

Spätestens im zweiten Schuljahr fallen Kinder mit Teilleistungsstörungen auf. Bei Schul-schwierigkeiten sind genaue Diagnosen und Ursachenanalysen notwendig, damit gezielt interveniert werden kann. Die Entscheidung über den weiteren Schulweg nach Abschluss der Grundschule stellt einen für das Kind und seine Zukunft wichtigen Übergang dar, der in schwierigen Fällen durch entsprechende schulpsychologische Begutachtungen unterstützt werden sollte. Bei Mädchen können in dieser Zeit bereits die ersten Anzeichen der beginnenden Reifung auftreten. Bei Buben erscheinen diese mit einer Zeitverzögerung von etwa eineinhalb bis zwei Jahren. Mit etwa elf Jahren entwickelt sich im Kompetenzbereich das abstrakte formallogische Denken. Je nach Erziehungsklima im Elternhaus können sich erste Ablösungsprozesse von den Eltern in mehr oder weniger krisenhafter Form zeigen. Es hängt von der Konfliktlösefähigkeit der Betroffenen ab, ob es sich um Reifungskrisen handelt, die zu einer verbesserten Integration der Persönlichkeit führen oder um erste Manifestationen problematischer Entwicklungen.

Wirksame Erziehung bedeutet daher auf verschiedenen Altersstufen Unterschiedliches: In den frühen Jahren geht es um gezielte Beeinflussung und Förderung, während auf den späteren Altersstufen zunehmend die Mit- und später die Selbstverantwortung des Kindes und Jugendlichen gefragt ist. Auf den frühen Altersstufen sollte die Basis für diese Bereitschaft durch eine das Kind als Persönlichkeit anerkennende und wertschätzende Form der Interaktion mit ihm geschaffen werden.

*By the second year of school at the latest, partial performance disorders will manifest themselves. Difficulties at school must be diagnosed precisely and analyses of causes made to be prepared for targeted interventions to become effective. The choice of further schooling after primary school is instrumental in determining a child's future course of life, and, in the event that difficulties are encountered, should be supported by school psychologists' reports. Girls frequently experience the onset of adolescence during that stage, while boys are generally a little slower, varying between one and a half and two years. At the age of 11 approximately, first signs of abstract, formal-logical thinking are developed. Depending on the educational climate prevailing at home children may have to detach themselves from their parents in more or less radical form. It entirely depends on the ability to solve conflicts of those concerned whether or not these critical stages of maturation will add to a person's ability to integrate themselves or rather turn out to be the first manifestation of future problems.*

*Thus, raising a child successfully means different things at different stages. In the early years, a child receives targeted guidance and enhancement, later on, the adolescent's self-determination are called upon. In general, a child should be met with recognition and appreciation during the first stages of life, so that it can develop all of the above skills in life.*

## 1.1 Das Zusammenspiel von Anlage und Umwelt in der Entwicklung des Kindes

Die menschliche Entwicklung ist in besonders hohem Ausmaß durch eine genetisch bedingte Anpassungsfähigkeit und damit Lernfähigkeit charakterisiert. Menschen sind in der Lage, in den unterschiedlichsten Klimazonen zu überleben und mit den verschiedensten Umweltbedingungen zurecht zu kommen. Dies setzt eine weitgehende Veränderbarkeit der durch die Erbanlagen vorgegebenen Strukturen voraus. Jede Anlage ist daher durch einen sogenannten „Veränderungsspielraum“ gekennzeichnet, der die Förderbarkeit einerseits, die Störbarkeit (Vulnerabilität) andererseits bestimmt.

In der entwicklungspsychologischen Forschung wurden in den 60er und 70er Jahren vor allem die milieubedingten Einflüsse untersucht, während in den 80er und 90er Jahren Studien über genetische Bedingungen und ihre Entwicklungsmöglichkeiten dominierten (siehe z. B. PLOMIN, 1994; SCARR, 1993). Tatsächlich handelt es sich im Einzelfall beobachtbaren Entwicklungsprozessen immer um verschiedene Formen von Wechselwirkungen zwischen „Nature“ und „Nurture“, Erbanlagen und Umwelteinflüssen, wobei festzuhalten ist, dass Anlage nicht mit „unveränderbar“ und milieubedingt nicht mit „modifizierbar“ gleichgesetzt werden kann (siehe ROLLETT, 1997). Die Auswirkungen dieser Interaktion zwischen Erbanlagen und Umwelt sind nicht in allen

abschnitten gleich. Die Beeinflussbarkeit des Entwicklungsgeschehens durch Außeneinflüsse sowie wie im negativen Sinn ist, wie bereits der Psychoanalytiker Sigmund FREUD (1969) postulierte, am stärksten im Säuglingsalter und in der frühen Kindheit. Die Gehirnrinde und die Verbindungen der Neuronen entwickeln sich weitgehend erst nach der Geburt, wobei den Anregungen, die Kommunikationsangebote von der Umwelt bereitgestellt werden, besondere Bedeutung zukommt. Eine reiche Umwelt sorgt daher auch für eine bessere neuropsychologische „Hardware“. Die Angebote müssen allerdings richtig dosiert sein, da nicht nur zu wenige, sondern auch zu viele Angebote („Überangebote“, schlechteren Ergebnissen führen. Überangebote, besonders, wenn sie unter autoritärem Druck erfolgen, führen zur Abwehr und damit zu verminderten Lernanstrengungen, die langfristig geringere Leistungen und Fähigkeiten des Individuums entspräche, zur Folge haben („underachievement“). Bei der Bewertung der Entwicklungsbedingungen eines Kindes sind daher nicht nur die Bedingungen in Kindergarten und Familie, sondern auch die familialen Rahmenbedingungen und das dort realisierte Erziehungsmilieu zu berücksichtigen. In derselben Familie können allerdings die Anregungen, die ein Kind erfährt, und die erzieherischen Maßnahmen nach Geschwisterpositionen unterschiedlich ausfallen. Beim ältesten Kind müssen sich die Eltern stärker auf die Erziehungsaufgabe anpassen. Häufig wird es restriktiver erzogen als die nachfolgenden Kinder. Gebrüder derselben Familie leben, können daher in recht unterschiedlichen Verhältnissen aufwachsen, je stärker die Umweltanteile ist, die nicht gemeinsam erfahren werden („nonshared environment“).

Neben Genetik und Umweltangeboten bestimmt im Laufe des Lebens als dritte Komponente die Eigeninitiative des Kindes die individuelle Entwicklung: Interessierende Umweltangebote werden wahrgenommen, die Kinder bzw. Jugendlichen beginnen, sich ihr eigenes Milieu zu schaffen.

## 1.2 Periodisierung der Entwicklung

Im Einzelnen lassen sich im Laufe der kindlichen Entwicklung die folgenden Entwicklungsperioden unterscheiden:

- Säuglingsalter (von der Geburt bis 1 Jahr)
- Kleinstkindalter (1–3 Jahre)
- Kleinkindalter (3–6 Jahre)
- Mittlere Kindheit (6–ca. 10–11 Jahre)
- Adoleszenz (11–21 Jahre)

In der Literatur verwendete weitere Untergliederungen:

- |   |   |                              |
|---|---|------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Vorpubertät (ca. 10–12/13 Jahre)</li> <li>● Pubertät (12/13–14/15 Jahre)</li> <li>● Jugendalter (14–18 Jahre)</li> </ul> | } | späte Kindheit (siehe Kap.7) |
|---|---|------------------------------|

Für den Eintritt in die Pubertät bestehen große geschlechtsspezifische und individuelle Unterschiede. Bei Mädchen beginnt die Pubertät (siehe Kap. 7) um ca. einhalb Jahre früher als bei Buben. Insgesamt ist im letzten Jahrzehnt des vergangenen Jahrhunderts eine Vorverlegung der Pubertät erfolgt („säkulare Akzeleration“).

## 1.3 Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung

Von der Geburt an sind zwei große übergreifende Entwicklungslinien zu beobachten: Die eine betrifft die **Kompetenzentwicklung** (sensumotorische und kognitive Entwicklung allgemein, Entwicklung der Intelligenz, aber auch die Entwicklung von spezifischen Begabungen wie z. B. sportliche, musikalische, sprachliche Kompetenzen usw.). Die zweite große Entwicklungslinie wird durch die Entwicklung jener Faktoren bestimmt, die das ausmachen, was wir als die **individuelle Persönlichkeit** des Menschen erleben.

### 1.3.1 Die Entwicklung sensumotorischer und kognitiver Kompetenzen

Nach wie vor haben sich die Entwicklungsstufen, wie sie PIAGET (1948, 1976) in seinen klassischen Werken dargestellt hat, trotz verschiedener Modifikationen, die vor allem die Vorverlegbarkeit der Stufen betreffen, als allgemeine Richtschnur für die Beschreibung der kognitiven Entwicklung bewährt. In welchem Lebensjahr ist es vor allem die Entfaltung und das Ineinandergreifen von (greif-)motorischer und sprachlicher Sinnesentwicklung, welche die Zunahme an Kompetenz erklärt, ab dem zweiten Lebensjahr die Entwicklung der Vorstellungswelt und des Sprechens:

### Stadien der Intelligenzentwicklung nach PIAGET (1948, 1976)

- **Präoperative Periode:**

1. Stadium der sensumotorischen Intelligenz (0–1½ Jahre)
2. Stadium des vorbegrifflich-symbolischen Denkens (1–4 Jahre)
3. Stadium des anschaulichen Denkens (4–7 Jahre)

- **Operative Periode:**

4. Stadium der konkreten Operationen (8–11 Jahre)
5. Stadium der formalen Operationen (ab etwa 11 Jahren)

Differenzierung des sensumotorischen Stadiums: Im ersten Lebensjahr bestehen große individuelle Unterschiede, was den Beginn der einzelnen Entwicklungsschritte betrifft. Einteilungsprinzip ist der Erwerb neuer Lerninhalte. Auf der ersten Stufe erfolgt das **Üben angeborener Reflexmechanismen**, z. B. Saugen; der Säugling übt in den ersten einigen Lebenstagen das Saugen auch zwischen den Stillzeiten üben. Das Üben funktionsbereiter Reflexmechanismen sieht PIAGET als erstes Anzeichen geistiger Tätigkeit.

Auf der zweiten Stufe folgen die **primären Kreisreaktionen** (Beginn: 0–0;3)<sup>1</sup>. Es bilden sich erste sensumotorische, auf den eigenen Körper bezogene Gewohnheiten durch Ausbau der Reflexschemata; das Kind beginnt bereits zu saugen, wenn sich die Mutter über das Bett beugt. Die Saugbewegung führt zu weiterem Saugen. Es handelt sich um Formen klassischer Konditionierung nach PAWLOW (1927).

Die dritte Stufe wird als Stufe der **sekundären Kreisreaktionen** bezeichnet (Beginn: 0;3–0;6). Das Kind erlernt, dass ein einmal angewandtes Mittel immer wieder seinen Zweck erfüllen kann. Es entdeckt z. B., dass ein Klappstuhl klappert, wenn man es schüttelt und wiederholt die Handlung (Lernen am Erfolg, operantes Konditionieren nach SKINNER, 1953).

Die vierte Stufe ist die Stufe der **Koordinierung der erworbenen Handlungsschemata und deren Anwendung auf neue Situationen**, wobei flexibel die einen als Mittel, die anderen als Zweck benutzt werden (z. B. Wegstoßen eines Hindernisses, um einen Gegenstand ergreifen zu können). Beginn: 0;8–0;10.

Es folgt die fünfte Stufe mit der **Entdeckung neuer Handlungsschemata** (Beginn um 1;0). Durch aktive Experimentieren oder „**tertiäre Kreisreaktionen**“ werden neue Variationen und Abwandlungen vorhandener Handlungsschemata durchprobiert und neue Umgangsformen mit dem Spielobjekt gefunden. Die erreichten Ziele sind aber noch zufällig. Es handelt sich um Versuch-Irrtum-Lernen.

Auf der sechsten Stufe erfolgt der **Übergang von sensumotorischen Intelligenzakt** zur Vorstellung (Beginn etwa mit 1;3–1;6): Viele Möglichkeiten des Umgangs mit den Dingen werden nun durch Verstehen von Zusammenhängen entdeckt. Das Kind löst Probleme nicht mehr nur durch Herumprobieren, sondern auch durch

### 1.3.2 Persönlichkeitsentwicklung

Aus der Fülle der Theorien sollen hier nur zwei, in der Praxis bewährte Ansätze zur Beschreibung der Persönlichkeitsentwicklung kurz dargestellt werden, und zwar der Ansatz ERIKSONS (1950, 1963), der eine empirisch gestützte Entwicklungstheorie der menschlichen Persönlichkeit umfasst, und die ebenfalls empirisch gut dokumentierten „Großen Vier“, eine Liste von Persönlichkeitsfaktoren, die das Produkt der Interaktion zwischen Anlage und Umwelt darstellen.

