generationen wird als gering angesehen, es wird ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen angestrebt. Konflikte und Ambivalenzen werden nicht als sinnvolle Rahmenbedingungen für Lernprozesse angesehen, sondern nur der Konsens. Das pädagogische Verhältnis von Kindern und Erwachsenen ist von beiderseitiger Aktivität geprägt (Ko-Konstruktion).

Die Bedürfnisse des Kindes haben eine starke Bedeutung bei der Förderung seiner Entwicklung. Als Grundlage für die Möglichkeit einer starken Bedeutung des öffentlichen Bildungs- und Erziehungsbereichs wird die Unabhängigkeit der Kinder von wechselnden Außenbeziehungen angesehen, welche durch den Erwerb von Bindungen in der frühen Kindheit gegeben ist. Zu welchen bedeutsamen Personen (in Familie oder öffentlichem Bereich) diese Bindungen aufgebaut werden, scheint anders als in entsprechenden früheren Konzepten im BEP beliebig zu sein. Insgesamt lässt der BEP offen, wie eine Aufgabenteilung der Entwicklungsförderung von Kindern zwischen dem familialen und dem öffentlichen Bereich aussehen könnte.

Im BEP steht die Bildung (indirekte Verhaltenssteuerung) gegenüber der Erziehung (direkte Verhaltenssteuerung) weit im Vordergrund. Die Frage jedoch, ob Kindern prinzipiell erziehbar sind, bleibt ausgeklammert.

Die Gruppe wird als Lernbedingung aber nicht für die Identitätsbildung als wesentlich angesehen.

**In Bezug auf die von uns beschriebene Praxis** stellt der BEP tendenziell eine Stärkung der Eltern in unserer Einrichtung dar, die ein partnerschaftliches Verhältnis zu ihren Kindern anstreben und ein solches auch von uns erwarten (Gruppe 2). Er unterstreicht zudem die Wünsche vieler Eltern nach einer frühen, intensiven und individualisierten Förderung ihrer Kinder in unserer Einrichtung.

**In Bezug auf den beschriebenen Wandel der gesellschaftlichen Bedingungen** stellen die Ziele und Konzepte des BEP einseitig systemkonforme Lösungen dar: d.h. auf ihrer Grundlage sollen Kinder befähigt werden, in den (jeweils) vorgegebenen Rahmenbedingungen zu leben und zu arbeiten. Die Befähigung, Alternativvorstellungen zu diesen Rahmenbedingungen entwickeln zu können und diese zu verändern, stellt kein Thema des BEP dar.

### 5. 3 Die pädagogischen Antworten der Mainkrokodile auf den beschriebenen Wandel der Kindheit

In Bezug auf den beschriebenen Wandel der gesellschaftlichen Bedingungen stellen die Ziele und Konzepte der Mainkrokodile den Versuch dar, dass Kinder einerseits befähigt werden, unter den gewachsenen Rahmenbedingungen zu leben und zu arbeiten. Wir versuchen sie aber zudem in die Lage zu versetzen, Alternativvorstellungen zu diesen Rahmenbedingungen entwickeln zu können und angemessene Schritte - alleine oder mit anderen - planen zu lernen, um diese zu verändern.

Deshalb sind folgende Thesen unseres Konzepts<sup>7</sup> <sup>8</sup>(erneut) in der Diskussion<sup>9</sup>:

