

prolog

Theorie und Praxis der Schulpädagogik
Band 10

Ralf Girg, Ulrike Lichtinger,
Thomas Müller

Lernen mit Lernleitern

Unterrichten mit der
MultiGradeMultiLevel-Methodology
(MGML)



Lernen mit Lernleitern

Band 10 der Reihe „Theorie und Praxis der Schulpädagogik“

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2012 by PROLOG-VERLAG Immenhausen bei Kassel

<https://prolog.budrich.de/>

ISBN 978-3-934575-52-3 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1419-3 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt

Printed in Europe

Ralf Girg, Ulrike Lichtinger, Thomas Müller

Lernen mit Lernleitern

Unterrichten mit der MultiGradeMultiLevel-
Methodology (MGML)

Prolog Verlag
Immenhausen bei Kassel 2012

Vorwort

Ein junges Ehepaar hält in den 1980er Jahren eine orangefarbene Jutetasche in seinen Händen. Es zieht durch eine von Dürre geplagte Landschaft im Süden Indiens in ein ärmliches Dorf. Auf der Tasche steht ‚School in a Box‘ geschrieben. Sie bringen die Schule ins Dorf. Dreißig Jahre später ist daraus mit der Entwicklung der MultiGradeMultiLevel-Methodology (MGML) und ihren Lernleitern die weltweit am stärksten wirkende Schulentwicklungsbewegung gewachsen, die Millionen von Kindern erreicht. Wie kam es dazu? Und welche Grundideen befanden sich in der Jutetasche?

Seit den 1980er Jahren arbeitet dieses Ehepaar als Direktoren von RIVER (Rishi Valley Institute for Educational Resources), Padmanabha Rao und Anumula Rama. Gemeinsam mit ihrem Team bauen sie Schulen für die indische Landbevölkerung auf, in denen jedes Kind auf der Basis seiner kulturellen Herkunft einen individuellen, sozial gestützten und zugleich strukturierten Lernweg entwickeln und beschreiten kann.

Ursprung und Ausgangspunkt dieser Initiative sind die Rishi Valley School und die koordinierende Einrichtung des Rishi Valley Education Centre. Die Rishi Valley School ist eine in Indien hoch anerkannte reformpädagogische Schule, die 1930 gegründet wurde. Die Lehrer arbeiten dort auf der Basis der Impulse der Lebens- und Bildungsphilosophie von Jiddu Krishnamurti (1895 – 1986). Mit ihren aus der gemeinsamen Lebens- und Lernbewegung sich entwickelnden Bildungsanlässen wird an der Rishi Valley School eine vertiefte pädagogische Praxis angeboten.

Zu Beginn der Arbeit von Padmanabha Rao und Anumula Rama stand eine offene, vier Jahre dauernde Praxisentwicklung, die von ihnen selbst mit ‚action research‘ charakterisiert wird und aus der heraus zunächst unter dem Namen ‚School in a Box‘ ein flexibel einsetzbares Lernset für individualisiertes Arbeiten von Schülern entstand. Mit diesem Lernmaterial leiteten sie die Entwicklung und den Aufbau von 12 Landschulen ein. Die so genannten ‚Satellite-Schools‘ liegen in kleinen Dörfern der Landbevölkerung im Umfeld der Rishi Valley School.

Als über die Jahre hinweg gewachsenes Schulentwicklungs-, Lehrerbildungs- und Lehrerfortbildungszentrum koordiniert RIVER seit längerer Zeit alle nationalen wie internationalen Entwicklungen. Mit Versuchs- und Modellschulen und durch entsprechende Designer-Workshops, Seminare, Kurse, Praxisaufenthalte und Fortbildungen fördert es schulische Entwicklungen mit voll individualisierten Lernanlagen.

Zielstellung war und ist es, Kindern aller sozialen Schichten und Begabungsniveaus schulische Bildungsprozesse anbieten zu können und zugleich für ihre Lehrer gestaltbar zu machen. Dies wurde und wird durch die Entwicklung der MultiGradeMultiLevel-Methodology (MGML) ermöglicht. Die Ausstrahlung

von RIVER und der MGML-Methodology in zahlreiche Bundesstaaten Indiens erreicht derzeit etwa 10 Millionen Kinder.

Die innovative Wirkung ihres Engagements in Indien und über Indien hinaus wurde national und international mehrfach durch renommierte Preise gewürdigt. So wurden Padmanabha Rao und Rama Rao als Leiter des RIVER-Teams 2005 durch den Global Development Award des Global Development Network, GDN, der durch die japanische Regierung finanziert wird, geehrt. 2009 wurden sie durch die Schwab-Foundation beim Indian Economic Summit des World Economic Forum als Gewinner des ‚Award for Indian Social Entrepreneur of the Year‘ ausgezeichnet. 2010 sprachen sie auf dem Weltwirtschaftsforum in Davos und seit 2012 wird RIVER von The Global Journal zu den 100 besten NGOs weltweit gezählt. Zudem gewannen sie 2012 den renommierten Jindal-Prize für ‚Education – with emphasis on moral upliftment‘.

Wichtigster europäischer Kooperationspartner von RIVER sind die Autoren dieses Buches am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Regensburg und am Lehrstuhl für Pädagogik bei Verhaltensstörungen an der Universität Würzburg, die als ‚Team Forschung Integral‘ (Research Team Integral – RTI) zusammenwirken. Darüber hinaus bestehen beiderseits internationale Kontakte zu weiteren Universitäten, Bildungsinstitute und Schulentwicklungsinitiativen.

Über Studien- und Forschungsaufenthalte konnten seit 2002 Einblicke in die schulischen Gestaltungsformen der MGML-Methodology gewonnen werden. Aus den ersten Kontakten zu RIVER entwickelte sich eine kontinuierliche, wissenschaftlich und schulpraktisch begleitende Kooperation mit den indischen Kollegen. Seit 2006 wird es Lehramtsstudierenden und interessierten Lehrern ermöglicht, sich in das inzwischen gewachsene Kooperationsprojekt zu involvieren und an seiner Ausstrahlung mitzuwirken. Im Kontext der internationalen Ausstrahlung entstehen seit 2007 Praxisentwicklungsprojekte und Variationen der MGML-Methodology durch Lehrer an bayerischen Schulen – von der Förderschule bis zum Gymnasium. 2012 weitet sich das Interesse von Lehrern und Wissenschaftlern national und international aus.