#### 1.3.2.1 Die Entwicklungsstufen der Persönlichkeit nach ERIKSON (1950, 1963)

Im Anschluss an die psychoanalytische Persönlichkeitstheorie (siehe dazu FREUDS Darstellung in der „Neue Einführung in die Psychoanalyse“, 1969) entwickelte ERIKSON (1950, 1963) ein Stufenmodell, nach dem gelungene oder misslungene Auseinandersetzungen mit den für ein bestimmtes Alter charakteristischen Anforderungen der sozialen Umwelt zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Jede Stufe ist durch einen bestimmten psychosozialen Konflikt gekennzeichnet. Zumindest für entwickelte Länder hat sich diese Einteilung als Richtschnur für die Identifikation häufiger Störungen bzw. Anpassungsprobleme allgemein und ihre Rückführung auf misslungene Lösungen der „Entwicklungsaufgaben“ (nach HAVIGHURST, 1948) einer bestimmten Altersstufe bewährt.

<sup>1</sup> Anmerkung: 0–0;3 = 0 Jahre bis 3 Monate; 1;3–1;6 = 1 Jahr 3 Monate bis 1 Jahr 6 Monate

### Entwicklungsstufen nach ERIKSON (1950, 1963)

- Vertrauen versus Misstrauen (Geburt–1. Jahr)
- Autonomie versus Scham und Zweifel (2–3 Jahre)
- Initiative versus Schuld (4–5 Jahre)
- Produktivität versus Minderwertigkeit (6–11 Jahre)
- Identität versus Rollenkonfusion (12–18 Jahre)
- Intimität versus Isolation (die Zeit des jungen Erwachsenenalters)
- Generativität versus Stagnation (mittleres Lebensalter)
- Integrität versus Verzweiflung (Alter)

### 1.3.2.2 Die „Großen Fünf“ Persönlichkeitsfaktoren

In vielen Untersuchungen, die sowohl in Form von Eigen- als auch Fremdbeurteilungen durchgeführt wurden, konnten immer wieder übereinstimmend fünf Persönlichkeitsdimensionen ermittelt werden, die für die Entwicklung und Differenzierung der Persönlichkeit ausschlaggebend sind. Erstmals wurden sie von CHRISTAL (1958, 1961) zusammengestellt. NORMAN (1963) benannte sie wie folgt:

1. **Extraversion** (Gegenpol: Introversion)
2. **Verträglichkeit** (Gegenpol: Unverträglichkeit)
3. **Gewissenhaftigkeit** (Gegenpol: Pflichtvergessenheit)
4. **Emotionelle Stabilität** (Gegenpol: Labilität)
5. **Kultiviertheit, Bildung** (Gegenpol: Unkultiviertheit, Desinteresse an Kultur und Bildung)

Wie aus dieser Beschreibung hervorgeht, ist der 5. Faktor nicht unbedingt überzeugend definiert, wie in den anderen Bereichen, auf eine zugrundeliegende Persönlichkeitseigenschaft zurückgeführt werden kann. Die „Produkte“ einer an Neuem interessierten Auseinandersetzung mit der Umwelt mit anderen. Er wurde daher von verschiedenen Forschern etwas unterschiedlich charakterisiert. McCLELLAND (1985) bezeichneten ihn als „Offenheit für Erfahrungen“ allgemein. Wie die Liste zeigt, handelt es sich um Persönlichkeitsdimensionen, bei deren Ausgestaltung im Laufe der Entwicklung Anlage und Sozialisationsangebote im Spiel sind. z. B. die Neigung zu emotionaler Labilität eine angeborene Disposition, die jedoch durch eine entsprechende Erziehung so gemildert werden kann, dass der oder die Betreffende mit seinem Leben gut zurecht kommen kann. Auch eine emotional stabile Person durch ungünstige Lebensumstände dauerhaft destabilisiert werden kann. Die fünf Faktoren handelt es sich um sehr allgemeine, zusammenfassende Beschreibungen, die auf einem niedrigeren Abstraktionsniveau durch entsprechende inhaltliche Differenzierungen ergänzt werden können. „Labilität“ kann sich z. B. als leichtes Ansprechen von Gefühlen und eine wenig entwickelte Fähigkeit, den eigenen emotionalen Innenzustand zu kontrollieren. Betrachtet man inhaltlich unterschiedliche Erklärungen, so tritt vor allem eine hohe Angstneigung, die schon im ersten Lebensjahr als Folge ungünstiger Interaktionen in der sozialen Umwelt manifest werden kann, und die Neigung zur erhöhten Aggression, die im zweiten Lebensjahr beobachtbar wird, als relativ überdauernd erwiesen, wenn nicht erzieherisch oder therapeutisch eingegriffen wird. In beiden Fällen interagieren sowohl dispositionelle wie Sozialisationsinflüsse, und diese können sowohl positiver wie in negativer Richtung.

## 1.4 Das Säuglings- und Kleinstkindalter

### 1.4.1 Überblick über das erste Lebensjahr

#### 1.4.1.1 Rahmenbedingungen und wichtige Entwicklungsschritte

Das termingerecht Neugeborene verfügt bereits nach der Geburt über eine Ausstattung an Neugierde, die für das Überleben sorgen oder „Platzhalter“ für die weitere Entwicklung darstellen, da sie im Laufe der ersten Lebensjahre ausgeübt werden können. (So entwickelt sich z. B. aus dem Moro-Reflex die Überraschungsbewertung.)

Ein wichtiger Indikator für den Entwicklungszustand des Neugeborenen ist der sogenannte „APGAR“-Index, der sofort nach der Geburt erhoben wird. Es handelt sich um ein Akronym der Beobachtungsvariablen, die in den ersten Minuten nach der Geburt in den APGAR-Index eingehen. Jedes Merkmal wird mit zwei Punkten bewertet. Ein gut entwickeltes Kind hat ein Gesamtergebnis von neun oder zehn Punkten.

### 1.4.1.2 APGAR-Index

Die folgenden Merkmale werden eine Minute und fünf Minuten (bei Mangelgeburten auch nach zehn Minuten) nach der vollständigen Geburt des Kindes (mit Ausnahme der Nabelschnur und der Plazenta) bewertet. Die jeweilige Punkteanzahl addiert: 7–10 Punkte = normal, 4–7 Punkte = weniger günstig, 3 und darunter = kritisch.

Tabelle 1: APGAR-Index

Beschreibung	Punkte		
	0	1	2
Aussehen (Farbe)	bläulich, blass	Körper rosig, Gliedmaßen bläulich	rosig
Puls (Herzrate)	nicht vorhanden	langsam (unter 100)	schnell (über 100)
Grimassieren (Reflexauslösbarkeit: Ein Katheter wird kurz in die Nase eingeführt, nachdem Mund und Rachen von Schleim befreit sind)	keine Reaktion	Verziehen des Gesichtes	husten, niesen, schreien
Aktivität (Muskeltonus)	schlaff	schwach, inaktiv	stark, aktiv
Respiration (Atmung)	nicht vorhanden	langsam, unregelmäßig	regelmäßig, Baby schreit

Wie noch immer viel zu wenig bekannt ist, können Säuglinge bereits vor der Geburt auf Licht- und Hörreize reagieren. Laute Geräusche führen dazu, dass das Kind sich energischer im Mutterleib bewegt und unter Umständen sogar mit Stress reagiert. Diese beiden wichtigen Sinnesorgane sind daher gleich nach der Geburt funktionstüchtig, wenn auch ihre volle Ausformung erst in der Interaktion mit der Umwelt erfolgt. Um sicher zu sein, dass in den ersten Lebenstagen an eine angemessene Entwicklungsförderung des Säuglings stattfindet, ist die Aufmerksamkeit über diese Tatsache von gesundheitspolitischer Bedeutung. Noch immer existiert nämlich in der Bevölkerung eine falsche Auffassung, dass Neugeborene noch nicht sehen und hören könnten. Ein Grund für diese fehlerhafte Annahme sind die verlängerten Reaktionszeiten der Neugeborenen, wenn es nicht um laute Geräusche (die das Kind erschrecken führen), sondern um Sprachreize und um Sehangebote geht. Da die Gehörgänge nach der Geburt noch von Fruchtwasser verlegt sind, nehmen Babys leises Sprechen nicht wahr. Spontan neigen Erwachsene jedoch dazu, mit Neugeborenen nur zu flüstern. Rhythmisches, entsprechend lautes und fröhliches Einsprechen auf das Kind führt dagegen nach etwa zehn Minuten dazu, dass sich der Säugling im Takt der Sprechbewegungen bewegt. So wird z. B. auch eine durch ein Tuch abgedunkelte Taschenlampe, die man langsam in den Abstand (der Zone des schärfsten Sehens bei Säuglingen) vor den Augen des Kindes hin- und herführt, nach ein bis zwei Minuten währenden „Aufwärmphase“ mit dem Blick verfolgt.

Die Linse des Auges liefert zunächst ein umgekehrtes und seitenverkehrtes Bild an die Netzhaut. Das Gesehene vom Kind muss daher erst lernen, dieses Bild umzudrehen, wozu ebenfalls Erfahrung notwendig ist. Eine Sehschärfe ist jedoch offenbar angeboren: Das Erkennen von Abgründen. In einem bekannten Experiment, dem sogenannten „visuellen Klippe“, wird eine Glasplatte über einen Abgrund gelegt und das Baby von der Platte aufgefordert, darüberzukrabbeln. Die Kinder weigern sich in so einem Fall, über die scheinbare Absturzsstelle hinwegzuzukrabbeln.

Die Art der frühen Kommunikation mit Säuglingen wurde ausführlich untersucht (siehe dazu MUSEN 1994). Tiefe Töne wirken beruhigend, hohe Töne bewirken Aufmerksamkeitszuwendung. Kurze Anstiegszeit oder schnelle Tonhöhenänderung führt zu besonders hoher Aufmerksamkeit bzw., im Extremfall, zum Erschrecken, besonders, wenn es sich um laute Töne handelt. Allgemein hat eine modulierte, ausdrucksstarke, durch Pausen gegliederte Sprechweise von Bezugspersonen (das sogenannte „Motherese“ oder „kindorientierte Sprechweise“) den günstigsten Einfluss auf den Sinn einer Förderung der vorsprachlichen und später der sprachlichen Entwicklung des Kindes. Die normale, eher monotone „Erwachsenensprache“ mit ihren langen, durch Pausen weitgehend ungegliederten Sprechabsätzen hat sich für die Sprachentwicklung als weniger förderlich erwiesen. In Einzelfällen kann es später zu erheblichen Entwicklungsrückständen kommen, wenn die Kinder mit den Sprechangeboten der Erwachsenen nicht zurechtkommen. Ein charakteristisches Symptom für eine solche fehlgegangene Entwicklung sind z. B. die sogenannten „dialogetischen“ (ROLLETT, 1994), wobei 2–4-jährige Kinder in einer selbst erfundenen „Sprache“ plappern, die wie Erwachsenen-sprache anhört, aber keine sinnvollen Wörter enthält. In der Sprachtherapie hat es sich bewährt, in solchen Fällen auf die modulierte Sprechweise der Motherese zurückzugreifen.

Eine wichtige Funktion für die emotionelle, und, auf ihr aufbauend, die lerngesteuerte Entwicklung des Kindes hat die **Bindung (attachment) an eine Hauptbezugsperson** (siehe Kap. 1.4.2). Die Bindung an die Mutter wird durch die lange vorgeburtliche Entwicklung insofern begünstigt, als, wie entsprechende Untersuchungen gezeigt haben, das Kind bereits nach der Geburt den Geruch der Mutter und ihre Stimme von anderen Personen unterscheiden kann. Unterstützt wird die Bindung an die Mutter durch die Angewohnheit der „**ersten Geburt**“ nach LEBOYER (1995), wobei es besonders wichtig ist, dass das Baby unmittelbar nach der Geburt der Mutter auf den Bauch gelegt wird und Gelegenheit zu ersten Saugversuchen bekommt. Untersuchungen von PUCHINGER (1992) zeigen konnte, führt eine derartige Vorgangsweise auch dazu, dass Kinder leichter an die Mutter binden. KLAUS und KENNEL (1987) wiesen auf die besondere Bedeutung dieser frühen Kontakte zwischen Mutter und ihre Beziehung zu dem Kind im Sinne eines an die Mutter erinnernden Prozesses der Bindung („**ding**“) der Mutter an das Kind hin. Auch für die Vater-Kind-Beziehung ist der frühe väterliche Körperkontakt wichtig. Eltern von Säuglingen auf der Frühgeborenenstation wird daher heute vermehrt Gelegenheit gegeben, Körperkontakt mit ihrem Kind angeboten. Günstig hat sich außerdem das „**Rooming-In**“ (siehe Kap. 1.4.2) erwiesen. Wenn Mutter und Kind bereits in der Geburtsklinik im selben Zimmer untergebracht sind, haben sie bessere Möglichkeiten, einander näher zu kommen und sich aufeinander einzustellen. (Ein Abweichen von dieser Praxis in Einzelfällen ist nur dann anzuraten, wenn die Mutter sehr erschöpft ist oder das Kind zu „**Difficult Babies**“ oder „**Schreikindern**“ gehört.)

