



Leseprobe aus Greubel und Schieren, Kinder, Kinder!, ISBN 978-3-7799-3764-7

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3764-7)

[isbn=978-3-7799-3764-7](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3764-7)

Einleitung

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

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

Zu den Beiträgen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Stefanie Greubel und Jost Schieren
Alfter im März 2019

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

Stefanie Greubel

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

Janusz Korczak

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

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

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

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

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

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

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

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

1 Zur Stellung des Kindes im Kontext seiner Entwicklung

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

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

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

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

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

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