1. Unser **Bild des Kindes** berücksichtigt sowohl dessen Kompetenzen als auch dessen Bedürftigkeit. Das Bild eines von Geburt an vor allem aktiven und kompetenten Kindes beruht auf Forschungsergebnissen, die von der Säuglings- und Kleinstkindforschung im Zustand der inaktiven Aufmerksamkeit der Kinder festgestellt wurden und die deren Kompetenzen im Zustand der Bedürftigkeit und damit der Abhängigkeit von Erwachsenen sowie die Andersartigkeit ihres Fühlens und Denkens – aus unserer Sicht – zu wenig berücksichtigen<sup>10</sup>, eben ihre Kindlichkeit. Wir versuchen uns in unserem pädagogischen Handeln durch die Spannung zwischen beiden Bildern leiten zu lassen.
2. Wir halten **partnerschaftliche Verhältnisse** nur zwischen Kindern untereinander sowie auch zwischen Erwachsenen untereinander für möglich. Die Erwartung an ein partnerschaftliches Verhalten von Kindern zu Erwachsenen überfordert Kinder in der Regel, ebenso wie die Erwartung an ihre umfassende Mitsprache bei allen Entscheidungen, die Sie betreffen. Beides halten wir deshalb nur situations- und entwicklungsabhängig für angemessen mit dem Ziel, Kindern so einen Rahmen dafür zu geben, dass sie die im Bild des Kindes des BEP vorausgesetzten Kompetenzen allmählich entwickeln können. Wir halten die Generationendifferenz für eine sinnvolle Grundlage, um darauf die Erziehungsverantwortung von Älteren gegenüber Jüngeren zu begründen: mit den Einschränkungen und Rechten, die dies jeweils bedeutet (vgl. Ahrbeck 2004, Gaschke 2001, Schleiermacher 1826, Winterhoff 2006, Winterhager-Schmid 1996, 2000,).
3. **Deshalb tragen aus unserer Sicht Erwachsene die Gesamtverantwortung für die Entwicklung von Kindern** und ermöglichen ihnen - abhängig von ihren Fähigkeiten - die eigene Verantwortung für ihre Entwicklung in „begrenzten Freiräumen“ zu erproben. Wir sehen solche Freiräume von Kindern innerhalb des „Freispiels“ als am größten an. Dabei fühlen wir uns zum einen für den sicheren Rahmen verantwortlich und begleiten diese Spiele andererseits als Beobachter. Auf Wunsch der Kinder lassen wir uns in solchen Spielen Rollen zuweisen und können ihnen so auf eine neuartige Weise begegnen. In Bildungsprozessen bestehen die Freiräume der Kinder nur in dem von uns vorgegebenen Rahmen, sind also nur innerhalb der von uns vorgegebenen Grenzen gegeben. Innerhalb von uns vorgegebenen Regeln und Strukturen sind Freiräume von uns Erwachsenen genau festgelegt, können von Kindern zwar hinterfragt aber nur sehr bedingt geändert werden.
4. Die **Partnerschaft von Erwachsenen der unterschiedlichen Bildungsorte** - im dem Sinne, dass von den Beteiligten – z.B. in Hilfeplangesprächen – ihre unter-

---

<sup>7</sup> Grundlage unseres Zugangs ist unsere konstruktivistische Sicht, dass Theorien über die Wirklichkeit Modelle darstellen, die sich nur unter dem Gesichtspunkt ihrer inneren Stimmigkeit aber nicht unter dem der angemessenen Darstellung (richtig/falsch) von äußerer Realität überprüfen lassen. Die Fragestellung bei der Überprüfung einer Theorie ist also, ob diese unter vorgegebenen Prämissen sinnvoll ist und nicht, ob sie richtig oder falsch im Sinne von „wahr“ ist. In dieser Sicht sind alle zuvor dargestellten Bilder von Kindheit – ihre innere Stimmigkeit vorausgesetzt – mögliche Folien für uns und heutige Eltern Kindheit zu sehen. Dies ist möglicherweise ein Grund für die Unsicherheit, die PädagogInnen bei Eltern – und manchmal auch bei sich selbst – über ein angemessenes Bild von Kindern heute wahrnehmen. Es hängt eben *nicht* von der Realität der Kinder, sondern aus konstruktivistischer Sicht von den Interessen und der begründeten Entscheidung der Erwachsenen ab, welchem Bild sie bei der Bildung und Erziehung von Kindern folgen wollen, auch wenn heute Kinder bei solchen Konstruktionen mehr als früher Gehör finden.

<sup>8</sup> Das Rahmenkonzept der Gesamteinrichtung sowie die Konzepte der einzelnen Kinderhäuser sind unter [www.mainkrokodile.de](http://www.mainkrokodile.de) zu finden.

<sup>9</sup> Ich gebe hier den gegenwärtigen Diskussionsstand im Frühsommer 2009 aus meiner Sicht wider.