Bei entsprechender Anleitung, die in Wien in so gut wie allen Geburtskliniken (siehe Kap. 10.1) praktiziert wird, sind fast alle Mütter in der Lage, ihr Kind auch zu **stillen**. Empfehlenswert ist eine Stillzeit von mindestens 6 Monaten, d. h. bis zu dem Zeitpunkt, zu dem das Kind sein eigenes Immunsystem aufgebaut hat. In der Praxis haben sich die Stillgruppen bewährt, d. h. angeleitete Selbsthilfegruppen von Müttern, die mit Säuglingen, da dort nicht nur konkrete Ratschläge ausgetauscht werden können, sondern die Mütter die Möglichkeit haben, aus ihrer Isolation herauszukommen und Kontakte zu knüpfen. Sind Mütter nicht bereit, selbst zu stillen, sollte die Füttersituation in einer liebevoll entspannten Atmosphäre, beim Stillen der Fall ist, stattfinden.

Zum Aufbau der Bindung zwischen dem Neugeborenen und beiden Elternteilen ist nicht nur zärtlicher Körperkontakt, sondern auch ein der Entwicklung des Kindes angepasstes Spielangebot von besonderer Bedeutung. Im Säuglingsalter sollte z. B. nicht nur die Fütter-, sondern auch die Bade- und Wickelsituation als liebevoll gestaltet werden. Bindung kann sich nur entwickeln, wenn dafür auch Zeit vorgesehen ist. Für die weiteren Entwicklungsjahre: Für berufstätige Mütter und für Väter hat sich die Regel bewährt, dass wenigstens etwa eine halbe Stunde Zeit pro Kind für gemeinsame Aktivitäten wie Spiele, Gespräche und Spaziergänge zu sein.

Mit ca. zwei Monaten kommt es zu einer wichtigen Neuentwicklung. Es entsteht das sogenannte „**Lächeln**“, das Kind antwortet auf Augenkontakt und Lächeln von Personen, die sich über sein Gesicht ebenfalls mit Lächeln. Es handelt sich um einen angeborenen Auslösemechanismus, da Versuche gezeigt haben, dass dieses Lächeln auch durch eine Maske auslösbar ist. Selbst die eigene Mutter wird jedoch nicht ausgelöst, wenn sie sich dem Kind nicht en face, sondern vom Profil her zeigt. Das soziale Lächeln hat eine wichtige Funktion. Die Bezugspersonen des Kindes werden durch die freundliche Zuwendung angeregt, sich mit dem Kind zu beschäftigen. Das soziale Lächeln ist ein Entwicklungsmarker: Tritt es nicht auf, sollte eine Untersuchung durchgeführt werden, da z. B. eine tiefgreifende Entwicklungsstörung (ICD-10, F84) bzw. ein Autismus (ICD-10, F84.0) vorliegen könnte. Bestätigt sich die Diagnose, sind besondere Fördermaßnahmen zu ergreifen, deren Ziel es unter anderem ist, die Kontaktschranke zu überwinden, um die Lernbereitschaft des Kindes zu unterstützen.

Der nächste Entwicklungsmarker tritt mit etwa vier Monaten auf. Es handelt sich um den Erwerb der **koordination**, einer wichtigen intermodalen Leistung. Der Säugling ist nun in der Lage, gezielt nach einem greifbaren und ein Spielzeug selbstständig beobachtend und erkundend hin und her zu bewegen. Dies ermöglicht eigenständige Spielaktivitäten möglich. Förderung erfolgt durch ein entsprechend variables Angebot an Spielzeug. Es sollte bunt, leicht greifbar und nicht zu schwer sein. Da Säuglinge auch mit dem Mund erkunden, sollten die Objekte nicht zu klein sein und keine giftigen oder leicht abblätterbaren Farben aufweisen. Die Beobachtung des Babys, dass es durch **sein Verhalten** eine **Reaktion der Umwelt** auslösen kann, ist für seine Entwicklung besonders bedeutungsvoll. Auch die sprechende und spielende Interaktion der Bezugspersonen mit dem Kind werden für seine Entwicklung immer wichtiger. Die Personen seiner Umgebung halten ihm ein solches Wechselspiels sozusagen einen „**biologischen Spiegel**“ vor, mit dessen Hilfe sich das Kind immer mehr wahrnehmen und sein Verhaltensrepertoire ausbauen lernt.



### 1.4.1.3 Objektpermanenz, Fremdeln und Trennungsangst

Mit 7–8 Monaten erwirbt das Kind die „**Objektpermanenz**“, d. h. die Einsicht, dass Objekte, die aus seinem Blickfeld verschwinden, weiter existieren. Dies zeigt sich in Versuchen, bei denen man etwas vor den Augen des Kindes versteckt. Vor dieser Zeit ist kein Suchverhalten beobachtbar. Hat das Kind jedoch die Objektpermanenz ausgeformt, wird es nach dem Objekt gezielt suchen. Es hat nun auch Freude an ersten Versteckspielen, entweder es selbst oder der Spielpartner hinter einem Tuch verschwindet. Solche Spiele wirken daher entwicklungsfördernd. Damit sind die Voraussetzungen für einen weiteren Entwicklungsfortschritt gegeben: Mit acht Monaten entsteht die sogenannte „**Fremdenangst**“: Während das Kind vorher jede freundlich lächelnde Person freudig begrüßt hat, reagiert es nun auf Menschen, die es nicht kennt oder die es nur sehr selten sieht mit Angst und Abwehr. In natürlichen Umwelten war dies eine notwendige Schutzmaßnahme gegen möglicherweise feindlich gesinnte Fremde. Dafür spricht, dass das Fremdeln am deutlichsten unbekanntem erwachsenen Personen gegenüber gezeigt wird, Kindern gegenüber, selbst wenn diese dem Baby nicht vertraut sind, weit weniger oder überhaupt nicht auftritt. Das Ausbleiben des „Fremdelns“ kann ein gewisses soziales Entwicklungsstadium anzeigen. Es tritt z. B. bei Heimkindern, die keine festen Bezugspersonen hatten, nicht auf. Bei ihnen beobachtet man im Gegenteil eine besonders intensive Zuwendung zu jeder beliebigen Person, die sich ihnen nähert. Falls dieses Verhalten nicht korrigiert wird, kann es im Schul- und vor allem im Jugendalter zu Problemen kommen, da diese Kinder zu Distanzlosigkeit neigen. (In modernen Heimen, wie z. B. dem Wiener Charlotter-Heim, ist man daher dazu übergegangen, sogenannte Familiengruppen einzurichten, in denen eine kontinuierliche Betreuungsperson für die betreffende Kindergruppe zuständig ist).

**Trennungsangst:** Je mobiler das Kind wird, je mehr es sich selbstständig krabbelnd und in der Folge auch laufend bewegen kann, desto intensiver kommt ein weiterer Schutzmechanismus zum Tragen: Es handelt sich um die „**Trennungsangst**“. Er sorgt dafür, dass das Kind von sich aus ein Bedürfnis entwickelt, in der Nähe der vertrauten Bezugsperson zu bleiben. Die Trennungsangst ist daher zwischen einem und eineinhalb Jahren besonders ausgeprägt. Nicht selten wird dies von den Erziehungspersonen als Dominanzverhalten missverstanden und unterbinden versucht. Gelegentlich führt dies zu einem negativen Zirkel: Je mehr sich die Erwachsenen vom Kind distanzieren, desto mehr entwickelt das Kind ein Bedürfnis nach Nähe nachzukommen, je autoritärer sie es gezielt abwehren, desto anhänglicher wird das Kind („Klammerkinder“). In einem solchen Fall hat sich eine Interventionsform bewährt, wobei den Eltern einerseits der Zusammenhang erklärt wird und ihre eigenen Bedürfnisse nach Ruhe und Unterstützung mit ihnen aufgearbeitet sowie neue Verhaltensweisen im Umgang mit dem Kind eingeübt werden. Schwerwiegender sind jene Fälle, in denen das Kind bereits resigniert hat, sodass es zu einer negativen Bindungsentwicklung gekommen ist (s. unten).

Eine **Fremdunterbringung** des Kindes ist aus diesem Grund in dieser Zeit mit Problemen verbunden. Ein sorgfältig durchgeführter Beziehungsaufbau zur Tagesmutter bzw. Krippenerzieherin ist besonders wichtig. Die Fremdunterbringung hat nur dann gute Ergebnisse im Sinne einer altersangemessenen Förderung des Kindes, wenn die Gruppen klein genug sind, um eine intensive, familienähnliche Betreuung durch die Krippenerzieherin zu gewährleisten. International werden vier Kinder pro Betreuerin empfohlen. Mehr als acht Kinder pro Betreuerin stellen sowohl für die Betreuerin selbst wie für die Kinder eine Überforderung dar, da allein die Pflegemaßnahmen (Essen und Wickeln) bereits den Großteil der Zeit in Anspruch nehmen, sodass für beziehungsfördernde Aktivitäten, Unterstützung der Sprachentwicklung und andere Fördermaßnahmen kaum Zeit bleibt. Kleinstkinder sind dem noch nicht in der Lage, ohne Unterstützung durch Betreuungspersonen längere Zeit konfliktfrei miteinander zu spielen, da ihnen noch die sprachliche Kompetenz fehlt, die notwendig ist, um sich metakommunikativ laufende oder geplante Spielaktionen zu unterhalten und über den Spielhergang einigen zu können, sodass aus diesem Grund eine angemessene Kind-Betreuer-Relation zu empfehlen ist, um belastende Konfliktsituationen zu vermeiden.

Zwei wichtige kompetenzbezogene Entwicklungslinien, die **Sprachentwicklung** und ihre Vorläufer **motorische Entwicklung** werden in den Abschnitten 4.2.2.1 und 4.2.2.2 behandelt.

## 1.4.2 Vorläufer der Persönlichkeitsentwicklung

Im ersten Lebensjahr ist das angeborene Temperament des Kindes auf der einen, die durch die Bezugspersonen gestaltete Bindungsentwicklung auf der anderen Seite für die Persönlichkeitsentwicklung ausschlaggebend.

### 1.4.2.1 Temperamentsentwicklung

Wie THOMAS und CHESS (1968, 1977) gezeigt haben, können bereits bei Neugeborenen drei Typen unterschieden werden: Die „Easy Babys“ („pflegeleichten Kinder“) sind fröhlich und unkompliziert, sie passen sich schnell an einen bestimmten Rhythmus und entwickeln rasch ein ausgeprägtes Spiel- und Zuhörverhalten. Die „Slow to warm up Babys“ („langsamen Reagierer“) machen den Eltern bei der Pflege wenig Probleme, brauchen aber sehr viel mehr Stimulation, um ein angemessenes Spiel- und Kommunikationsverhalten zu entwickeln. Bei ihnen besteht die Gefahr, dass sie zu wenig Förderung erhalten, da sie offenbar weniger reaktiv sind. Große Probleme machen dagegen die „Difficult Babys“ („schwierigen Kinder“) oder „Problem Babys“. Bei THOMAS und CHESS (1968, 1977) wurde eine vierte „unauffällige“ Gruppe von Babys identifiziert, die nach keiner der drei Richtungen besonders auffallen. Je nach Stichprobe handelt es sich bei diesen Säuglingen um etwa 8–15 Prozent der Untersuchungspopulation. Sie schreien viel, sind äußerst unruhig, schwer zu beruhigen und geben ihren Eltern wenig positive Rückmeldungen. Sie bedeuten für die Eltern eine große Herausforderung. Viele Eltern, die ein derartiges Kind haben, berichten, dass die Kinder nur dann ruhig werden, wenn sie herumgetragen werden. Da zu wenig bekannt ist, dass es sich um eine angeborene Temperamentscharakteristik handelt, erhalten die Eltern von ihrer Umgebung sehr viel Kritik, da fälschlich angenommen wird, sie hätten sich um Erziehungsfehler handeln. Hier ist Aufklärungsarbeit dringend erforderlich.