Dem vorliegenden Buch geht es darum, die Komplexität und Funktionsweise des Lernens mit Lernleitern deutlich, nachvollziehbar und anwendbar zu machen. Gleichzeitig bleibt es dabei nicht stehen. Es wäre eine pädagogisch unzulässige Verkürzung der MGML-Methodology, ihrer Entstehungsgeschichte und ihrer weltweiten Ausstrahlung, diese auf die Funktionsweise von Lernleitern zu reduzieren. Lernleitern sind unwidersprochen ein wesentlicher Bestandteil dieser Methode, aber ohne die intensive Auseinandersetzung mit den tieferliegenden Fragestellungen rund um das Lernen von Kindern und Jugendlichen im beginnenden 21. Jahrhundert weder denkbar noch wirkungsvoll.

Daher setzt das Buch im ersten Kapitel zunächst bei Fragen nach Kulturen des Lernens im 21. Jahrhundert an und arbeitet charakteristische Aspekte heraus. Erst aus diesen Aspekten kann deutlich und verstehbar werden, weshalb die MGML-Methodology weltweit eine so starke Nachfrage und Verbreitung erlebt.

Es folgt im zweiten Kapitel eine ausführliche Darstellung der Entstehung der Methode sowie des konkreten Lernens mit Lernleitern. Dieses Kapitel widmet sich auch den Fragen nach der Rolle des Lehrers sowie seiner Aus- und Fortbildung innerhalb der MGML-Methodology unter den eingangs aufgeworfenen Fragen und Ausführungen.

Das dritte Kapitel zeigt aktuell existierende Variationen des Lernens mit Lernleitern in Indien und auf der ganzen Welt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den entstehenden und existierenden Variationen in Deutschland.

Daraus entwickeln sich im vierten Kapitel schließlich Fragen nach den Perspektiven aus der Erfahrung des Lernens mit Lernleitern. Europäische und internationale Entwicklungen zeigen hierbei gezogene Konsequenzen auf.

Hält man sich die Entstehung der MGML-Methodology bildlich vor Augen, so bleibt die Frage nach dem Wunder der Wirkkraft der jahrzehntelangen Arbeit von Padmanabha Rao und Anumula Rama.

Wie kann es sein, dass sich aus der Anfangsarbeit, welche in Dörfern getragen wurde, die bis heute zu den ärmsten Dörfern inmitten einer von Dürre geplagten Landschaft zählen, in die keine geteerten Straßen führen und in denen es weder Kanalisation noch fließendes Wasser, noch dauerhafte Stromversorgung gibt, die weltweit mit am stärksten wirkende Schulentwicklungsreform überhaupt entwickeln konnte?

Vielleicht ist es das tiefe Vertrauen in die Lebensprozesse selbst und die Freude an Schule als einer gesellschaftsgestaltenden, -stützenden und -verändernden Kraft. Ganz sicher ist es die Freiheit, Schule abseits gängiger Erwartungen und administrativer Vorstellungen an und mit den Menschen wachsen lassen zu können, für die sie gedacht ist. Hinzu kommt dabei, in hoher Achtsamkeit alle Personen im schulischen Umfeld, gleich welchen Alters, welcher Lebenserfahrung und Profession zu würdigen, indem man wahrnimmt und wahr gibt, dass jede und jeder einzelne von ihnen mit seiner Biografie Bedeutsames beizutragen hat. Hieraus wächst Zukunft.

Ralf Girg, Ulrike Lichtinger und Thomas Müller im Sommer 2012

Inhaltsverzeichnis

1 Kulturen des Lernens im 21. Jahrhundert	11
1.1 Schule im Kontext globaler Entwicklungen	11
1.1.1 Exklusion – ein global vielschichtig vor sich gehender Prozess	14
1.1.2 Historische Veränderungen und ihre Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche heute	19
1.1.3 Identität unter den Bedingungen globaler Veränderungen	24
1.1.4 Bildung als globales Thema	25
1.2 Leben im Horizont einer integralen Bildungspraxis	27
1.2.1 Gemeinsam in der Ungewissheit leben	30
1.2.2 Konkreation – Integrales Mitwirken in der Verschränkung des Einzelnen im Ganzen	33
1.2.3 Wissenschaftstheoretische Verortung	34
1.3 Aspekte einer Kultur des Lernens im 21. Jahrhundert	35
1.3.1 Situation – Ereignis – Erfahrung	37
1.3.2 Leibliches Lernen – Performativität	40
1.3.3 Individualität und Konkreativität	42
1.3.4 Aktivität und Selbstverantwortung	44
2 Die MultiGradeMultiLevel-Methodology und ihre Lernleitern	49
2.1 Entstehungsgeschichte und Entwicklung der RIVER-Projekte	49
2.1.1 Regionale Verortung in Indien	49
2.1.2 Bildungspraxis und Bildungsphilosophie bei Jiddu Krishnamurti	51
2.1.3 Die Rishi Valley School und das Rishi Valley Education Centre	53
2.1.4 Das Rishi Valley Institute for Educational Resources, RIVER	57
2.2 Lernen mit Lernleitern	65
2.2.1 Die MGML-Methodology als Ausgangssituation	65
2.2.2 Materialpool für Lernaktivitäten	68
2.2.3 ‚Milestones‘ – systematisierte Lernsequenzen	71

2.2.4	Lernleitern und ihre Varianten	72
2.2.5	Altersübergreifende Gruppenbildung mit integriertem Helfersystem	74
2.2.6	Evaluation von Progression und Erfolg der Schüler	78
2.2.7	Raumstruktur der Einraumschule	80
2.2.8	Zeitstrukturen in der MGML-Methodology	91
2.2.9	Kulturelle Gestaltungskomponenten	98
2.2.10	Ökologische Gestaltungskomponenten	105
2.3	Der Lehrer in der MGML-Methodology	110
2.3.1	Lehrer sein in Indien	110
2.3.2	Rollen und Aufgaben der Lehrer in der MGML-Methodology	111
2.3.3	Vorbereiten der Lernumgebung	113
2.3.4	Beobachten und Begleiten	114
2.3.5	Dokumentieren und Reflektieren	117
2.3.6	Innere Haltung	117
2.4	Lehrerbildung bei RIVER	119
2.4.1	Basis-Seminar (Exploration Workshop)	121
2.4.2	Erste Erprobung und Reflexion	123
2.4.3	Aufbau-Seminar (Designer Workshop)	124
2.4.4	Zweite Erprobung durch Supervision	125
3	Variationen im Lernen mit Lernleitern	126
3.1	Indische und internationale Variationen	126
3.1.1	Variationen in der Primarstufe	126
3.1.2	Variationen in der Sekundarstufe	132
3.1.3	Internationale Variationen am Beispiel von Äthiopien und Nepal	136
3.2	Deutsche Variationen und die vielschichtige Qualität ihrer Anwendbarkeit	139
3.2.1	Entwicklungen in der Grundschule	139
3.2.2	Entwicklungen in der Sekundarstufe	151
3.2.3	Entwicklungen in der Förderschule	162
3.3	Flexibilität der MGML-Methodology in ihrer internationalen Bedeutung	165
3.3.1	Best-Practice-Beispiele	166
3.3.2	Ein Wechsel im Zugang: vom Lehren zum Lernen	166