<sup>10</sup> Wir denken dabei z.B. an die Tendenz zu symbioseähnlichen Gefühlen in bestimmten Bedürfniszuständen, an die starken gegensätzlichen Gefühle während der ödipalen Phase, an egozentrisches oder animistisches Denken aber auch an die starken Gefühle bei der Neuorientierung während der Adoleszenz.

schiedlichen Sichtweisen und evtl. auch Interessen zu einem gemeinsamen Ziel gleichberechtigt eingebracht werden - halten wir dann für sinnvoll, wenn zwischen diesen Bereichen die unterschiedlichen Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Abhängigkeiten geklärt sind.

5. Die **Zusammenarbeit mit Eltern** steht auf doppelter Grundlage: der Auffassung, dass die PädagogInnen in der Einrichtung und die Eltern in der Familie die ExpertInnen für die Kinder sind und wir uns auf dieser Grundlage auf gleicher Augenhöhe austauschen aber auch für einen Wunsch nach einem Rat offen sind. Dieser kann zum Beispiel darin bestehen, mit den Eltern nach Lösungen dafür zu suchen, sowohl den Anforderungen nach Flexibilität am Arbeitsplatz als auch den Bedürfnissen ihres Kindes nach genügender Zeit mit ihren Eltern gerecht zu werden. Die andere Grundlage ist durch die Kindeswohlbestimmungen und unsere Verpflichtung gegeben, diese – auch gegenüber den Eltern - als Kontroll- und Unterstützungsinstanz umzusetzen. Beiden Anforderungen gerecht zu werden, stellt eine Gratwanderung dar.
6. **Bildung** stellt für uns die Möglichkeit von Erwachsenen dar, die Entwicklung von Kindern über die Gestaltung von den Rahmenbedingungen für ihre Lernprozesse zu beeinflussen. **Erziehung** besteht dagegen in einer direkten Verhaltenssteuerung, z.B. durch Regeln, deren Übertretung thematisiert und ggfs. auch sanktioniert wird. Wir halten Erziehung für einen wichtigen Teil des Rahmens für Bildungsprozesse und sehen beides als gleichgewichtig in unserer Pädagogik an.
7. Wir sehen eine **frühen Förderung von Kindern** unter der Voraussetzung der Kindgemäßheit dieser Angebote für sinnvoll an, sowie bei genügend verbleibendem Raum für selbst bestimmtes kindliches Spiel. Wir halten es jedoch nicht für wünschenswert, dass Erwachsene, diesem Spiel - unter einer von ihnen vorgegebenen pädagogischen Zielsetzung – in der Regel einen angemessenen Rahmen und bestimmte Themen vorgeben.
8. Wir halten es für wichtig, Kinder dabei zu unterstützen, **Resilienz** zu entwickeln. Wir halten es jedoch für genauso wichtig, diese individuelle Fähigkeit mit schwierigen Situationen und Lebensphasen konstruktiv umgehen zu lernen durch den Erwerb von Fähigkeiten zu ergänzen, die als schwierig erlebten Rahmenbedingungen alleine oder gemeinsam mit Anderen zu verändern.
9. Wir halten es für wichtig, die **Aufgabenverteilung zwischen Familie und den Einrichtungen der öffentlichen Erziehung** gemeinsam zu thematisieren und festzulegen. Besonders deshalb scheint uns dies erforderlich, da über diese Aufgabenteilung zum einen kein selbstverständlicher Konsens mehr besteht. Zum anderen gibt es in der Praxis deutliche Tendenzen, dass eine wachsende Zahl von Familien die Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder immer mehr bei den öffentlichen Einrichtungen sieht und ihre Ansprüche an diese zudem zunehmend wachsen.
10. Aufgrund der beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklung in den letzten Jahrzehnten sind die gegenseitigen Erwartungen in Beziehungen durch äußere Rahmenbedingungen immer weniger festgelegt und damit ungewisser geworden (Krebs 2009). Um diese Erwartungen trotzdem zu verstehen und auf dieser Grundlage Beziehungen mitzugestalten, ist die **Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Signale und die des Gegenübers** – also der Erwerb eines angemessenen Gespürs für eine Situation - für eine gelingende Kommunikation sehr wichtig. Er stellt darum einen wesentlichen Bestandteil unserer Beziehungsarbeit dar. Eine wesentliche Grundlage für den Erwerb dieser kommunikativen Fähigkeiten sind **Spiegelungsprozesse** (vgl. Fonagy 1998, Gergely/Fonagy/Target 2002), deren neurobiologische Grundlagen in den letzten Jahren erforscht wurden (Bauer 2009).