Die durch die Schwierigkeit des Kindes entstehende Belastung (mangelnder Schlaf, Stress durch das Schreien u. Ä.) kann zu schweren Beeinträchtigungen des Befindens der Eltern selbst und ihrer Beziehung zum neugeborenen Kind führen, wie ROLLETT und WERNECK (1993) in einer Längsschnittuntersuchung mit 100 Elternpaaren aus Wien und Umgebung feststellen konnten: acht Prozent dieser Säuglinge hatten mit drei Jahren eine Gruppe der schwierigen Kinder angehört. Nicht nur die Bindung des Kindes an die Eltern und die Beziehung zum Kind kann durch exzessives Schreien leiden; auch für die elterliche Partnerschaft bedeutet das Schreien ein ernstes Problem: Wie die genannte Studie zeigte, war die Beziehung der Eltern zueinander in solchen Familien deutlich schlechter, als dies bei den pflegeleichten bzw. langsam reagierenden Babys der Fall war, obwohl zu einer Verschlechterung der Partnerbeziehung nach der Geburt des Kindes kam. Wegen der Belastung, die schwierige Kinder für sich selbst und ihre Eltern darstellen, sind „Schreiambulanz“ eine unterstützende Maßnahme, die ausgebaut werden sollte.

In der Literatur findet man immer wieder die Aussage, dass diese Kinder eine schlechte Prognose für ihre Persönlichkeitsentwicklung hätten (hohe Aggressivität, Delinquenz u. Ä.). Dabei scheint es sich nicht um ein Schicksal zu handeln, da in der erwähnten Studie die überwiegende Mehrzahl der schwierigen Säuglinge zum dritten Erhebungszeitpunkt mit drei Jahren eher zu den ruhigen, zurückgezogenen Kindern gehörten. Eine Erklärung dieser Diskrepanz könnte sein, dass zwar die Sondergruppe der aggressiven Jugendlichen nicht im Säuglingsalter vermehrt auffällig ist, der Umkehrschluss aber nicht zutrifft, dass aus schwierigen Säuglingen später schwierigere Kinder werden müssten. (Gar nicht so selten handelt es sich später sogar um brillante Kinder, die mit drei Jahren als „dominant“ und damit als „schwierig“ auffielen, rekrutierten sich im Gegensatz dazu teilweise aus der Gruppe der pflegeleichten Kinder, wohl deshalb, weil die Eltern ihnen aufgrund ihrer Kontaktfreudigkeit sehr viel Eigeninitiative gestattet hatten.)

Ein interessantes Nebenergebnis der Studie war die Beobachtung, dass es bei schwierigen Säuglingen leichter fällt, sie auf einen Tagesrhythmus einzustellen, dass sie aber, wenn es einmal gelungen ist, bestimmte Routine aufzubauen, auf Veränderungen des Rhythmus besonders negativ reagieren. Diese Kontinuität der täglichen Abläufe als Stütze ihrer emotionalen Befindlichkeit besonders zu betonen, ist ein wichtiges Detailergebnis der Beratungsarbeit bei betroffenen Eltern.

Persönlichkeitsentwicklung und Kompetenzentwicklung verlaufen nicht unabhängig voneinander. In der Studie der drei Temperamentsgruppen (die vierte Gruppe nach THOMAS und CHESS (1968, 1977) fehlte zu diesem Zeitpunkt noch) konnten in der erwähnten Studie signifikante Unterschiede im Bayley-Test festgestellt werden.



**Tabelle 2:** Temperament und Entwicklung mit drei Monaten (Bayley-Scales of Infant Development)

Temperamentstypen	Mental Scale	Motor Scale
Pflegeleichte Babys	97,9	111,7
Schwierige Babys	89,6	104,8
Langsame Reagierer	94,0	105,2

Quelle: ROLLETT und WERNECK, 1993

Die günstigste Entwicklung (höhere Werte) zeigten die pflegeleichten Kinder, die ungünstige die Gruppen der schwierigen Kinder. Wie die Untersuchungsergebnisse bei denselben Kindern mit drei Jahren zeigten, diese Unterschiede in der Folge weitgehend aufgeholt werden.

### 1.4.2.2 Bindungsentwicklung und Persönlichkeit

Eine weitere einflussreiche Entwicklungslinie der Persönlichkeit wird durch die im Folgenden beschriebenen Bindungsbeziehungen der weiteren Entwicklung der Bindung des Kindes an die unmittelbaren Bezugspersonen bestimmt. Sie vermittelt Sicherheit im Umgang mit der Außenwelt: Wie AINSWORTH (1978) und ihre MitarbeiterInnen in den USA, oder das Ehepaar GROSSMANN (1991) in Deutschland in Untersuchungen zeigen konnten, wird die Bindung des Kindes an seine Eltern auch seine Bereitschaft, sich mit der Umwelt erkundend auseinanderzusetzen und damit die Persönlichkeitsdimension „Offenheit für Erfahrungen“ maßgeblich beeinflusst.

AINSWORTH (1978) ermittelte die Art der Bindung eines Kindes an seine Hauptbezugspersonen im Rahmen einer Versuchsanordnung, die unter der Bezeichnung „fremde Situation“ in die Literatur eingegangen ist: Das Kind wird z. B. mit seiner Mutter in ein für es unbekanntes Spielzimmer gebracht und sein Spielverhalten dokumentiert. Wenn eine fremde Person kommt dazu, während die Mutter für ca. drei Minuten das Zimmer verlässt. Die Bereitschaft des Kindes, mit der fremden Person zu spielen und seine Reaktion auf die Rückkehr der Mutter stellen wichtige Indikatoren der Bindungsbeziehung dar. In den ursprünglichen Untersuchungen konnten drei Bindungsstile, A, B und C, identifiziert werden: A-Babys verfügen über eine unsichere Bindung an ihre Mutter, sie reagieren gelassen auf die Abwesenheit, spielen mit der fremden Person und beachten die Mutter kaum, wenn sie zurückkehrt: Sie zeigen einen vermeidenden Bindungsstil. Die sicher gebundenen B-Babys sind verzweifelt, versuchen der Mutter nachzukrabbeln oder nachzulaufen, verweigern sich der fremden Person und begrüßen die Mutter stürmisch, wenn sie wieder das Zimmer betritt, alles Anzeichen einer sicheren Bindung. C-Babys sind durch eine ambivalente Bindung gekennzeichnet, sie begrüßen die Mutter zwar bei ihrer Rückkehr, sind aber offenbar böse auf sie, da sie gleichzeitig Zuwendung und Ablehnung, die sich auch körperlich ausdrückt, zeigen. Eine weitere Bindungsform ist der „desorganisierte-desorientierte („verstrickte“) Bindungsstil“ (MAIN und SALOMON, 1986) äußert sich in inkohärentem Verhalten im Sinne eines Annäherungs-Vermeidungskonfliktes des Kindes. Wie Klaus und Karin GROSSMANN (1991) und ihre Forschungsgruppe im Rahmen ihrer Längsschnittuntersuchungen feststellen konnten, haben diese Bindungsstile langfristige Auswirkungen auf die Bereitschaft des Kindes, sich vertrauensvoll mit der Umwelt auseinanderzusetzen und eigenständiges Erkundungsverhalten zu zeigen. Es handelt sich mithin um eine bedeutungsvolle Einflussgröße für die Entwicklung der Persönlichkeitsvariable „Offenheit für Erfahrungen“.

## 1.5 Das zweite und dritte Lebensjahr

### 1.5.1 Selbstständigkeitsentwicklung

Sobald sich das Kind im letzten Viertel des ersten Lebensjahres krabbelnd, und später gehend, in der elterlichen Wohnung fortbewegen kann (zur Entwicklung der Motorik siehe Kap. 4.2.2.2), tauchen die ersten Konflikte mit der Umwelt auf. Die Kinder sind nun in der Lage, erste kurzfristige Handlungsziele konsequent zu verfolgen. Ein wichtiger Motor der Entwicklung ist das „Selbermachen wollen“ (HECKHAUSEN, 1989), ein Vorläufer der Entwicklung der Leistungsmotivation, der mit etwa ein bis eineinhalb Jahren auftritt. Es hängt vom elterlichen Erziehungsverhalten ab, wie dem Kind die notwendigen, seinen Erkundungsdrang einschränkenden Regeln vermittelt werden, ohne ihm die Freude am Sammeln neuer Erfahrungen zu nehmen. Eine erste, wichtige Maßnahme ist die Einrichtung einer „kindersicheren Wohnung“, um ein weitgehend problemloses Spiel- und Erkundungsverhalten zu ermöglichen (siehe Kap. 9.3.4). Verstehen es die Eltern nicht, das Kind durch Ablenkung und geduldiges Wiederholen notwendiger Verhaltensregeln zu sozialisieren, können die „Pseudotrotzanfälle“, die mit eineinhalb Jahren

gentlich zu beobachten sind, wenn das Kind seine Zielsetzungen nicht erreichen kann, gehäuft auf eine einschränkende Erziehung in dieser Altersstufe kann es langfristig zu einem Verlust der Eigeninitiative führen.

Wie oben bereits ausgeführt wurde, verlaufen Persönlichkeitsentwicklung und Kompetenzentwicklung eng miteinander. Dies gilt auch für die Vorläufer der motivationalen Entwicklung: Je rascher die Entwicklung bei einem Kind Fortschritte macht, desto leichter wird es, ihm die für das Zusammenleben notwendigen Fähigkeiten in einer verständnisvollen Weise zu vermitteln. Da die Entwicklung bei Mädchen rascher verläuft, hat man den Eindruck, dass sie „braver“ sind als gleichaltrige Buben, weil es bei Mädchen etwas früher möglich ist, erfolgreich sprachliche Anweisungen zu geben (zur Sprachentwicklung siehe Kap. 4.2.2.1).

### 1.5.2 Die Entwicklung der Spielfähigkeit und ihre Bedeutung für die Kompetenzentwicklung

Säuglinge und Kleinkinder entwickeln ihre Welterfahrung vor allem im Spiel. Spielstörungen sind ein Risikofaktor für spätere Lernstörungen. Echtes, erkenntnisförderndes Spiel ist immer lustvoll, es unterscheidet sich von harte Arbeit dadurch, dass es freiwillig und von der Freude an der Sache geleitet erfolgt. Es führt dazu, dass Kinder immer differenziertere Umwelterfahrungen machen. Spiel ist daher auch entscheidend für die Entwicklung geistiger Leistungen. Das Spiel schafft einen Freiheitsraum, um die nähere und später auch die fernere Umwelt ohne Gefahr erkunden zu können. Das Fernsehen kann daher die eigene spielende Konfrontation mit der Umwelt nicht ersetzen. Erfahren und Spielen muss jeder für sich selbst leisten. Man kann ebenso wie man „spielen“, wie man andere für sich Sport betreiben lassen kann.

Wie im Kap. 1.4.1 bereits dargestellt wurde, ist die erste Form des Spiels das sogenannte „**Funktionsspiel**“, bei dem Säuglinge und Kleinstkinder spielen mit ihrem Körper, mit Gegenständen, sie beziehen auch das Schreien und das Tasten mit den Händen und mit dem Mund mit ein und entwickeln so ihre Objektvorstellung. Ein reichhaltiges Angebot an gut ausgewähltem Spielzeug unterstützt diese Entwicklung. Die Funktionen des Spiels werden später zu den für die Integration von Wahrnehmung und Grobmotorik besonders bedeutungsvollen „**Funktions- und Bewegungsspielen**“ ausgebaut: Aktivitäten wie Laufen, Klettern, Springen, die im Kleinstkindalter notwendig sind, üben nicht nur die Grobmotorik, sondern auch die intermodale Zusammenarbeit. Gut ausgestattete und in verschiedenen Altersgruppen gestaltete Spielplätze sind daher für Kinder und später auch für Jugendliche wichtige erlebnisreiche Räume (siehe Kap. 5.3). Nur durch die konkrete Erfahrung des Raumes kann das Kind lernen, Dinge wie das Abschätzen von Entfernungen, die Auswirkung, die eine Richtungsänderung hat, zu verstehen. Erfahrungen mit den Materialien des Untergrundes, auf dem man sich bewegt, kennen lernen. Besonders wichtig ist ein gut strukturiertes Angebot von Bewegungsmöglichkeiten für sportlich begabte Kinder. Bei der Sondergruppe der hyperaktiven Kinder (hyperkinetische Störung F90 nach ICD-10).

Mit ungefähr ein und einhalb Jahren beginnt das Kind, sich mit Materialien konstruktiv zu beschäftigen. Das sogenannte „**Konstruktionsspiel**“ eröffnet neue Erfahrungsmöglichkeiten: Sand, Bausteine, Malgips, Kleben, Schneiden, Feinmotorik, die Wahrnehmung und die Integration von Sensorik und Motorik zu schulen. Zunächst werden nur nebeneinander gelegt, etwas später auch aufeinander getürmt, sodass Dreidimensionales entstehen kann.