3.3.3 Lernleitertypen	167
3.3.4 Bausteine für die Materialerstellung	169
4 Konsequenzen und Perspektiven	172
4.1 Konsequenzen der MGML-Methodology für die Lehrerbildung	172
4.1.1 Kompetenzaufbau zur MGML-Methodology bei Lehrkräften	172
4.1.2 Experten für das Lernen mit Lernleitern und Un- terrichteten mit der MGML-Methodology	181
4.2 Europäische und internationale Perspektiven	182
4.2.1 FLEUR – Europäische Zusammenarbeit zu Varia- tionen der MGML-Methodology	182
4.2.2 MGML-Methodology und Global Education	185
4.2.3 Straßenkinderpädagogik in Heidelberg und welt- weit	189
5 Wachsen und Aufblühen mit der MGML- Methodology	197
6 Literaturverzeichnis	200

1 Kulturen des Lernens im 21. Jahrhundert

1.1 Schule im Kontext globaler Entwicklungen

Mit fortschreitender Globalisierung und den mit ihr verbundenen und aus ihr entspringenden Prozessen, Bewegungen und Veränderungen, wandeln sich in vielen Teilen der Welt die Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Rasante Veränderungen führen zu neuen Aufgaben, schaffen immense Herausforderungen in allen Bereichen menschlichen Zusammenlebens und werfen damit neue Fragestellungen für Bildung und Lernen im 21. Jahrhundert auf.

Unter dem Druck und der Geschwindigkeit globaler Veränderungen prallen Kulturräume und die mit ihnen verbundenen Lebensformen aufeinander, schmelzen zusammen und weiten sich gleichzeitig aus. Die Fragen von Lebensführung, Exklusion wie Inklusion sowie globaler und kultureller Identität rücken in diesen Prozessen mehr und mehr in den Mittelpunkt einer notwendigen Auseinandersetzung und scheinen sich zugleich mehr und mehr in eine ungewisse Komplexität hinein zu entziehen.

Die MultiGradeMultiLevel-Methodology und ihre Lernleitern bieten Schülern wie Lehrern einen tragfähigen Rahmen, der es ihnen ermöglicht, diese Veränderungen und Bewegungen aufzugreifen und kulturell wie regional auszuarbeiten. Die drängende Frage kultureller, sozialer wie personaler Identität als Verortungsmoment innerhalb globaler Prozesse lässt sich über diese Methode, die weit mehr ist als ein geschickt konzipiertes unterrichtliches Instrument, nachhaltig beantworten. Dabei kann Pädagogik wesentlich dazu beitragen, eine veränderte Sicht auf die sich entwickelnden und verändernden Lebensstile und die Globalisierung als solche zu gewinnen: Viele Familien weltweit – in den großen Städten der Industrienationen ebenso wie in den ländlichen Dorfgemeinschaften der Schwellen- und Entwicklungsländer – erhoffen sich von der Erziehung und Ausbildung ihrer Kinder die Eintrittskarte in diese sich globalisierende Welt, in der sich diese materiell gut ausgestattet möglichst erfolgreich und flexibel bewegen sollen. So nachvollziehbar die Sorgen und Wünsche, die Hoffnungen und Erwartungen von Eltern im beginnenden 21. Jahrhundert weltweit sein mögen – nachdenkenswert erscheint dabei jedoch, inwieweit Pädagogik und Erziehung, Bildung und Unterricht kommunizieren können, dass Globalisierung nicht nur aus der Realisation dieser Sehnsüchte und Ansprüche besteht, sondern auch darin, mit sich, anderen Menschen und der eigenen Kultur in Verbindung zu bleiben und daraus sehr sensibel und nachhaltig Aufgaben für den Einzelnen wie die Gemeinschaft zu entwickeln.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie sich Kindern und Jugendlichen vermitteln lässt, welchen Druck diese Lebensstile scheinbarer Individualisierung ausüben und dass sie nicht den Menschen, sondern vielmehr marktwirtschaftlichen Interessen nutzen. Der Preis einer solchen zunehmenden Individualisierung

wäre der Verlust eines kulturellen ‚Wir‘ und damit der Niedergang kultureller und damit auch persönlicher Identität:

„Wenn jeder anders als die anderen sein will, gibt es kein Wir mehr. ‚Wir‘ – das sind immer die anderen. Markt- und Markenwirtschaft erzeugen kein Zusammengehörigkeitsgefühl, sondern moralische Zeitarbeit ohne Milieubindung. Identität wählen zu können, bedeutet, keine mehr zu haben und keine zu erlangen. (...) Das Label unserer Zeit ist die negative Identität, die inszenierte Nichtzugehörigkeit als Individualitätsnachweis. Wir sind keine Staatsbürger mehr, sondern Investmentbanker unserer selbst. Wer sich selbst treu sein will, verpflichtet sich lieber zu nichts mehr. Wenn es schief geht, zieht er sein Kapital an Aufmerksamkeit, Arbeitskraft und Vertrauen ab. Die paradoxe Gleichung unserer radikalisierten Individualität bedeutet, sich selbst treu zu bleiben, so gilt: je mehr Individualität, umso weniger Identität“ (Precht 38/2009, 47).

Bevor die MultiGradeMultiLevel-Methodology und ihre Lernleitern als ein beispielhaft tragfähiger und zugleich sinnstiftender Rahmen für diese Kontexte in den folgenden Kapiteln ausführlicher dargestellt wird, sollen die Fragen nach den vor sich gehenden Veränderungen und den mit ihnen verbundenen Herausforderungen für Bildung und Lernen im begonnenen 21. Jahrhundert vertieft werden.