11. Der Erwerb dieses Gespürs ist nicht nur in Beziehungen mit *einem* Gegenüber sondern auch für die komplexere Situation in **Gruppen** wichtig. Dort hängen **Selbst- und Fremdwahrnehmung** u.a. auch von der eigenen Rolle und der der anderen, von der spezifischen Dynamik der Gruppe, von deren (offiziellen und unbewussten) Themen sowie von den Phasen der Gruppe ab. Die Regeln der Gruppe sollten von den Kindern als von den Erwachsenen gestaltet und damit als prinzipiell veränderbar erlebt werden können. Den Kindern ein Gespür von der Bedeutung dieser Faktoren zu vermitteln, sehen wir als wichtige Bildungsinhalte an.
12. **Im Rahmen ihrer Beziehungen zu den PädagogInnen thematisieren Kinder oft handelnd – qua Inszenierungen – Fragen.** Diese betreffen in der Regel Themen, die in anderen Zusammenhängen für sie bisher unbefriedigend – zumeist ebenso handelnd - beantwortet wurden. Die Kinder tun dies, indem sie die PädagogInnen in eine Situation bringen, in der diese sich mit den für die Kinder unbefriedigenden Lösungen emotional auseinandersetzen müssen und dann ihre Lösungen den Kindern als Modell zu Verfügung stellen. Diese Prozesse verlaufen in der Regel ohne Bewusstheit bei beiden Beziehungspartnern ab. Diese Form der Problembearbeitung stellt einen weiteren wichtigen Bestandteil unserer Beziehungsarbeit dar. Während solche „Fragen“ in allen Beziehungen sehr oft gestellt werden, werden sie in unserer Einrichtung dann Thema in Fall- und Supervisionsbesprechungen, wenn sie für die jeweilige PädagogIn „schwer zu beantworten waren“ und dienen so zum Gesamtverständnis der Entwicklung von Kindern und zur Planung von ihrer Förderung.

### 5.31 Zusammenfassung unserer Antworten auf den gesellschaftlichen Wandel

Folgende pädagogischen Ziele hinsichtlich der beschriebenen sich gewandelten gesellschaftlichen Anforderungen sehe ich bei den Maimakrokodilen als wesentlich an:

- Kinder sollen die Erfahrungen machen können, selbst- und fremdbestimmt zu lernen.
- Die Regeln, die ihr Verhalten bestimmen (und deren Übertretung thematisiert und ggfs. auch sanktioniert wird), sollen als von den Erwachsenen gemacht und als veränderbar erlebt werden können. Auf diese Veränderungsprozesse sollen die Kinder – in transparenten Grenzen – Einfluss haben.
- Kinder sollen in Zweier- oder Gruppenbeziehungen - auf dem Hintergrund der Spiegelungen von Erwachsenen und der von anderen Kindern - eigene Wahrnehmungen und die der Gegenüber möglichst genau beobachten lernen. Sie sollten ein breites Spektrum von Ausdrucksmöglichkeiten erfahren und erproben können, um so ihre Kommunikationsprozesse eigenverantwortlich gestalten zu lernen.
- Kinder sollen am Modell der Erwachsenen und von anderen Kindern lernen können. „Fehler“ sollen die von allen geschätzte Grundlage für eine konstruktive Auseinandersetzung und darauf aufbauende Lernprozesse darstellen.

### 5.4 Rahmenbedingungen unserer pädagogischen Arbeit

Um den Kindern ein Lernen am Modell der Erwachsenen zu ermöglichen, benötigen die Erwachsenen Arbeitsbedingungen, welche dies ermöglichen.