Parallel zum Konstruktionspiel entwickelt sich das „**symbolische Spiel**“ (z. B. einen Teddybären vor sich hin- und herschieben usw.), das, sobald die Sprache ausreichend beherrscht wird, zum „**Rollenspiel**“ übergeht. Dieses entwickelt sich mit ca. vier Jahren zum komplexen „**Fantasiespiel**“ ausgebaut wird.

### 1.5.3 Erwerb neuer Fertigkeiten im zweiten Lebensjahr

Zwischen ein und ein und einhalb Jahren werden viele **neue Fertigkeiten** erlernt. So sollten die Grundfertigkeiten des selbstständigen Essens erworben werden: Das Kind lernt eine Tasse zum Trinken zu halten und den Inhalt zu trinken zu führen. Mit etwa 17 Monaten gelingt dies schon recht gut, ohne etwas zu verschütten. In dieser Zeit ist das Anschauen von Bilderbüchern macht Spaß, das Kind blättert selbstständig um und versucht, sich zu äußern (z. B. „da“ oder erste Benennungen). Es versucht beim Anziehen zu helfen, indem es z. B. die Beine streckt. Mit ein und einhalb Jahren kann es Socken selbstständig ausziehen. Die Spiele werden komplexer: Das Kind wirft den Ball zu, lässt kleine Autos hin- und herfahren, baut Türme aus zwei Teilen, füttert die Puppe, wenn man ihm Papier und einen dicken Stift zur Verfügung stellt.

Da sich das Kind in dieser Zeit für Objekte und ihre Beziehungen besonders interessiert, sollte man die Möglichkeiten der Spielobjekte helfen lassen, um so die **Grundlage für den Ordnungssinn** (Faktor „Ordnung“ im Rahmen der „Großen Fünf“ Persönlichkeitsfaktoren) aufzubauen. Je länger man damit beschäftigt ist, desto schwieriger wird es, die entsprechende Bereitschaft zu entwickeln. Es ist allerdings noch Jahre

das Kind bei Ordnungsaufgaben helfend zu unterstützen, da Kinder erst mit etwa sechs Jahren in der Lage sind, sich konzentriert an fremdgestellten Aufgaben zu arbeiten. So ist es z. B. später bei Schuleintritt notwendig, dem Kind anfangs zu helfen, die Schultasche zu packen oder für Ordnung am Arbeitstisch zu sorgen, an dem es seine Hausaufgaben erledigt. Die selbstständige Sorge für Ordnung im eigenen Zimmer gelingt den meisten Kindern erst im Jugendalter. Haben die Eltern auf die langsame Einübung des Ordnungsverhaltens und damit die Konsequenz, sich zu organisieren, verzichtet und das Kind daran gewöhnt, dass diese Arbeiten für es erledigt werden, so ist es meist mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden, diese Fertigkeiten in späteren Perioden, z. B. im Jugendalter zu erlernen.

Die im ersten Halbjahr des zweiten Lebensjahres erworbenen Kompetenzen werden im **zweiten Halbjahr** perfektioniert: **Grob- und Feinmotorik** sind nun bereits gut entwickelt. Die Sprachentwicklung macht Fortschritte.

Mit 20 Monaten kennt das Kind im Durchschnitt bereits 20 Wörter und benützt sie sachgemäß im Rahmen von Zwei- und etwas später auch von Dreiwortsätzen. Es hört gerne beim Geschichtenerzählen zu und versucht, seine eigenen Erlebnisse zu erzählen. Einfache Anweisungen können selbstständig verfolgt werden, wenn sie nicht mit seinen eigenen Zielsetzungen widersprechen. Es kann sauber essen und beim An- und Ausziehen aktiv mitwirken. Höhere Türme zu bauen oder einfache Steckspiele erfolgreich zu lösen, bedeutet kein Problem mehr. Ab 20 Monaten können zunächst waagrechte, dann senkrechte Striche und schließlich auch kreisförmige Krümmungen nachgeahmt werden. Gelegentlich benennt das Kind anschließend seine Kritzeleien (z. B. „Mama“).

### 1.5.4 Bildungsmittel im Kleinst- und Kleinkindalter

Eine wichtige Funktion kommt bereits im zweiten Lebensjahr dem gemeinsamen Betrachten und Erklären von Bilderbüchern, später dem Vorlesen und Erzählen zu. Selbst erfundene Geschichten, besonders, wenn man dabei beim Erfinden beteiligt ist, schulen die Fantasie. Durch das Vorlesen entdeckt das Kind den Wert von Büchern und entwickelt im günstigen Fall das Bedürfnis, sie selbst lesen zu können. Das Abhören von Kassetten kann dies ersetzen.

### 1.5.5 Trotzphase und Ichentwicklung

Zwischen zwei und drei Jahren kommt es zur echten Trotzphase. Nach ERIKSON (1950, 1963) handelt es sich um die Bewältigung der Krise, in der es im günstigen Fall um eine erste Form der Autonomieentwicklung, im ungünstigen um die Vorläufer der Entwicklung einer durch Scham und Zweifel charakterisierten Persönlichkeit geht. Das Kind wird nun bewusst, dass es gelegentlich andere Zielsetzungen als die Eltern hat. Wichtigste Anlässe können die druckvollen Trotzanfälle führen. Aus diesem Konflikt entsteht das Bedürfnis, sich selbst gezielter auszuzeichnen. Ein wichtiger Motor der Sprachentwicklung: Während das Kind vor dieser Zeit sich selbst mit dem Vor- oder Nachnamen benennt, kommt es nun zum Gebrauch des Wortes „Ich“ und damit der Möglichkeit, sich als eigenständige Person zu artikulieren. Kinder leiden selbst am meisten unter diesen Trotzanfällen und den damit verbundenen emotionalen Durchbrüchen. Es ist daher günstiger, sie bei einem Trotzanfall in einer ihrem individuellen Entwicklungsstadium angemessenen Form zu beruhigen und den Konfliktfall erst dann wieder aufzugreifen und zu lösen zu versuchen, wenn sie wieder ansprechbar sind.

Die Probleme können eskalieren, wenn die Eltern die **Sauberkeitserziehung** gerade in dieser Zeit mit Konsequenz durchzusetzen versuchen. Es ist daher günstiger, dem Kind zwar das Angebot zu machen, die Toilette zu benutzen, die Leistung aber nicht mit Nachdruck zu fordern, sondern mit Lob und Ermunterung zu unterstützen, wenn es ihm gelingt.

## 1.6 Das Kleinkindalter

### 1.6.1 Veränderungen beim Übergang zum Kleinkindalter

Mit etwa drei Jahren ändert sich das **körperliche Erscheinungsbild**: Die Muskulatur wird insgesamt kräftiger, das Skelett widerstandsfähiger. Die Milchzähne sind nun vollständig vorhanden. Bei Mädchen geht die körperliche Entwicklung insgesamt rascher vor sich: Die Entwicklungsstufe der Handwurzelknochen, die z. B. bei Mädchen mit drei Jahren erreicht wird, ist bei Buben erst mit dreieinhalb Jahren vorhanden. Auch das **Toilettentraining** verläuft in der Regel bei Buben länger. Mädchen können im Durchschnitt mit etwa zwei Jahren tagsüber, mit etwa drei Jahren auch nachts sauber sein, bei Buben erfolgt dies etwa ein halbes bis dreiviertel Jahr später, doch kann

Einzelfall auch erheblich länger dauern, ohne dass dies etwas bedeutet. Enuresis (Einnässen) wird ab einem Alter von fünf Jahren diagnostiziert (siehe ICD-10, F98.0).

Mit etwa drei Jahren verringert sich der Nahrungsbedarf (siehe Kap. 5.1), die Kinder brauchen nicht mehr so viele Kalorien pro Kilogramm Gewicht, da das Wachstum nicht mehr ähnlich rasch erfolgt wie in den Jahren davor. Es ist Aufklärung nötig, da Eltern sonst versucht sind, aus der Sorge um ihr Kind heraus es zum Essen zu zwingen, was zu Essstörungen (siehe Kap. 4.2.4.3) führen kann. Gelegentlich entwickeln Kinder dieser Altersstufe eine besondere Vorliebe für bestimmte Gerichte und verweigern alles andere. Je weniger man dies durchsetzt, umso rascher pendelt sich wieder ein „normales“ Essverhalten ein. Die Kompetenzen nehmen nun rasch zu. Grob- als auch die Feinmotorik und die Sprachentwicklung machen rasche Fortschritte. Mit drei Jahren die kindliche Persönlichkeitsentwicklung einen ersten Abschluss erreicht, der sich darin äußert, dass die Kinder zunehmend selbstständiger werden. Sie beginnen sich mit ihrer eigenen Geschlechtsrolle auseinander zu setzen. In diesem Zusammenhang kann erstmals sexuelle Neugier („Doktorspiele“) auftreten. Bis zu etwa sechs Jahren sind Kinder noch immer der Meinung, dass es möglich sei, das eigene biologische Geschlecht zu ändern.

Die Spiele der Kinder werden zunehmend komplexer. Neben ersten Rollenspielen kann das Kind ab drei Jahren einfachen „Regelspielen“ mitmachen, die neben dem Einüben des Umgangs mit Regeln auch soziale Kompetenzen erfordern, wie Gewinnen und Verlieren, Kooperationen schließen, strategisches Handeln u.v.a.m. Regelspiele, an denen das Kind Freude hat, werden in den weiteren Jahren zunehmend schwieriger und komplexer, bis sie im Jugendalter das Erwachseneniveau erreichen.

Während das Zweijährige bei Bauspielen noch sogenannte „Kritzelt Bauten“ bevorzugt hatte, beginnt es ab drei Jahren sinnvolle Bauwerke zu gestalten. Beim Zeichnen treten die ersten einfachen Menschendarstellungen auf. Kinder dieser Altersstufe zeichnen nicht, was sie sehen, sondern was sie wissen: Für sie wichtige Details wie Augen, Nase, Ohren, Arme und Beine direkt am Kopf angesetzt werden. Erst mit 5–6 Jahren kommt es zu detailgetreuen Menschendarstellungen. Rückstände in der Entwicklung des Zeichnens können Anzeichen einer Legasthenie sein.

Wie GEPPERT und HECKHAUSEN (1990) nachwiesen, verfügen Dreijährige aber bereits über eine Reihe von **emotionalen Reaktionsmöglichkeiten**. Sie sind nun vor allem dazu fähig, die Gefühle zu erkennen und zu benennen. Auch ambivalente Gefühle können perzipiert werden.

### 1.6.2 Kindergartenbesuch

Mit drei Jahren sind die meisten Kinder **„in der Gruppe bildbar“**, d. h., es gelingt ihnen ohne große Schwierigkeiten, sich von der Mutter zu lösen und mit Spaß an Gruppenaktivitäten teilzunehmen. Manche Kinder benötigen dafür allerdings noch ein weiteres Jahr, das man ihnen, falls es möglich ist, gönnen sollte. Ist dies gelungen, sollte die Eingewöhnung in den Kindergarten möglichst langsam und schonend erfolgen.

Der Kindergarten ist eine Bildungseinrichtung, in der die Kinder eine umfassende Förderung erhalten (siehe HARTMANN et al., 2000). Sie lernen außerdem, sich in der Gruppe Gleichaltriger zu bewegen und zu kooperieren. Jedoch auch, dass vom Kind vielfältige Anpassungsleistungen gefordert werden. Obwohl es aus gesellschaftlicher Sicht häufig notwendig ist, das Kind ganztägig im Kindergarten unterzubringen, sollten Eltern sich bewusst sein, dass dies eine Belastung darstellt. Wie STOLL und HARTMANN (1994) in einer repräsentativen Untersuchung gezeigt haben, neigen Ganztagskinder im Vergleich zu Kindern, die nur halbtägig im Kindergarten sind, bis nach dem Mittagessen den Kindergarten besuchen, zu vermehrter Ermüdung und Aggressivität. Gerade auf diese Kinder daher am Abend möglichst einfühlsam eingehen.