Was Globalisierung ist, lässt sich nicht einfach ausmachen. Je nach Perspektive und Sachzusammenhang wird höchst Unterschiedliches damit gemeint und in Verbindung gebracht. Versucht man ganz grundsätzliche Charakteristika auszumachen, so lassen sich diese in sieben Punkten überblicksartig darstellen:

- (1) Globalisierung vollzieht sich auf einer kommunikativen Ebene: Menschen können durch moderne Kommunikationsmedien immer mehr und immer schneller miteinander in Verbindung treten und voneinander erfahren. Dies führt zu veränderten Kommunikations- und Reaktionsgeschwindigkeiten im Handeln wie im Erleben.
- (2) Globalisierung vollzieht sich auf einer transitiven Ebene: Mehr und mehr Menschen sind in der Lage, schnell und unkompliziert Orte zu wechseln sowie auch Güter weltweit immer schneller verschickt und transportiert werden können. Gleichzeitig sind immer mehr Menschen dazu gezwungen, zwischen verschiedenen Orten zu pendeln oder aber ihre Heimat zu verlassen und der Arbeit sowie den Güter- und Wirtschaftsströmen hinterherzuwandern.
- (3) Globalisierung vollzieht sich auf einer finanzpolitischen Ebene: Die beiden ersten Punkte führen dazu, dass mehr und mehr ein grenzüberschreitender Austausch von Waren und vor allem von Geld stattfindet.
- (4) Globalisierung vollzieht sich auf einer regionalen Ebene: Schnellere Kommunikations- und Transportabläufe führen dazu, dass spezifische Regionen mit spezifischen Potentialen genutzt werden können. Dies bringt für viele Regionen Entwicklungsmomente mit sich, birgt aber

- auch die Gefahr des Scheiterns und Zusammenbrechens, wenn die Spezialisierung einer Region durch eine andere abgelöst oder ersetzt wird.
- (5) Globalisierung vollzieht sich auf einer dynamischen Ebene: Die unter Punkt (1) bis (4) dargestellten Dynamiken erfordern von Menschen eine zunehmende Flexibilität und Anpassungsfähigkeit. Diese Notwendigkeit bietet für viele die Möglichkeit der Entfaltung individueller Potentiale. Wo Menschen diese Flexibilität aufgrund individueller, sozialer oder kultureller Gegebenheiten nicht gelingt oder gelingen kann, führt Globalisierung zum Ausschluss von Menschen.
 - (6) Globalisierung vollzieht sich auf einer komplexen Ebene: Die Dynamiken der Globalisierung führen unweigerlich zu immer vielfältiger und komplexer werdenden Systemen und Netzwerken. Dies fördert ein kaum noch durchschaubares Spezialistentum einerseits und schafft Abhängigkeiten und Unverständnis andererseits.
 - (7) Globalisierung vollzieht sich auf einer autarken Ebene: Globale Entwicklungen ‚gehören‘ oft eigenen Gesetzen und lassen sich nicht einfach kontrollieren. Ihre weltweiten Dynamiken führen dazu, dass sie sich nationalstaatlichen und politischen Regulierungen und Kontrollen teilweise oder ganz entziehen. Hierin liegen Chancen für neue Entwicklungen und Gefahren von Kontrollverlust und Chaos gleichermaßen verborgen:
 „Keine politische Instanz sieht sich mehr verantwortlich, für die ausreichende Reproduktion der kollektiven Güter Sorge zu tragen, wie dem Schutz von Wasser, Luft und Artenvielfalt, wie Frieden, Fairness und sozialem Ausgleich. (...) Nationalstaatliche Politik ist zu groß für die kleinen Probleme des Lebens geworden, und viel zu klein für die großen Probleme der Welt“ (Seitz 2002, o. S.).

Die meisten der hier aufgeführten Aspekte werden von bestimmten Gruppen von Erwachsenen initiiert, gesteuert und mehr oder weniger verantwortet, die in Ländern der so genannten ‚Ersten Welt‘ oder aber auch in Schwellenländern leben. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Auswirkungen dieser Dynamiken nicht auch andere Menschen und insbesondere Kinder und Jugendliche treffen. Die Redensart von der ‚Welt als Dorf‘ ist daher falsch –

„konzentriert sich doch diese Verdichtung der sozialen, ökonomischen und kulturellen Netzwerkbeziehungen in erster Linie auf die globalisierte Mittelklasse in Nord und Süd, Ost und West, während zwei Drittel der Menschheit, diejenigen, die weder über ein Girokonto, noch einen Telefonanschluss, noch eine postalische Adresse verfügen, davon ausgeschlossen bleiben – was freilich nicht heißt, dass sie nicht zugleich von den Lasten der Globalisierung wesentlich betroffen sind, man denke nur an Auswirkungen von den Finanzmarkturbulenzen und der Schuldenkrise auf die Armen, oder an die Folgen des Klimawandels, die in Bangladesch oder auf den kleinen Inselstaaten vor allem diejenigen zu tragen haben, die an seiner Entstehung am wenigsten Anteil haben“ (Seitz 2002, o. S.).

Es wird deutlich, dass besonders das Austragen der negativen Folgen einer sich globalisierenden Welt von den Menschen zu tragen ist, die mit der Verursachung nichts oder nur am Rande zu tun haben. Dies führt mehr und mehr zu Formen sozialer Exklusion, von denen Kinder und Jugendliche weltweit in besonders hohem Maße betroffen sind.

1.1.1 Exklusion – ein global vielschichtig vor sich gehender Prozess

Ein ganz offensichtliches Moment globaler Veränderungen ist also, dass immer mehr Menschen ihr Leben in sozial bedrängten oder sie ausschließenden Formen leben müssen. Dies hat unter anderem mit Entwicklungen zu tun, die als das „Ende der Eindeutigkeit“ bezeichnet werden (vgl. Bauman 2006): Viele Gesellschaften entwickeln sich seit Jahren dahingehend, dass sie keine Eindeutigkeit in Hinblick auf Lebensstile und -bedingungen, gemeinschaftlich verbindende Werte und Orientierungen sowie gesellschaftliche Ordnungen und Biografien anbieten oder bereithalten. Umgekehrt gibt es aber auch Gesellschaftsformen, in denen diese Eindeutigkeiten weiterhin so rigide bestehen, dass sie Entwicklungen hemmen und den Anschluss an globale Veränderungen verunmöglichen.

Es scheint mehr als offensichtlich, dass der Mensch sich nicht mehr in hermetischen Formen kontinuierlich bewegt, sondern dass er im Zuge seiner Lebensbewegungen auch um die Selbstverwirklichung seiner sozialen Kontexte wissen muss. „Es gibt keine Verortung des Menschen (mehr), er muss sich selbst verorten“ (Meyer-Wolters 1992, 19). Fast alles ist im Zuge dieser Verortung erlaubt, es lässt sich kaum ein Tabu oder eine Grenze bei der Individualisierung von Lebensstilen und der Gestaltung von Lebensorten finden. Gleichzeitig ist es aber anscheinend immer weniger Menschen möglich, an diesen Freiheiten teilzuhaben. Alles ist erlaubt, oft aber ist nur wenig möglich.