- der vorgegebene Rahmen für ihre Arbeit soll pädagogischen MitarbeiterInnen Freiräume für selbst bestimmtes Handeln ermöglichen. Der Rahmen kann von ihnen - in Grenzen (ihr Modell für einen möglichen Umgang mit Selbst- und Fremdbestimmung) - mitgestaltet werden,
- das Äußern von Gefühlen über unbefriedigend verlaufende Beziehungsprozesse mit Kindern oder anderen Erwachsenen soll wertgeschätzt werden und Grundlage von gemeinsamen Reflexionen (in Teambesprechungen, Supervisions- und Selbsterfahrungsprozessen) sein und so die professionelle Kompetenz stärken,
- lebenslanges Lernen ist wesentlicher Bestandteil der Kultur der Einrichtung.

- Nicht kurzfristiges Denken sondern langfristige Bindungen der MitarbeiterInnen an die Einrichtung werden bei den Mainkrokodilen geschätzt und unterstützt z.B. durch ein Angebot von vielfältigen, von der Einrichtung finanzierten Fortbildungen sowie von Rahmenbedingungen, in denen die Beziehungsarbeit in ausreichendem Maße reflektiert werden kann.

### **5.5 Gesamtzusammenfassung:**

Der Druck auf Eltern wächst aufgrund der Veränderungen der Produktionsverhältnisse. Das langfristige Denken, das den Produktionsprozessen und Institutionen (den „stahlharten Gehäusen“) bis zu den 70er Jahren angemessen war, wurde von einem kurzfristigeren Denken danach abgelöst, auch in privaten Beziehungen. Damit verbunden ist der Druck auf Kinder gestiegen, frühere Frei-/Spielräume zugunsten von direkt gestellten Bildungsanforderungen aufzugeben. Kinder müssen nun schon im frühesten Alter oft altersunangemessen „kompetent“ sein damit ihre Eltern ohne allzu schlechtes Gewissen früher als noch als vor Jahrzehnten Verantwortung für sich selbst auf sie übertragen können. Eine wachsende Zahl von Eltern scheint die Überforderung ihrer Kinder nicht zu spüren. Eine andere Gruppe von Eltern praktiziert zunehmend ein partnerschaftliches Verhältnis von zu ihren Kindern und überfordert sie damit.

Die Fähigkeit zum Lernen in der (Geschwister-)Gruppe nimmt ab, da die Hälfte aller Kinder in Ein-Kind-Familien aufwächst. Die Spannung von individualisierter Erziehung in der Familie und Gruppenerziehung in den Institutionen wird deshalb größer.

Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan versteht sich als eine Antwort auf diesen gesellschaftlichen Wandel. Die Kompetenz, Aktivität und Belastbarkeit in seinem Bild von Kindern in den Vordergrund stellend hält er deren frühe und gezielte Förderung für geboten. Die Aufgabe von PädagogInnen sieht er in der Bereitstellung von anregenden Rahmenbedingungen, in der Mitverantwortung für gemeinsam gestaltete, partnerschaftliche Lernprozesse und in ihrer Vorbildfunktion. Bildungsprozesse haben ein starkes Gewicht gegenüber Erziehungsprozessen.

In den Konzepten der Mainkrokodile wird versucht, die Vorteile des langfristigen Denkens (Sicherheit, langfristige Planung von Prozessen) mit den Vorteilen des kurzfristigen Denkens (Freiräume und Teamarbeit) zu verbinden. Darüber hinaus wird versucht, die aufgrund neuerer Forschungsergebnisse heute als sinnvoll und machbar erachteten Möglichkeiten früher Bildungsangebote mit der Förderung der Fähigkeit zu vereinbaren, Beziehungen sinnvoll gestalten zu lernen und nach Werten zu leben. Dies stellt eine Basis dar, Kindern einen altersgemäß anregenden als auch einen sicheren und überschaubaren Rahmen für ihre Entwicklung zur Verfügung zu stellen. Bei der Thematisierung elterlicher Anforderung an uns PädagogInnen einerseits als auch der Möglichkeiten von Eltern, berufliche Anforderungen und die Erziehung ihrer Kinder in Einklang zu bringen, versuchen wir beides, sowohl den gesellschaftlichen Druck auf sie aber auch ihre persönliche Verantwortung, zu sehen. Auf dieser Grundlage sprechen wir mit ihnen über unsere und ihre Ressourcen für die Erziehung ihres Kindes und versuchen entsprechende Vereinbarungen zu treffen.