Im Kindergartenalter können viele Kleinkinder allerdings noch nicht verlässlich zwischen **sicheren und unsicheren Situationen** unterscheiden; es ist daher nach wie vor eine verlässliche Aufsicht notwendig. Kinder des Grundschulalters verfügen Kinder noch nicht über einen angemessenen Unfall- bzw. Gefährlichkeitsbegriff. „Unfall“ mit „Verletzung“ gleichsetzen und daher „Beinaheunfälle“ nicht als Anzeichen für Gefährlichkeit wahrnehmen. Es ist daher notwendig, diese Voraussetzungen eines sicheren Verhaltens durch entsprechende geplante erzieherische und unterrichtliche Maßnahmen aufzubauen (siehe Kap. 4.2.3.9 und 4.2.3.10). In einer Untersuchung von PENN (1996) bei 3–4-jährigen Kindergartenkindern wurde überprüft, ob die Kinder in der Lage waren, zwischen sicheren und gefährlichen Situationen zu unterscheiden (siehe dazu auch die Untersuchung von GRIEVE und WILLIAMS, 1985). Den Kindern wurden Bildkartenpaare von ähnlichen Situationen vorgelegt, von denen die eine gefährlich, die anderen ungefährlich war. Dabei stellte es sich heraus, dass jene Kinder, die einen besseren kognitiven Entwicklungsstand (gemessen mit dem Wiener Entwicklungstest von KUBIE und DEIMANN, 1998) verfügten, mehr richtige Entscheidungen bezüglich der Gefährlichkeit einer Situation trafen. Der erreichte Entwicklungsstand stellt daher eine wesentliche Voraussetzung für die Sicherheitserkennungs- und nützliche Vorschläge für ein sicheres Verhalten konnten jedoch auch die gut entwickelten Kinder nicht machen. Dies ist erst im Grundschulalter möglich.

### 1.6.3 Die kognitive Entwicklung im Kleinkindalter

Kinder zwischen drei und sechs Jahren können die Umwelterfahrungen, die sie machen, immer besser interpretieren. OERTER und DREHER (1995) erklären die in dieser Zeit zu beobachtenden kognitiven Entwicklungsfortschritte durch die zunehmende Fähigkeit des Kindes, Informationen zu verarbeiten, was sowohl mit der verbesserten Sprachkapazität, als auch mit dem Erwerb differenzierterer Informationsaufnahmestrategien zusammenhängt. Die Fähigkeiten des induktiven Denkens werden nach der G-V-Theorie von KLAUER (1993) bereits in dieser Zeit durch Veranschaulichungsprozesse erworben, die durch das Beobachten von Gleichheiten (G) und Verschiedenheiten (V) von Merkmalen einerseits und Relationen andererseits zustande kommen. Die Art, wie die Erziehungspersonen mit dem Kind bei Problemlöseprozessen umgehen, ist nicht unwesentlich: Wie MOSS und STRAYER (1990) zeigen konnten, entwickeln Mütter von Kindern, die eine geringere Problemlösekompetenz entwickelt haben, dazu, ihnen bei Aufgaben, wie z. B. dem Lösen von Puzzles, sehr direkt Lösungsanweisungen zu geben oder die Aufgaben durchzuführen, während Mütter von Kindern mit hoher Kompetenz dem Kind eher metakognitive Anleitungen geben, die ihm helfen, die Aufgabe selbstständig zu bewältigen.

Zwischen vier und sieben Jahren befinden sich Kinder nach PIAGET (1976, 1983) allerdings noch in der Phase des **anschaulichen Denkens**. Ihr Denken ist an die Anschauung gebunden und egozentrisch. Problemstellungen, bei denen ein Ausgangszustand erinnert und mit einem veränderten Endzustand verglichen werden muss, um zur richtigen Lösung zu kommen, gelingen noch nicht. Erhaltungsaufgaben, bei denen z. B. die Anordnung von Spielsteinen vor den Augen des Kindes geändert wird, oder Flüssigkeit aus einem breiten, niedrigen in ein hohes Glas gegossen wird, sind daher noch nicht korrekt lösbar, da die Kinder dieser Altersstufe der Manipulation nicht bewusst sind, dass sich die Anzahl bzw. das Volumen durch die Manipulation geändert habe. Sie können auch noch nicht den Standpunkt des anderen bei der Beurteilung einer Situation einnehmen, da sie noch nicht über eine **„Theory of mind“** (Theorie über den Bewusstseinsinhalt des anderen, siehe WIMMER und PERNER, 1983) verfügen. Die Forschung zur Theory of mind findet nach folgendem Modell statt: Man zeigt zwei Kindern, Anna und Berta, z. B. einen Ball, legt ihn in ein Schrankfach und schickt Berta hinaus. Anschließend versteckt man den Ball an einer anderen Stelle, z. B. in einer Lade und fragt Anna, wo Berta wohl den Ball suchen wird. Kinder, die bereits eine Vorstufe der Theory of mind entwickelt haben, was der andere wissen kann, d. h. über eine Theory of mind verfügen, antworten mit „im Schrankfach“, andere, bei denen dies nicht der Fall ist, „in der Lade“. Bei autistischen Kindern bleibt der Ausgangszustand lange erhalten (siehe FRITH, 1989).

Die **Sprachentwicklung** (siehe Kap. 4.2.2.1) findet mit ungefähr vier Jahren einen ersten Abschluss, in dem Kinder nun in der Lage sind, sich kindgemäß in der Alltagssprache zu unterhalten. Vierjährige haben große Freude an Sprachspielen und -scherzen. Es ist die Zeit der Fantasiespiele und der Entdeckung der Kreativität und der Möglichkeiten, die Welt spielerisch zu erleben und zu gestalten. Die neue Sprachkompetenz stellt auch die Voraussetzung für die Entwicklung des „inneren Dialogs“ dar, d. h. der Fähigkeit, zu sich selbst zu sprechen, eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau einer **„inneren Welt“** als Vorbereitung für die spätere, mit etwa acht Jahren erfolgende Entwicklung des reflexiven Denkstils und für den selbstständigen Einsatz metakognitiver Strategien in der eigenen Handlungsplanung.

Als neue, komplexe Spielform entwickelt sich aus dem Rollenspiel das **Fantasiespiel**. Die Spielpsychologin SIEDLER und BOSCH (1986) konnten zeigen, dass Kinder, die im Kindergarten viel Gelegenheit zum Fantasiespiel hatten, ihre Fähigkeiten zum abstrakten Denken und kreativen Problemlösen besonders entwickelten, was sich in besseren schulischen Leistungen in der Grundschule manifestierte. Allerdings sind dazu bestimmte Voraussetzungen notwendig. Es muss genügend Zeit, aber auch der entsprechende Raum vorhanden sein, und es müssen geeignete Spielobjekte und -partnerInnen zur Verfügung stehen.

Zum entwicklungsfördernden Lebensraum kann ein Spielort nur werden, wenn es möglich ist, die Kinder in diesem Rahmen für ihr Tun selbst verantwortlich sein zu lassen, da sie nur so ihre eigenen Grenzen durch Erkennen lernen können. Dazu müssen bestimmte Voraussetzungen geschaffen werden. Echte Gefahren müssen weitgehend ausgeschlossen sein. Für Spielplätze gilt z. B., dass es Bereiche geben muss, in denen Fortbewegungsmittel, wie Skateboard, Dreirad, Gocart usw. benutzt werden können, ohne dass die Kinder sich oder andere gefährden. Das Eingreifen der Erwachsenen sollte möglichst wenig notwendig sein. Spielgeräte sollten sicher und regelmäßig gewartet werden (siehe Kap. 9.3).

Die neu erworbene Fähigkeit, zu sich selbst zu sprechen und in Gedanken Dialoge mit anderen zu führen, führt auch zur Folge, dass die Emotionen intensiver (nach-) erlebt werden. Auch die Traumbilder und -szenen werden wesentlich lebhafter und haben mehr Realitätscharakter, sodass es vermehrt zu **Angstträumen** kommen kann. Derartige Alpträume sind für Perioden intensiverer emotionaler Entwicklung überhaupt charakteristisch. In schweren Fällen können die Kinder unter Umständen sehr darunter leiden können, deutet dies nach ICD-10 (F51.5, 1993) **nicht** auf eine psychopathologische Auffälligkeit hin. Meist reichen beruhigende Maßnahmen und eine entängstigende Umgebung der Schlafsituation.

Zwischen fünf und sechs Jahren beginnen Kinder zunehmend, sich für **Lernaufgaben** zu interessieren. Das Bedürfnis sollte man in altersgemäßer, d. h. spielerischer Form entgegenkommen. In dieser Zeit tritt ein erneuter **Wachstumsschub**. An die Stelle der Kleinkindform mit ihren im Verhältnis zu den Gliedmaßen tritt die charakteristische Schulkindform. Außerdem beginnt der Zahnwechsel. Diese morphologischen Veränderungen sagen jedoch **nichts** über die soziale und intellektuelle Schulfähigkeit des Kindes aus, die die ältere Entwicklungspsychologie fälschlich vermutet hatte.

## 1.7 Das Schulkindalter

### 1.7.1 Schulfähigkeit

Die Definition der Schulfähigkeit hängt eng mit dem Schuleintrittsalter des jeweiligen nationalstaatlichen Bildungssystems zusammen. Allgemein gilt, dass der Unterricht umso mehr in spielerischer, die affektive Lage des Kindes berücksichtigender Form durchgeführt werden muss, je jünger die Kinder im Durchschnitt sind, die besonderen Anforderungen der folgenden Ausführungen gehen daher von einem Schuleintrittsalter von sechs Jahren aus.

Unter der **sozialen Schulfähigkeit** ist die Bereitschaft zu verstehen, längere Zeit ohne die Mutter zu verbleiben und Lernangebote in Gruppensituationen wahrnehmen zu können, das heißt z. B. die Aufforderung mehr zu benötigen, wenn eine Anweisung an alle ergeht. Die Kinder sollten ein angemessenes Kontaktverhalten zu ihren MitschülerInnen zeigen. Kinder, die den Kindergarten erfolgreich besucht haben, sind dazu in der Regel problemlos in der Lage.

Schulfähige Kinder sollten bereits die **Spielorientierung durch die Lernorientierung** ersetzt haben, die noch ein sehr großes Spielbedürfnis haben, bedeutet die Schule eine Belastung. Schulfähige Kinder können sich **fremdgestellten Aufgaben** widmen und eine gewisse Zeit konzentriert bei einer Aufgabe verharren, auch wenn sie diese nicht sehr interessiert. Bei jüngeren Kindern wird dagegen die Konzentration vom Interesse an der Sache geleitet. Längerfristige Lernaufgaben müssen in diesem Fall in spielerischer Form gestellt werden. Ein weiteres, wenn auch nicht ausschließendes Kriterium der Schulfähigkeit ist die **Fähigkeit zum Triebverzicht** (Toilettengang und Essen überwiegend nur in der Pause).

Die **intellektuelle** und die **grafomotorische** Entwicklung sollte der Lerngruppe entsprechen oder die Möglichkeit der Annäherung an den Leistungsstandard der Klasse erwarten lassen. Ein Kriterium der Schulfähigkeit (1951) in den 50er-Jahren aufmerksam machte (es allerdings in der Bedeutung weit überschätzte) ist die Fähigkeit zur **gliederfähigen** Entwicklung der „Gliederungsfähigkeit“, d. h., der Fähigkeit, akustische und optische Verhältnisse hin zu analysieren. Diese Kompetenzen sind jedoch zum Teil förderabhängig, sie sind mit geeigneten Materialien sehr gut trainierbar.

Die Früherkennung von Entwicklungsverzögerungen (siehe Kap. 4.2.1.4) bei den sprachlichen, zeichnerischen und zahlenbezogenen Leistungen ist im Interesse einer angemessenen schulischen Entwicklung des Kindes. Dies gilt besonders für Kinder, die frühe Anzeichen einer möglichen Teilleistungsstörung aufweisen (z. B. Schwierigkeiten bei der **phonologischen Analyse**, Störungen bei der **Visomotorik** und geringe Ausprägung der **gen- und Zahlauffassung**): Nach den Vorgaben des österreichischen Schulsystems sollten sie bereits detailgetreu zeichnen, bis zehn zählen und bis etwa fünf rechnen können.

Ein weiterer Bereich, in dem die dargestellten Schulfähigkeitskriterien von großer Bedeutung sind, ist die Entscheidung über eine verfrühte Einschulung von sogenannten „**Dispenskindern**“, d. h. von Kindern, die vor dem 1. September und 31. Dezember des laufenden Jahres sechs Jahre alt werden. Aufgrund eines besonderen Talents der Eltern ist ihnen dies möglich. Für hoch begabte Kinder bedeutet dies eine Chance, die es z. B. ermöglicht, die Anforderungen der Schule zu übersteigen. Für Kinder, die den Anforderungen noch nicht gewachsen sind, kann die verfrühte Einschulung jedoch eine ausgleichende Überforderung darstellen. Die Entscheidung sollte daher nicht ohne eine genaue Diagnose getroffen werden.