Wo Eindeutigkeiten fehlen und individuelle wie soziale Orientierungspunkte verschwinden, gibt es auch nichts Festes und Verbindliches, an dem oder an das man sich halten kann. Daher spricht Bauman von der „flüssigen Moderne“ (vgl. 2005), in der Kinder und Jugendliche aufwachsen: ein Leben in Konsumgesellschaften, in denen menschliche Beziehungen oft stark vom Genuss bzw. vom Lustprinzip bestimmt werden und eine Zivilisation des Exzesses, des Überflüssigseins, des Abfalls und seiner Entsorgung. Die Überflüssigen sind jene, die keinen Anteil am Konsum und an den Möglichkeiten pluralisierter Lebensstile gewinnen können. Kinder und Jugendliche, die in solchen Lebenslagen aufwachsen, trifft die Exklusion besonders hart.

„Unser Planet ist überfüllt“ (Bauman 2005, 11). Mit diesem einfachen, aber zentralen Satz charakterisiert Bauman die gesellschaftliche und globale Lage. Und da dies so ist, folgert er: „Jede gesellschaftliche Ordnung stuft einen Teil ihrer Bevölkerung als ‚deplaziert‘, ‚ungeeignet‘ oder ‚unerwünscht‘ ein“ (ders. 12). Er geht sogar noch einen Schritt weiter, denn er bezeichnet die Menschen, die

aus den Fertigungsmaschinen der Globalisierung herausfallen, als menschlichen „Abfall“ (ders. 14), als gesellschaftlich nutzlos (gewordene) Menschen. Dies tut er nicht, um sie zu diskriminieren, sondern um deutlich zu machen, wie Gesellschaften mit Teilen ihrer Mitglieder umgehen.

Hinzu kommt, dass die Lebensweisen, die die Globalisierung mit sich bringen, Millionen von Menschen weltweit entwurzeln. Sie entzieht ihnen „ihre bewährte (Über-)Lebensgrundlage im biologischen wie auch im soziokulturellen Sinn (...), und schickt sie auf Wanderschaft“ (ders. 14). Sie sind, marktwirtschaftlich argumentiert, nutzlos. Sie können oder dürfen keine Verantwortung für sich und die Gesellschaft, in der sie leben, übernehmen und treiben auf diese Art und Weise ziellos in der flüssigen Moderne. Mehr noch, sie sind im Sinne Baumans ‚über-flüssig‘ geworden: „Überflüssig zu sein, bedeutet, überzählig und nutzlos zu sein, nicht gebraucht zu werden“ (ders. 20). Menschen, die in diesem Sinne gesellschaftlich für überflüssig erklärt werden, stellen ein finanzielles Problem dar, denn sie müssen versorgt werden. „Für ‚überflüssig‘ erklärte Menschen müssen – vielleicht sogar dauerhaft – unterstützt werden, wenn sie am Leben bleiben wollen“ (ders. 21).

Gleichzeitig zeigt Bauman auf, dass das rein physische Überleben in einer Gesellschaft eben nicht ausreicht, nicht als Kriterium gilt, wenn es darum geht, nicht mehr überflüssig zu sein und zu einer Gesellschaft und ihren Lebensformen wieder ‚zugelassen‘ zu werden, aus denen man zuvor ausgestoßen wurde oder an welchen man bislang keinen Anteil hatte:

„Diese Männer und Frauen verlieren nicht nur ihre Arbeit, ihre Zukunftsprojekte, ihre Orientierungspunkte, das sichere Gefühl, den eigenen Lebenslauf steuern zu können; sie sehen sich auch ihrer Würde als (...) Menschen beraubt, verlieren ihr Selbstwertgefühl, das Gefühl nützlich zu sein und in dieser Gesellschaft einen festen eigenen Standort zu haben“ (ders. 23).

Für Kinder und Jugendliche, die den globalen Entwicklungen weitaus mehr ausgeliefert sind als Erwachsene, entsteht somit die nahezu unlösbare Aufgabe, einerseits die Möglichkeiten für das physische Überleben nicht aus den Augen zu verlieren, vielleicht täglich dafür kämpfen zu müssen; während ihnen andererseits und zugleich „das Selbstvertrauen und die Selbstachtung genommen wurden, die für das soziale Überleben nötig sind“ (ders. 59).

„Verwundbarkeit und Unsicherheit der eigenen Existenz und die Notwendigkeit, Lebensziele unter den Bedingungen akuter und nicht aufhebbarer Ungewissheit zu verfolgen, werden in einer durchschnittlichen modernen Gesellschaft dadurch verstärkt, dass alle Lebensäußerungen den Kräften des Marktes ausgesetzt werden“ (ders. 73).

Dieser Markt aber ist erfolgsverwöhnt und kennt kaum soziale oder gar moralische Gesetze. So fallen Kinder, Jugendliche und ihre Familien, die sich am Rande dieses Marktgeschehens bewegen, zunächst schulisch und dann beruflich aus ihm heraus oder finden erst gar keinen Zugang. Vielmehr werden ihre materiellen Sehnsüchte von den Verführungsstrategen des Marktes missbraucht, so

dass die wenigen Mittel, über die sie verfügen, dem Konsum in den Rachen geworfen werden. Dies führt automatisch zu neuen (scheinbaren) Bedürfnissen, die in letzter Konsequenz zunehmend mehr Verschuldung schaffen. Gleichzeitig wachsen diese Kinder und Jugendlichen oft in familiären Situationen auf, in denen schon immer oder auch ganz plötzlich die herkömmlich oder gewohnte Art, den Lebensunterhalt zu verdienen, wegfällt, wo man „zwangsweise entwertet und auf die Streichliste gesetzt, (...) dem Abfall zugeordnet“ (ders. 86) wurde und sich daher eigentlich kaum materielle Bedürfnisse erfüllen kann, wo es keine vielfältigen Möglichkeiten der Alltagsgestaltung gibt und wo man schon gar nicht wählerisch sein kann. Dies kann die Kinder eines Facharbeiters in den USA oder Deutschland genauso treffen, wie die Kinder eines chinesischen Wanderarbeiters oder eines indischen Tagelöhners. „Des Vertrauens beraubt und von Misstrauen durchdrungen, ist das Leben von Widersprüchen und Mehrdeutigkeiten erfüllt, die es nicht auflösen kann“ (ders. 131).