### **6. Abstract:**

Anlass von Überlegungen über einen möglichen Wandel der Kindheit bei den MitarbeiterInnen des integrativen Kinderhauses Mainkrokodile waren Verhaltensweisen der dort betreuten Kinder und die Erwartungen von deren Eltern an die PädagogInnen, in denen diese in den letzten Jahren regelhafte Veränderungen festgestellt hatten.

Dazu wurden zuerst die gesellschaftlichen Veränderungen während der letzten Jahrzehnte sowie die gewandelten Bilder von Kindheit dargestellt und diskutiert. In einem dritten Schritt wurden die Konzepte des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans sowie die neuen konzeptuellen Überlegungen bei den Mainkrokodilen als pädagogische Antworten auf diese Veränderungen dargestellt.

## 7. Literatur:

- Ahrbeck, B. (2004): Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene pädagogische Verantwortung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Aries, P. (1980): Geschichte der Kindheit. München: Carl Hanser Verlag. 3. Auflage 1975
- Arweiler J. (2008): Kinderarbeit in Deutschland und seine Folgen. [www.uni-koblenz.de](http://www.uni-koblenz.de)
- Frankfurt Statistik Aktuell (2004): Familienstrukturen in Frankfurt am Main 2000 bis 2003. Nr. 20/2004
- Aufenanger, S. (2009): Wie die neuen Medien die Kindheit verändern. [www.aufenanger.de](http://www.aufenanger.de)
- Bauer, J. (2009): Spiegelung: Der Kern der pädagogischen Beziehung. In: Haubl. R., Dammasch, F., Krebs, H. (Hrsg.): Riskante Kindheit. Psychoanalyse und Bildungsprozesse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 196-203
- Beck, U. (1993): Die Erfindung des Politischen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bergius, M., Roth, E. (2009): Das Tabu der Krankheit. Frankfurter Rundschau v. 14.07.2009, 13
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2008): Lebenslagen in Deutschland. Dritter Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. [www.bmas.de](http://www.bmas.de)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Zusammenfassung. [www.bmfsfj.de](http://www.bmfsfj.de)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006): Siebter Familienbericht. Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. [www.bmfsfj.de](http://www.bmfsfj.de)
- Büttner, C., Krebs, H., Winterhager-Schmid (Hrsg.) (2000): Gestalten der Familie – Beziehungen im Wandel. Jb. f. Psychoanal. Päd. 11
- Chamberlain, S. (1997): Adolf Hirler, die deutsche Mutter und ihr erstes Kind. Über zwei NS-Erziehungsbücher. Gießen: Psychosozial-Verlag. 4. Aufl. 2004
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2006): Kinderrechte, Ausgabe 4 / 10.06, 1-14
- DIJ (2007): Zahlenspiegel 2007- Kinderbetreuung im Spiegel der Statistik. Kinder bis zum Schuleintritt in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege. [www.bmfsfj.de](http://www.bmfsfj.de), 1-5
- Dornes, M. (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt (Main): Fischer
- Fend, H. (1988): Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Fthenakis, W., Berwanger, D., Reichert-Garschhammer, E. (2007): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 – 10 Jahren. Paderborn: Bonifatius-Verlag
- Foltin, R. (2008): Immaterielle Arbeit, Empire, Multitude, neue Begrifflichkeiten der linken Diskussion. Zu Hardt/Negris „Empire“. [www.grundrisse.net](http://www.grundrisse.net).
- Fonagy, P. (1998): Metakognition und Bindungsfähigkeit des Kindes, Psyche 4, 52.Jg., 349-368
- Frankfurter Statistik aktuell (2004): Familienstrukturen in Frankfurt am Main 2000 bis 2003. 20/2004
- Fthenakis, W., Berwanger, D., Reichert-Garschhammer, E. (2007): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. HSM/HKM (Hrsg.) Paderborn: Bonifatius-Verlag
- Gaschke, S. Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern. Stuttgart München: Deutsche Verlags Anstalt
- Gergely, G., Fonagy, P., Target, M. (2002): Bindung, Mentalisierung und die Ätiologie der Borderline-Persönlichkeitsstörung. Selbstpsychologie 7, 3.Jg.1, 61-72
- GEW (2005): Bildung von Anfang an – Bildung und Erziehungsplan für Kinder von 0 -10 Jahren in Hessen. Beschluss des Landesvorstands der GEW Hessen von 16.06.05. [www.gew-hessen.de](http://www.gew-hessen.de), 1-5
- GEW (2007): Von oben aufgesetzt. Erprobung des Bildung und Erziehungsplan für Kinder von 0 -10 Jahren. [www.gew-hessen.de](http://www.gew-hessen.de), 1-2
- Giesecke, H. (1990): Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart: Klett-Cotta. 5. Auflage. 1985