### 1.7.2 Der Schulanfang

Der Schuleintritt ist ein „**kritisches Lebensereignis**“, auch wenn er vom Kind positiv erlebt wird. Die Unterstützung seiner Bezugspersonen. Eine erste Aufgabe, die die Schule gemeinsam mit den Eltern zu leisten hat, besteht in der **Entwicklung eines angemessenen Arbeitsstils**. In den ersten Schultagen sollte daher z. B. die für das individuelle Kind günstigste Zeit für seine Hausaufgaben ermittelt werden. Für Kinder ist dies nach einer Erholungs- und Spielpause nach dem Mittagessen etwa zwischen 15 und 17 Uhr zu empfehlen, bei einigen Kindern, welche die Belastung durch die nicht gemachte Hausaufgabe



sofort nach dem Mittagessen. Auf jeden Fall sollte das Aufschieben bis zum Abend vermieden werden. Sehr wichtig ist die Einrichtung eines Arbeitsplatzes, der nicht gleichzeitig Spiel- oder Fernsehorte sein darf. Ein unruhiger Arbeitsplatz stellt eine wesentliche ökologische Komponente bei der Entwicklung von Lernstörungen dar. Der Aufbau eines guten Arbeitsstils und einer angemessenen Lernorganisation kann durch weitere Maßnahmen unterstützt werden: Führung eines Aufgabenheftes, regelmäßige Kontrolle der Hausaufgaben durch den Lehrer, die Lehrerin usw.

### 1.7.3 Die Entwicklung der leistungsbezogenen Motivation in der mittleren Kindheit

Mit dem Schuleintritt werden Kinder – und ihre Eltern – das erste Mal bewusster mit der Tatsache des Leistungsvergleichs in der Lerngruppe konfrontiert. Erhöhter Leistungsdruck und eine eher wettbewerbsorientierte Lernführung haben sich für die weitere Entwicklung des Kindes wenig bewährt. Im ungünstigen Fall kommt es zur Entwicklung eines **misserfolgsorientierten** im Gegensatz zu einem von **Hoffnung auf Erfolg** getragenen Motivationsstils: Misserfolgsängstliche Kinder attribuieren positive Leistungen, auf die sie eigentlich stolz sein könnten, darauf, dass sie einfach Glück gehabt hätten oder die Aufgabe leicht gewesen sei (externe, variable Ursachenzuschreibung), negative Leistungsergebnisse aber auf ihre Unfähigkeit (interne, stabile Attribution). Ihre negative Einstellung zur eigenen Leistungsfähigkeit wird so zementiert. Kinder, die eine positive Entwicklung der Leistungsmotivation zeigen, schreiben dagegen Erfolg ihren eigenen Kompetenzen zu (interne, stabile Attribution); bei Misserfolg nehmen sie an, dass sie sich einfach noch mehr anstrengen müssten, um die schlechte Leistung beim nächsten Mal ausgleichen zu können (interne, variable Ursachenzuschreibung). Auf dieser Grundlage kann ein optimistisches **Selbstkonzept der eigenen Leistungsfähigkeit** entstehen. Eine besonders wichtige motivationale Entwicklung stellt die Ausformung einer Haltung der **Anstrengungsvermeidung** gegenüber hohen Anforderungen gegenüber dar (siehe ROLLETT und BARTRAM, 1997; ROLLETT, 1998). Sie ist in der Regel durch Überforderung bedingt. So konnte GASSER (1991) feststellen, dass Kinder, die in der Vorschule oder im Kindergartenjahr täglich eine halbe bis eine Stunde mit dem Ausfüllen der üblichen „Vorschulübungsblätter“ verbringen mussten, im ersten Schuljahr hohe Tendenzen zur Leistungsverweigerung zeigten, während dies bei Kindern, die täglich nur eine etwa zehn Minuten dauernde Übungszeit gehabt hatten, nicht der Fall war.

### 1.7.4 Erlernen der Kulturtechniken

Bei der Entwicklung des **Lesens, Schreibens und Rechnens** handelt es sich nicht nur um einfache Prozesse der Abspeicherung, wie z. B. beim Auswendiglernen eines Gedichtes, sondern um die Etablierung neuer, dafür in der Regel vorzugsweise zuständiger Zentren im Gehirn sowie um den Aufbau komplexer Formen der intermodalen Zusammenarbeit zwischen den für die Verarbeitung visueller, sprachlicher, akustischer und grafomotorischer Reize verantwortlichen Hirnregionen. So ist z. B. ein für das Lesen wichtiger visueller Assoziationsbereich im Gyrus angularis des Occipitallappens der linken Hirnhemisphäre nachgewiesen. Kinder benötigen für den Aufbau der für die Kulturtechniken notwendigen neuropsychologischen Grundlagen individuell unterschiedlich viel Zeit, die man ihnen einräumen sollte. Bei **LinkshänderInnen** kann die Etablierung des Zusammenspiels der einzelnen Funktionsbereiche länger dauern, da bei ihnen die Hemisphärendominanz und damit die Spezialisierung oft weniger ausgeprägt ist. LinkshänderInnen sollten prinzipiell die linke Hand als Schreibhand benutzen dürfen. Eine gewaltsame Umstellung wie dies früher üblich war, kann im Einzelfall zu ernsthaften Belastungsreaktionen bis hin zum Stottern führen.

Bei Störungen des Erwerbs der Kulturtechniken sollte routinemäßig eine **Überprüfung der Seh- und Hörleistung** (siehe Kap. 9.3.6.3) stattfinden, da Fehlsichtigkeit oder weniger ausgeprägte Hörbeeinträchtigung nicht oder zu spät entdeckt werden. Hat ein Kind z. B. einen isolierten Ausfall bei den tiefen Tönen, dann kann es Wörter, die ein „u“ beinhalten, phonologisch schlecht differenzieren; männliche Stimmen bedeuten für es kein Problem, was das Heraushören von relevanten Lauten, Silben und Wörtern aus dem Sprachstrom betrifft. Ähnliches gilt bei selektiven Ausfällen im hohen Bereich der Frequenz, da für diese Kinder Worte mit „i“ und weibliche Stimmen schlechter differenziert werden können. Gelegentlich kommt es vor, dass diesen Kindern fälschlich „Unaufmerksamkeit“ zugeschrieben wird. Eine unentdeckte Fehlsichtigkeit kann Lehrkräften auffallen, wenn sie beobachten, dass ein Kind gewohnheitsmäßig bei Abschreibaufgaben nicht auf die Tafel, sondern in das Heft des Nachbarn blickt. In allen diesen Fällen kommt der schulärztlichen und schulpsychologischen Untersuchung eine wesentliche Bedeutung zu.

Teilleistungsstörungen, wie die Legasthenie (Rechtschreib- und Lesestörungen bei normaler oder sogar hoher Intelligenz) oder die Dyskalkulie (Rechenstörungen bei normal- bis hochintelligenten Kindern) sollten möglicherweise diagnostiziert werden, da sie sich bei einem an den Einzelfall angepassten Training, das allerdings mindestens ein bis zwei Jahre in Anspruch nimmt, gut beherrschen lassen.

### 1.7.5 Kognitive Entwicklung in der mittleren Kindheit

Die kognitive Entwicklung des Kindes geht in der Grundschulzeit rasch voran. Ab etwa sieben Jahren (das Stadium der konkreten Operationen nach PIAGET) löst es sich von dem in der Periode des anschaulichen Denkens herrschenden Primat der Wahrnehmung. Es kann nun logische Operationsregeln denkend anwenden, ist aber noch nicht in der Lage, diese auf die Wahrnehmung anzuwenden. Es ist also in der Lage, logische Regeln anzuwenden, aber noch immer konkrete Anschauungshilfen.

In diesem Stadium beginnen Kinder, ein besseres Verständnis für den Zeit- und Raumbegriff aufzubauen. In der Phase des anschaulichen Denkens war der Fall, dass sie die Operationen vorzunehmen und im Zahlenraum zu operieren. Im Laufe der Grundschulzeit bauen Kinder zunehmend die Fähigkeit zur denkenden Herstellung von „**Invarianzen**“ auf, wie PIAGET (1976, 1977) feststellte. Zunächst wird die Mengeninvarianz erworben: Das Kind erkennt nun, dass ein Umordnen von Objekten die Anzahl nicht ändert, auch wenn der Wahrnehmungseindruck einem vorgaukelt, dass dieselbe Anzahl von andergestreuter Objekte „mehr“ sei, als dieselben Objekte in einer kompakten Anordnung. In der Folgezeit begreift das Kind, dass eine Verformung eines Objektes sein Gewicht nicht ändert: Ein Kilo Watte, das in einen Ball zusammengepresst bleibt ein Kilo Watte. Das Konzept der Volumenskonstanz wird zwischen 7 und 10 Jahren entwickelt.

Abstrakte Denkvorgänge werden allgemein mit etwa elf Jahren, dem Beginn der formalen Denkentwicklung nach PIAGET, möglich. In der Grundschulzeit können Kinder daher komplexere, abstrahierende Aufgaben noch nicht selbstständig erledigen. Weniger bekannt ist, dass dazu auch das Verstehen von Landkarten ein wichtiges Verständnis für die Zuordnung einer Karte zu einer konkreten Situation ist den meisten Kindern erforderlich. Maßnahmen der Verkehrserziehung, die mit Karten und darauf bewegten Objekten arbeiten, sind daher in dieser Altersstufe nicht bewährt, da die Erkenntnisse noch nicht auf die Realsituation übertragen werden können.

Im Laufe der Grundschulzeit löst sich das Kind mehr und mehr von den ganzheitlichen Betrachtungen der Frühkindheit, sein Denkstil wird **analytisch**, besonders, wenn dies durch den Unterricht unterstützt wird. Eine weitere wichtige Entwicklung betrifft die Ausformung eines eher **reflexiven**, im Gegensatz zu einem impulsiven kognitiven Stil mit etwa acht Jahren. Das Kind lernt nun, Aufgaben langsamer, dafür aber korrekter zu bearbeiten, die im impulsiven Denkstil verharren, was z. B. bei hyperaktiven Kindern der Fall ist, sollte mehr gezieltes Training anbieten, dessen wesentlichster Baustein in der Ausformung des „zu sich selbst“ ist. Die Problemlösungen besteht (MEICHENBAUM, 1979; WAGNER, 1976). Auch COPPENS (1986) stellte fest, dass zwischen drei und neun Jahren fest, dass ein reflexiver, weniger impulsiver Verhaltensstil bei Kindern zu beobachten ist, sich dann aber unter anderem auch in einem sicherheitsbewussteren Handeln niederschlägt. Kinder dieser Altersstufe sind außerdem nicht mehr so kontext- und situationsabhängig (WITKIN et al., 1967), wie dies bei jüngeren Kindern zu beobachten ist; sie sind eher in der Lage, ein Problem aus dem Umgebungszusammenhang herauszulösen und feldunabhängig zu bearbeiten.

Grundschulkindern sind noch nicht fähig, Lernaufgaben selbstständig angemessen zu strukturieren und die Bemühung an die Besonderheiten des Lernstoffs anzupassen. Dazu ist nach FLAVELL (siehe dazu auch WELLMAN, 1977) die Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen beim Lernen, aber auch das Erkennen von entsprechenden Lernstrategien sowie Kenntnisse über die Anforderungen der jeweiligen Lernaufgabe erforderlich. Beim Erlernen eines Gedichtes sind z. B. andere Strategien notwendig als beim Einüben einer Rechenaufgabe. Grundschulkindern fehlen sowohl die erforderlichen differenzierten Informationen als auch die Fähigkeit, diese zu komplexen Entscheidungen selbstständig zu treffen (siehe ROLLETT, 1997). Lernauforderungen müssen den Erwachsenen so vorgeplant werden, dass dem Kind die Lernaufgabe leicht fällt. „**Lernen lernen**“ hat einen besonderen Sinn, d. h., als selbstverantwortete Entscheidung über die im konkreten Fall beste Vorgehensweise. Im frühen Jugendalter möglich, wenn sich neben dem abstrakten Denken auch die „**Metamemory**“ entwickelt hat, das Funktionieren des eigenen Gedächtnisses, entwickelt hat. Trainings des Lernen Lernens haben ab der sechsten Schulstufe Sinn. Sie sind aber auch nur dann erfolgreich, wenn sie an einer konkreten Aufgabe ansetzen und nicht abstrakt Techniken vermitteln, da die Lernübertragung (Transfer of Training) in der Kindheit erfahrungsgemäß besonders schwierig ist.

## 1.8 Die späte Kindheit als Übergangsstadium

Je nach betrachtetem Entwicklungsvorgang wird der Übergang von der mittleren Kindheit zur „späten Kindheit“, die die Zeit der Vorpubertät und Pubertät umfasst, in der Literatur unterschiedlich zeitlich eingeordnet. Man kann sehen, dass die ersten Anzeichen der beginnenden körperlichen Reife bereits mit acht Jahren zu beobachten sind. Bei Mädchen durchschnittlich eineinhalb bis zwei Jahre später. Geht man von der intellektuellen Reife aus, so sind die druckvollsten Veränderungen, wie oben bereits dargestellt wurde, erst zwischen elf und zwölf Jahren zu beobachten.

wicklung des abstrakten formalen Denkens und der entwicklungsmäßigen Voraussetzungen des Lernen sowie der Selbstreflexion. Die Gruppe der Gleichaltrigen wird in der späten Kindheit als Instanz für die Norm des eigenen Verhaltens immer wichtiger, es kommt zu ersten Ablöseprozessen von den Eltern. Diese Phase ist daher in vieler Hinsicht als Übergangssituation von der Kindheit zum Jugendalter anzusehen.