Das zunehmende Tempo des Wandels, die wachsenden Möglichkeiten und Anforderungen globaler Prozesse und Situationen führen dazu, dass all das, was eben noch als wünschenswert und notwendig erschien, entwertet wird und „kennzeichnet es [damit] von Anfang an als den Abfall von morgen. Andererseits weckt die Furcht, selbst auf den Abfallhaufen zu wandern, die der Lebenserfahrung dieses verwirrend schnellen Wandels entspringt, das Verlangen, noch begeisterter mitzumachen und sich einen noch zügigeren Wandel zu wünschen“ (ders. 155).

Die so genannten Über-Flüssigen fallen aus Gesellschaftssystemen heraus, finden nicht wieder hinein oder wachsen von vorne herein außerhalb dieser Systeme und ihrer Kommunikationsformen auf. Aus der Beobachtung dieser Vorgänge, aus der Wahrnehmung des stetig anwachsenden Berges überflüssiger, nicht gebrauchter Menschen, erwächst die Angst vor dem eigenen Ausschluss, vor „Zurückweisung, Ausstoßung, vor Ablehnung und dem Fallengelassenwerden“ (ders. 181).

„Wir wollen uns nicht nehmen lassen, was wir sind, und uns nicht vorenthalten lassen, was wir sein wollen. Wir haben Angst, allein gelassen zu werden, hilflos und unglücklich zu sein, von jeglicher Gesellschaft ausgeschlossen, von niemandem geliebt, ohne jede Hilfe. Wir fürchten uns vor dem Weggeworfen werden, vor dem Augenblick, in dem wir für den Schrottplatz bestimmt sind. Am meisten fehlt uns die Gewissheit, dass all dies nicht geschehen, zumindest nicht uns widerfahren wird. Wir vermischen die Freistellung – von der universellen, allgegenwärtigen Bedrohung der Freistellung“ (ders. 181f.).

Wie aber gehen Gesellschaft und Staat mit denen um, die sie als Abfall, als überflüssig ausgemacht haben? Bauman vermutet, dass die Aufgabe der Versorgung von Mitgliedern einer Gesellschaft, die nicht die Möglichkeit haben für sich selbst zu sorgen, in Zukunft immer weniger ausgeführt werden wird. Stattdessen werden sich die Aufgaben verlagern:

„Der Staat begegnet diesen Überflüssigen wie allen, die Angst vor der Zukunft haben, indem er sich vom Sozialstaat zum Sicherheitsstaat wandelt. Weil der Staat in der flüssigen Moderne keine individuelle und kollektive Absicherung mehr geben kann, konzentriert er sich auf die Sicherheit, den Kampf gegen Terrorismus, gegen Übergriffe von Kriminellen etc. Er entwirft nichts für die Überflüssigen im Sinne einer Zukunft, sondern verwirft sie. Die Entwicklung moderner Gesellschaften besteht nicht in der Integration aller, Deprivation ist ihr Hauptmerkmal“ (ders. 47).

Dass der Begriff der ‚sozialen Exklusion‘ nicht nur soziologisch anerkannt ist, sondern auch politisch zunehmend relevanter wird, zeigt sich auch an der Definition der Europäischen Kommission, wonach es sich bei sozialer Exklusion um einen Prozess handelt, „durch den bestimmte Personen an den Rand der Gesellschaft gedrängt und durch ihre Armut bzw. wegen unzureichender Grundfertigkeiten oder fehlender Angebote für lebenslanges Lernen oder aber infolge von Diskriminierung an der vollwertigen Teilhabe gehindert werden“ (Europäische Kommission 2004, 12).

Wie die Prozesse der ‚sozialen Exklusion‘ zustande kommen und wie sie sich als Phänomen moderner Gesellschaftsformen erklären lassen, ist nicht einfach zu beantworten. Ohne näher auf die aktuelle, durchaus kontrovers geführte Auseinandersetzung von Globalisierungs- und Exklusionstheoretikern eingehen zu wollen, lassen sich dennoch zwei wesentliche Aspekte herausstellen:

- (1) Zum einen können Globalisierungsprozesse und ihre Auswirkungen auf Arbeitslosenquoten, Wohlfahrtsordnungen und soziales Wohlbefinden nicht einfach als Erklärungsmuster herangezogen werden. John Goldthorpe hat dies 2003 in seiner empirischen Untersuchung über „Globalisierung und soziale Klassen“ deutlich herausgestellt. Zudem „beweisen alle Sozialstrukturdaten eine hohe Makrostabilität der Verhältnisse, die nicht nur mit der Wahrnehmung der Leute in Einklang zu bringen ist, die von der Erfahrung um sich greifender Mikroturbulenzen bestimmt ist“ (Bude / Willisch 2006, 11). Es sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass eine aus Sicht der Sozialstrukturanalyse ausgemachte Mikroturbulenz im Falle des einzelnen Kindes oder Jugendlichen sich durchaus als individueller wie sozialer Makrokosmos darstellen kann und als solcher in voller Härte erlebt wird.
- (2) Zum anderen aber bringen Globalisierungsprozesse Risiken der Verarmung, der Ausgrenzung und Benachteiligung mit sich. Sie sind aber „entgegen den Entgrenzungsunterstellungen der Globalisierungstheoretiker nach wie vor in hergebrachter Weise ungleich verteilt. Besonders betroffen sind Arbeitslose, Migranten, Alleinerziehende und kinderreiche Familien. Nicht sehr überraschend kommt geringe Qualifikation als ein benachteiligendes Querschnittsmerkmal, das in jedem Fall die Gefahr der Verarmung erhöht, hinzu. Auch wird die Armut trotz Erwerbstätigkeit unterschätzt“ (Bude / Willisch 2006, 10).

Zwei Phänomene, die eng mit dem Überflüssigsein sowie den Exklusionsprozessen in modernen Gesellschaftsformen einhergehen, sind die „soziale Vulnerabilität“ (vgl. Castel 2000b) und der „prekäre Wohlstand“ (vgl. Hübinger 1999). Bei beiden Phänomenen geht es um gesellschaftliche Gruppen, die noch nicht exkludiert wurden, die noch nicht auf dem ‚Abfallhaufen‘ der Gemeinschaft gelandet sind, die aber dennoch etwas zu verlieren haben und von daher hoch gefährdet sind. Die Uneindeutigkeit und Angespanntheit der modernen Lebensstile, alles das, was Robert Castel unter dem Begriff des „negativen Individualismus“ (vgl. Castel 2000a) summiert hat, bringen familiäre, soziale und berufliche Konstellationen mit sich, die äußerst fragil sind.