- Göhring, R. et al. (2007): Bildung in Hessen – Qualität von Anfang an? Der Hess. Bildungs- und Erziehungsplan und seine Rahmenbedingungen. Chancen und Hindernisse auf dem Weg zur Umsetzung in die Praxis. Ergebnisse der ergänzenden Untersuchung im Kindergartenjahr 2005/2006 der kommunalen Spitzenverbände, der Liga der Freien Wohlfahrtspflege und der Kirchen in Hessen zur Erprobungsphase des Bildungs- und Erziehungsplans.
- Göppel, R. (2002): Frühe Selbständigkeit für Kinder – Zugeständnis oder Zumutung. Datler, W., In: Eggert-Schmid Noerr, A., Winterhager-Schmid, L. (Hrsg.) Das selbständige Kind, Jb. Psychoanal. Päd. 12, 32-52
- Grüne Fraktion im Hessischen Landtag (2008): Grüne zur Tagung der Liga „Entdecker voraus“: Kinder sind unsere Zukunft. Wiesbaden
- Haarer, J. (1941): Unsere kleinen Kinder. München: Verlag Lehmann
- Haarer, J. (1951): Unsere kleinen Kinder. München: Verlag Carl Gerber
- Haß, F. (2009): Menschliche Katastrophe. Mehrlingsgeburten sind ein hohes gesundheitliches Risiko für Mütter Kinder / Bereits viele Drillinge bleiben dauerhaft behindert. Frankfurter Rundschau 28.01.09, 2-3
- Hardt, M. & Negri, A. (2003): Empire. Die neue Weltordnung. Frankfurt/Main: Campus
- Kränzl-Nagl, R. & Mierendorff, J. (2007): Kindheit im Wandel. Annäherungen an ein komplexes Phänomen. SWS-Rundschau (47. Jg.) Heft 1, 3-25
- Honig, M. (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Horkheimer M., Adorno T.W. (1987): Dialektik der Aufklärung und Schriften 1940–1950. Horkheimer GW. Frankfurt am Main: Fischer, 29ff.
- Krebs, H. (2009): Methodische Aspekte professionellen Handelns in Pädagogik und sozialer Arbeit. In: Haubl. R., Dammasch, F., Krebs, H. (Hrsg.): Riskante Kindheit. Psychoanalyse und Bildungsprozesse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 204-222
- LAG Frühe Hilfen (2009): Im Fokus: Kinder mit (drohender) Behinderung. Fachliche Anregungen zur Umsetzung der Bildungspläne am Beispiel des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 – 10 Jahren. [www.behindertenhilfe-offenbach.de](http://www.behindertenhilfe-offenbach.de), 1-4
- Liga der freien Wohlfahrtspflege Hessen (2005): Stellungnahme der Liga der freien Wohlfahrtspflege zum Entwurf des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes vom März 2005. Wiesbaden
- v. Lüpke, H. (2000): Zwischen Orang Utang und Todesangst: die Bewertung von Motorik in der frühen Entwicklung – Konsequenzen für die Rehabilitation. In: Werkstattgruppe familienorientierte Frühförderung (Hrsg.): Das behinderte Kind und seine Eltern. Psychoanalytische Perspektiven der Frühförderung. Heidelberg, Kröning: Asanger Verlag
- Mahler, M. (1972): Symbiose und Individuation. Stuttgart: Ernst-Klett-Verlag
- Metzger, H.-G. (1999): Der abhängige und der kompetente Säugling – Eine kritische Relativierung der Säuglingsforschung. Psychoanalytische Theorie und Praxis 4, 378-400
- deMause, L. (1982): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt Suhrkamp (1. Auflage 1977)
- Moosmüller, B. (2009): „Schüler nehmen ihr Lernen selbst in die Hand“. Benno Moosmüller über die Freiheit, eine Schule total umzukrempeln, über überflüssige Noten und den Wechsel vom Alleswisser zum Lernbegleiter. Frankfurter Rundschau 20.04.09, F2/3
- Nave-Herz, R. (2007): Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1994
- Negri, A., Hardt, M. (2002): Empire. Die neue Weltordnung. Frankfurt am Main: Campus
- NICHD Early Child Care Research Network (1997): The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD Study of Early Child Care. Child Development 1997, 68, S. 860-879
- Niedergesäß, B. (1989): Förderung oder Überforderung. Mainz:Matthias-Grünwald-Verlag
- Niedergesäß, B. (2004): Die Geschichte der Kinderladenbewegung. Der pädagogische Blick, 01/2004
- Maturana, H., Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. München
- Paus-Hasebrink, I., Bichler, M. (2005): Kindheit im Wandel – Bleiben sozial schwache Kinder auf der Strecke? Ein Plädoyer für die Intensivierung der Forschung zum Medienumgang von Kindern aus anregungsärmeren Milieus. Televisión 18/2005/2, 104-107