„Die Kategorie der sozialen Verwundbarkeit kann mithin als eine soziale Beziehung definiert werden, die zwischen zwei Polen angesiedelt ist: zwischen der Wahrscheinlichkeit, mit bestimmten ökonomischen, sozialen oder symbolischen Risiken konfrontiert zu werden, und den Fähigkeiten, diesen Risiken ausweichen zu können beziehungsweise Ressourcen gegen diese Risiken mobilisieren zu können“ (Vogel 2006, 344).

Das Phänomen des „prekären Wohlstands“ verweist dagegen auf gesellschaftliche Positionen, bei denen sich Menschen, einem finanziellen, sozialen und emotionalen Drahtseilakt gleich, zwischen Armut und gesicherter Existenz bewegen. Besonders Familien in den so genannten Schwellenländern sind davon stark betroffen.

„Denen, die in dieser Zone der Gesellschaft leben, darf in ihrem sozialen und beruflichen Alltag nichts dazwischenkommen – nicht der Verlust des Arbeitsplatzes, keine chronische Krankheit, keine Ehescheidung oder andere familiäre Probleme, keine unerwarteten finanziellen Anforderungen und Belastungen“ (ders. 346).

Beiden Phänomenen und den mit ihnen verbundenen gesellschaftlichen Gruppen ist gemeinsam, dass sie gerade noch nicht exkludiert sind, zumindest aber eine Ahnung in sich tragen und sich daher der Bedingungen einer Exklusionsmöglichkeit durchaus bewusst sind. Sie sind hohen inneren, emotionalen Belastungen ausgesetzt, leben sie doch in einer Form doppelter Uneindeutigkeit: auf der einen Seite in der Uneindeutigkeit, die im Zuge moderner gesellschaftlicher Entwicklungen generell Einzug gehalten hat und auf der anderen Seite in der Uneindeutigkeit der je ganz konkreten, individuellen wie sozialen, emotionalen und beruflichen Situation zwischen Sicherheit und Instabilität. Das Risiko ist hoch, Lebenswege beschreiten zu müssen, die sowohl aus dem Inneren der Gesellschaft ins soziale ‚Aus‘ und aus personaler Stabilität ins emotionale ‚Aus‘ führen (vgl. Müller 2008).

Aus pädagogischer Sicht lässt sich diese Aussage noch erweitern. Eine Gesellschaft verwirft Kinder und Jugendliche und ihre Familien nicht nur, weil sie diese als überflüssig erkennt, sondern sie trägt auch zur Konstitution brüchiger wie zerbrochener Identitäten bei, die sich zwischen Konsum und Abfall, zwischen Lebensgegebenheiten und Sehnsüchten, zwischen Integration und Deprivation oszillierend hin- und her bewegen.

In der ‚flüssigen‘ Moderne zeichnen sich zwei ganz grundsätzlich und geradezu konträre Bedürfnisse des Menschen ab: zum einen über einen ‚sicheren Hafen‘ zu verfügen und nicht ins gesellschaftliche ‚Irgendwo‘ getrieben zu werden. Zum anderen aber will man ungebunden und frei sein, über Spielräume verfügen und damit möglichst selbstbestimmt leben. Dies bedeutet aber gleichzeitig, ‚Kapitän‘ sein zu müssen und Verantwortung für den eigenen ‚Kurs‘ zu übernehmen.

„Der grundlegende Gedanke der Moderne ist die Idee der Konstruierbarkeit sowohl der Lebensführung als auch der Identität als individuelle Leistung. Erst unter Bedingungen der Moderne ist es nahezu allen Mitgliedern einer Gesellschaft möglich bzw. wird ihnen zugemutet, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und zu gestalten. Moderne bedeutet nicht nur mehr Offenheit von Handlungsbedingungen und die Orientierung an Selbstverwirklichung als biographischem Prinzip, sondern gleichzeitig die Notwendigkeit, bestimmte Leistungen individuell zu erbringen, die früher durch Traditionen und verbindliche Verhaltensregeln vorgegeben waren und fraglos adaptiert werden konnten und mussten“ (Behringer 1998, 22).

Vor allem Kinder und Jugendliche aus Familien, die als Ergebnis globaler und doch konkreter Exklusionsprozesse in Formen von Armut und sozialer Benachteiligung geraten sind oder in sie hineingeboren werden, erhalten aber gesellschaftlich kaum die Möglichkeit, vielfältig Verantwortung zu übernehmen und sich so als selbstwirksam zu erleben.

„Neben den armen Ländern (...) entsteht eine neue Armut im Herzen der reichsten Staaten. (...) Was den Unterschied machen wird, ist nicht etwa die finanzielle Situation, sondern der Zugang zu Wissen und Bildung. Diese Faktoren entscheiden ja heute bereits über den Zugang zu einem würdevollen Leben“ (Böhmer 2006, 103f.).

Um zu verstehen, wie es zu den hier beschriebenen Entwicklungen und Veränderungen gekommen ist, erscheint es sinnvoll, den Blick in die Vergangenheit zu richten und sich nach gesellschaftlichen Entwicklungen zu fragen und gleichzeitig der sich wandelnden Kindheit Aufmerksamkeit zu schenken.

1.1.2 Historische Veränderungen und ihre Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche heute

Traditionelle Gesellschaften zeichneten sich in ihren Strukturen vor allem dadurch aus, dass sie, bedingt durch Faktoren wie Religion, Tradition und klare Familienstrukturen, Orientierung, Sicherheit und Stabilität verliehen. Gleichzeitig liefen sie immer auch Gefahr der individuellen wie gemeinschaftlichen Entfaltung Fremdbestimmung, Beschränkungen und Grenzen aufzuerlegen. Im Laufe der Entwicklung vieler Gesellschaftsformen wandelten sich die Strukturen und Organisationsformen hin zu modernen Gesellschaftsordnungen. Bedingt durch die Aufklärung, entfacht von der Fortschrittsgläubigkeit im Zeitalter der Industri-