- Rolff, H.-G., Zimmermann, P. (1985): Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. 5. Auflage 1997. Weinheim und Basel: Beltz
- Roth, J. (1976): Kinder erziehen Eltern – Eltern erziehen Kinder – Elterninitiativen nach der Kinderladenbewegung. Verlag: Köln: Kiepenheuer & Witsch,
- Seehausen, H. (2008): Flexibilisierung von Angebotsformen und Betreuungsformen. Kita Hrs 11, 220-223
- Schleiermacher, F. (1826): Pädagogische Schriften. Herausg. V. W. Flitner. Düsseldorf und München: Verlag H. Küpper. 2. Auflage 1966
- Seehausen, H. (2008): Flexibilisierung von Angebotsformen und Betreuungszeiten. KiTa HRS 22/2008, 220-228
- Sennett, R. (1998): Der Flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin Verlag. 8. Aufl.
- Sennett, R. (2007): Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag. 2005
- Schroedter, T. (2007): Antiautoritäre Pädagogik. Zur Geschichte und Wiederaneignung eines verfeimten Begriffs. Stuttgart: Schmetterling-Verlag
- Stadtschulamt Frankfurt am Main (2009): Kindertagesstättenentwicklungsplan
- Statistisches Bundesamt (2002): Datenreport 2002. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 34ff.
- Statistisches Bundesamt (2006): Statistik: Jedes dritte Kleinkind hat Migrationshintergrund. [www.welt.de](http://www.welt.de), 1-19
- Stern, D. (1992): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta
- Stern, D. (2000): Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, hört, spürt und denkt. München: Piper
- Vinken, B. (2007): Die deutsche Mutter. Der lange Schatten eines Mythos. Frankfurt am Main: Fischer
- Weber, M. (1965): Die protestantische Ethik. München und Hamburg: Siebenstern Taschenbuch Verlag. 1920
- Winnicott, D.W. (1984): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Studien zur Theorie der Entwicklung. Frankfurt am Main: Fischer
- Winterhager-Schmidt, L. (1996): Die Dialektik des Generationenverhältnisses. Pädagogische und psychoanalytische Variationen. In: Liebau, E./Wulf, C. (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Winterhager-Schmidt, L. (2000): Erfahrung mit Generationen-Differenz. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Winterhoff, M. (2006): Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Die Abschaffung der Kindheit. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- [www.kultus-ministerium.hessen.de](http://www.kultus-ministerium.hessen.de) (2009): Schulkonferenz

**Vita:** Bernd Niedergesäß, promovierter Dipl. Päd. Kindertherapeut und Geschäftsführer des integrativen Kinderhauses Mainkrokodile in Frankfurt (Main). [www.mainkrokodile.de](http://www.mainkrokodile.de)