alisierung, aber auch durch stärker demokratisierende wie globalisierende Entwicklungen, veränderten sich die Möglichkeiten: Individualisierung, Wertewandel und Pluralismus lassen sich als ‚neue‘ Charakteristika ausmachen. In den vormodernen Gesellschaftsformen fallen Raum und Zeit, besonders aber Ort und Situation meist zusammen. Die Soziologie spricht charakterisierend von ‚Anwesenheiten‘. Mit Beginn der Moderne verändert sich dies. Der Raum lässt sich zunehmend stärker vom Ort entkoppeln. Orte können auch über große Entfernungen hinweg politisch, wirtschaftlich und sozial beeinflusst werden. Anwesenheit ist nicht länger ein notwendiges Gestaltungsmoment von Orten. Giddens (vgl. 1995) hält charakterisierend für die Dynamik der Moderne und in Konsequenz der Trennung von Raum und Zeit fest, dass es zum einen zu einer ‚Entbettung‘ der sozialen Systeme und zum anderen zu einer reflexiven Ordnung und Umordnung gesellschaftlicher Beziehungen in Konsequenz auf neu gewonnene Erkenntnisse und ihre Auswirkungen auf die Handlungskultur von Individuen und Gruppen kommt. Dabei ist zu bemerken, dass die Dynamik eine mindestens doppelte ist: einerseits nehmen durch die Trennung von Raum und Zeit Entbettungsmechanismen zu, andererseits ist durch diese Trennung und die Loslösung von orts- und situationsgebundenen Zwängen erst eine der Hauptvoraussetzungen geschaffen, vielfältigen Wandel zu ermöglichen. Als Beispiel lassen sich moderne Wirtschaftsunternehmen anführen, die durch Verbindung von Lokalem und Globalem, Verfahrens-, Herstellungs- und Handelsweisen verbinden, die in den traditionellen Gesellschaften in dieser Vernetzung nicht möglich gewesen wären. Zwar gab es Jahrhunderte lang durchaus weltweite Handelswege beispielsweise über die Alpen oder die Seidenstraße. Diese Wege bildeten aber lineare Verbindungen ab, die auf Tausch beruhten, und meist nicht auf vernetzten Produktionsprozessen mit Auswirkungen auf sozialer, lokaler wie globaler Ebene.

„Nachdem die Menschen erst einmal entdeckt hatten, dass sie selbst imstande waren, die Welt nach ihren Vorstellungen zu verändern und zu gestalten, war es nur noch eine Frage der Zeit, bis das alte Bild einer vom Schöpfergeist geschaffenen und getragenen Weltordnung durch ein neues ersetzt wurde, in dem sie selbst als Entdecker und Gestalter der Welt erschienen. Dieser Vorstellungswandel hat sich in der westlichen Welt seit der Aufklärung und dem Beginn des Industriezeitalters unglaublich schnell innerhalb weniger Generationen vollzogen. Inzwischen ist die alte, Halt bietende Matrix nur noch in Resten vorhanden. Ihre einstige, Sicherheit bietende, Orientierung stiftende, ordnende und strukturierende Funktion hat sie für den überwiegenden Teil der Bevölkerung in den hochtechnisierten Industriestaaten weitgehend eingebüßt. Aber das neue zentrale Bild vom Menschen selbst als Schöpfer und Ordnungsstifter konnte bisher nicht leisten, was das alte Bild noch vermochte. Wohl bot es vielen Menschen einen gewissen Halt, aber im Grunde nur so lang sie noch erfolgreich waren und es ihnen auf diese Weise immer wieder gelang, dieses Selbstbild zu bestätigen und zu befestigen. Um ihren Halt nicht zu verlieren, sind diese Menschen gezwungen, erfolgreich zu sein“ (Hüther 2006, 38).

Entwurzelung, Instabilität und Orientierungslosigkeit können die Folgen der sich verändernden Ordnungen und Lebensweisen sein. Die, die aus dem Pool der Individualisierung im Sinne eines hohen Maßes an Entscheidungsfreiheit, die eigene Lebensgestaltung wie -planung betreffend, herausfallen, die mit Entwicklungen nicht (mehr) Schritt halten können oder die im Zuge dieser Prozesse zurückbleiben, sind es, die auf den ‚Mülldeponien‘ der Gesellschaft landen. Ihr Leben ist im Sinne Baumans ein „verworfenes“ (vgl. 2005) und entgrenztes. Hinzu kommt, dass der Fortschrittsglaube immer wieder massiv erschüttert wird: durch Klimaprobleme, Naturkatastrophen, ökonomische Veränderungen, familiäres wie personales Scheitern und nicht zuletzt die vielfachen Finanzkrisen. Opfer sind diejenigen, die weder gebraucht werden, noch persönlich gefragt sind.

Für die Entwicklung von Familienstrukturen und die Pluralisierung von Lebensstilen brachte der Schritt zur modernen Gesellschaft durch die Auflösung stark patriarchaler Ordnungen einerseits Liberalisierung, Selbstverwirklichungsmöglichkeiten und die Chance, sich von nicht mehr tragfähigen Beziehungen verabschieden zu können. Andererseits fehlt es den neu entstandenen Lebensformen besonders in den sozial bedrängenden Lebenslagen und unteren Schichten an Fähigkeiten, an kulturellen wie emotionalen Kompetenzen, um dieses ‚neue Leben‘ auszuhalten und tragfähig zu gestalten.

Auch die Kindheit selbst und die Sicht auf diese Phase menschlichen Lebens sind von diesen Entwicklungen und Veränderungen nicht unberührt geblieben. Dies hat die einschlägige Forschung längst nachgewiesen (vgl. Fölling-Albers 2001). So wie sich Alltagsgestaltung, Lebensführung und damit Lebensstile veränderten, wandelte sich auch kindliches Aufwachsen und Erleben. Der so genannten Entdeckung der Kindheit kommt dabei eine ebenso große Rolle zu wie den reformpädagogischen Bewegungen im beginnenden 20. Jahrhundert. Und dennoch muss man die großen Unterschiede bedenken, denen Kindheit damals wie heute, abhängig vom Lebenskontext, unterworfen ist. Darauf weisen für die westliche Welt beispielsweise Kränzl-Nagle und Mierendorff hin, wenn sie unter Verweis auf das Aufwachsen in verschiedenen Schichten schreiben:

„Daher konnte sich Kindheit für Kinder in ein und derselben Epoche sehr unterschiedlich gestalten. So wirkten sich der Trend zur Pädagogisierung und zu dieser Sichtweise von Kindern als durch gezielte Erziehung formbare Wesen, unterschiedlich für Kinder verschiedener sozialer Herkunft aus: Kinder höherer Schichten hatten zwar Zugang zu Bildung, wurden jedoch einer repressiven Pädagogik unterworfen, die rückblickend als ‚schwarze Pädagogik‘ bezeichnet wird. Für Kinder ärmerer Schichten hatten wirtschaftliche Veränderungen im 18. und 19. Jahrhundert neue Formen von Kinderarbeit zur Folge“ (vgl. 2007, 10f.).

Letztlich bildeten und bilden sich neue Abhängigkeits- und Machtverhältnisse von Kindern zu Erwachsenen aus. Auch wenn sich an diesen Entwicklungen im Verlauf des 20. Jahrhunderts vieles änderte, beispielsweise durch einen sich verändernden Blick auf Kinder, durch die allgemeine Schulpflicht und die Privati-