Ein einschneidendes kritisches Lebensereignis am Ende der mittleren Kindheit ist der in unserer Kultur vorgesehene **Übergang zur weiterführenden** Schule nach Absolvierung der 4. Volksschulklasse. Ob eine derartig frühe Entscheidung über den künftigen Bildungsweg sinnvoll ist, wurde und wird in PädagogInnenkreisen kontrovers diskutiert, da Prognosen in dieser Altersstufe immer mit einer gewissen Irrtumswahrscheinlichkeit belastet sind. Eine gewisse Unterstützung der Entscheidung kann in kritischen Fällen durch den Einsatz psychologischer Testverfahren erfolgen, aber keine absolute Sicherheit gewähren. Die im österreichischen Schulsystem vorhandene hohe Flexibilität des Schulsystems stellt daher einen Vorteil dar. Im Wiener Schulsystem gibt es die „Neue Mitte“ als schonende Übergangsform, die für viele Kinder eine Chance bedeutet, da die Entscheidung erst nach dem sechsten Schuljahr fällt (Kap. 3.2).

### Resümee

Die Wechselwirkungen zwischen angeborener Anpassungs-, und damit Lernfähigkeit, und dem Erziehungsumfeld in Familie, Kindergarten und Schule bestimmen die Qualität der Entwicklungsbedingungen eines Kindes. Es ist festzuhalten, dass anlagebedingt nicht mit „unveränderbar“ und milieubedingt nicht mit „modifizierbar“ gleichgesetzt werden kann. Auch ist zu bedenken, dass Außeneinflüsse sowohl im positiven wie auch im negativen Sinne das Entwicklungsgeschehen mitbestimmen können.

Um sicher zu sein, dass von den ersten Lebenstagen an eine angemessene Entwicklungsförderung des Kindes stattfindet, ist die Verbesserung des Wissensstandes der Bevölkerung über die kindliche Entwicklung von hoher gesundheitspolitischer Bedeutung.

Einerseits gilt es, in der Bevölkerung noch immer existierende falsche Annahmen über den kindlichen Entwicklungsstand zu korrigieren, so z. B.

- die Auffassung, dass Neugeborene noch nicht sehen und hören könnten.
- Weiters ist viel zu wenig bekannt, dass es sich bei den „Difficult Babys“ („Schreibabys“) um eine angeborene Temperamenteigenschaft handelt. Eltern dieser Kinder erhalten von ihrer Umgebung sehr viel Kritik, die nicht immer sachlich angenommen wird, dass es sich um Entwicklungsfehler handle. Wegen der besonderen Belastungssituation schwieriger Kinder für sich selbst und ihre Eltern darstellen, sind „Schreiambulanz“ eine wertvolle unterstützende Maßnahme, die ausgebaut werden sollte.
- Da das Wachstum mit etwa drei Jahren nicht mehr ähnlich rasch erfolgt wie in den Jahren zuvor, verringert sich der Nahrungsbedarf des Kindes. In Unkenntnis dieser Tatsache sind Eltern aus Sorge um das physische Wohlbefinden des Kindes versucht, es zum Essen zu zwingen, was zu Essstörungen führen kann.

Eine weiterer Schwerpunkt der Aufklärung ist die Wissensvermittlung über Entwicklungsmarker, welcher besonderen Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte:

- Das sogenannte „soziale Lächeln“: Tritt es nicht auf, sollte eine Untersuchung des Kindes durchgeführt werden, da eine tief greifende Entwicklungsstörung bzw. ein frühkindlicher Autismus vorliegen könnte.
- Das Ausbleiben des „Fremdelns“ kann ein gewisses soziales Entwicklungsdefizit anzeigen.
- Nicht selten wird die Trennungsangst, die zwischen einem und eineinhalb Jahren besonders stark ausgedeutet ist, von den Erziehungspersonen als Dominanzverhalten missverstanden und zu unterbinden versucht. Tatsächlich führt dies dazu, dass das Kind umso angstvoll-anhänglicher wird („Klammerkind“).
- Da Säuglinge und Kleinkinder ihre Welterfahrung vor allem im Spiel entwickeln, sind Spielstörungen oft Vorzeichen für spätere Lernstörungen.

Förderungsangebote müssen richtig dosiert sein, da nicht nur ein Zuwenig, sondern auch ein Zuviel zu schlechten Ergebnissen führt – wie dies beim nur allzu oft gehegten Wunsch nach dem perfekten Kind der Fall sein kann.

Mit dem Schuleintritt werden Kinder und ihre Eltern das erste Mal bewusster mit der Tatsache des Leistungsunterschiedes in der Lerngruppe konfrontiert. Erhöhter Leistungsdruck und eine eher wettbewerbsorientierte Lernatmosphäre bewähren sich wenig für die weitere Entwicklung des Kindes.

II.  
SOZIODEMOGRAPHIE  
DATEN VON WIEN

*SOCIO-DEMOGRAPHIC  
FIGURES FOR VIENNA*

### 2 SOZIODEMOGRAPHISCHE DATEN VON WIEN

#### 2.1 BEVÖLKERUNGSSTRUKTUR

##### 2.1.1 Allgemeine demographische Entwicklung

##### 2.1.2 Differenzierung nach Bezirken und Ausländeranteil

#### 2.2 BEVÖLKERUNGSBEWEGUNG

##### 2.2.1 Geburtenstatistik

###### 2.2.1.1 Fruchtbarkeit

###### 2.2.1.2 Geburtsgewicht

###### 2.2.1.3 Sterbestatistik

###### 2.2.1.4 Säuglingssterblichkeit

###### 2.2.1.5 Sterberate

#### 2.3 LEBENSERWARTUNG

#### 2.4 BEVÖLKERUNGSPROGNOSE

### 1.7.5 Kognitive Entwicklung in der mittleren Kindheit

Die kognitive Entwicklung des Kindes geht in der Grundschulzeit rasch voran. Ab etwa sieben Jahren (das Stadium der konkreten Operationen nach PIAGET) löst es sich von dem in der Periode des anschaulichen Denkens herrschenden Primat der Wahrnehmung. Es kann nun logische Operationsregeln denkend anwenden, ist aber noch nicht in der Lage, diese auf die Wahrnehmung anzuwenden. Es ist also in der Lage, logische Regeln anzuwenden, aber noch immer konkrete Anschauungshilfen.

In diesem Stadium beginnen Kinder, ein besseres Verständnis für den Zeit- und Raumbegriff aufzubauen. In der Phase des anschaulichen Denkens der Frühen Kindheit war dies nicht der Fall. Sie entwickeln ihr Zahlenverständnis und die Fähigkeit, Operationen vorzunehmen und im Zahlenraum zu operieren. Im Laufe der Grundschulzeit bauen Kinder zunehmend die Fähigkeit zur denkenden Herstellung von „**Invarianzen**“ auf, wie PIAGET (1976, 1977) feststellte. Zunächst wird die Mengeninvarianz erworben: Das Kind erkennt nun, dass ein Umordnen von Objekten die Anzahl nicht ändert, auch wenn der Wahrnehmungseindruck einem vorgaukelt, dass dieselbe Anzahl von andergestreuter Objekte „mehr“ sei, als dieselben Objekte in einer kompakten Anordnung. In der Folgezeit begreift das Kind, dass eine Verformung eines Objektes sein Gewicht nicht ändert: Ein Kilo Watte, das in einen Ball zusammengepresst bleibt ein Kilo Watte. Das Konzept der Volumenskonstanz wird zwischen dem 7. und 10. Lebensjahr entwickelt.

Abstrakte Denkvorgänge werden allgemein mit etwa elf Jahren, dem Beginn der formalen Denkentwicklung nach PIAGET, möglich. In der Grundschulzeit können Kinder daher komplexere, abstrahierende Aufgaben noch nicht selbstständig erledigen. Weniger bekannt ist, dass dazu auch das Verstehen von Landkarten ein wichtiges Verständnis für die Zuordnung einer Karte zu einer konkreten Situation ist den meisten Kindern noch nicht möglich. Maßnahmen der Verkehrserziehung, die mit Karten und darauf bewegten Objekten arbeiten, sind daher in dieser Altersstufe nicht bewährt, da die Erkenntnisse noch nicht auf die Realsituation übertragen werden können.

Im Laufe der Grundschulzeit löst sich das Kind mehr und mehr von den ganzheitlichen Betrachtungen der Frühkindheit, sein Denkstil wird **analytisch**, besonders, wenn dies durch den Unterricht unterstützt wird. Eine weitere wichtige Entwicklung betrifft die Ausformung eines eher **reflexiven**, im Gegensatz zu einem impulsiven kognitiven Stil mit etwa acht Jahren. Das Kind lernt nun, Aufgaben langsamer, dafür aber korrekter zu bearbeiten, die im impulsiven Denkstil verharren, was z. B. bei hyperaktiven Kindern der Fall ist, sollte mehr gezieltes Training anbieten, dessen wesentlichster Baustein in der Ausformung des „zu sich selbst“ ist. Die Problemlösungen besteht (MEICHENBAUM, 1979; WAGNER, 1976). Auch COPPENS (1986) stellte fest, dass zwischen drei und neun Jahren fest, dass ein reflexiver, weniger impulsiver Verhaltensstil bei Kindern zu beobachten ist, sich dann aber unter anderem auch in einem sicherheitsbewussteren Handeln niederschlägt. Kinder dieser Altersstufe sind außerdem nicht mehr so kontext- und situationsabhängig (WITKIN et al., 1967), wie dies bei jüngeren Kindern zu beobachten ist; sie sind eher in der Lage, ein Problem aus dem Umgebungszusammenhang herauszulösen und feldunabhängig zu bearbeiten.

Grundschulkindern sind noch nicht fähig, Lernaufgaben selbstständig angemessen zu strukturieren und die Anstrengung an die Besonderheiten des Lernstoffs anzupassen. Dazu ist nach FLAVELL (siehe dazu auch WELLMAN, 1977) die Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen beim Lernen, aber auch das Wissen über entsprechende Lernstrategien sowie Kenntnisse über die Anforderungen der jeweiligen Lernaufgabe notwendig. Beim Erlernen eines Gedichtes sind z. B. andere Strategien notwendig als beim Einüben einer Rechenaufgabe. Grundschulkindern fehlen sowohl die erforderlichen differenzierten Informationen als auch die Fähigkeit, diese zu komplexen Entscheidungen selbstständig zu treffen (siehe ROLLETT, 1997). Lernauforderungen müssen den Erwachsenen so vorgeplant werden, dass dem Kind die Lernaufgabe leicht fällt. „**Lernen lernen**“ hat einen besonderen Sinn, d. h., als selbstverantwortete Entscheidung über die im konkreten Fall beste Vorgehensweise. Im frühen Jugendalter möglich, wenn sich neben dem abstrakten Denken auch die „**Metamemory**“ entwickelt hat, das Funktionieren des eigenen Gedächtnisses, entwickelt hat. Trainings des Lernen Lernens haben ab der sechsten Schulstufe Sinn. Sie sind aber auch nur dann erfolgreich, wenn sie an einer konkreten Aufgabe ansetzen und nicht abstrakt Techniken vermitteln, da die Lernübertragung (Transfer of Training) in der Kindheit erfahrungsgemäß besonders schwierig ist.

## 1.8 Die späte Kindheit als Übergangsstadium

Je nach betrachtetem Entwicklungsvorgang wird der Übergang von der mittleren Kindheit zur „späten Kindheit“, die die Zeit der Vorpubertät und Pubertät umfasst, in der Literatur unterschiedlich zeitlich eingeordnet. Man kann sehen, dass die ersten Anzeichen der beginnenden körperlichen Reife bereits mit acht Jahren zu beobachten sind. Bei Mädchen durchschnittlich eineinhalb bis zwei Jahre später. Geht man von der intellektuellen Reife aus, so sind die druckvollsten Veränderungen, wie oben bereits dargestellt wurde, erst zwischen elf und zwölf Jahren zu beobachten.



## 1 ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE

### Zusammenfassung

In einer ständig komplexer werdenden und sich zunehmend rascher ändernden Umwelt bedeutet Erziehung und Förderung von Kindern eine immer größer werdende Verantwortung. Kenntnisse der kindlichen Entwicklung und der Möglichkeiten ihrer fördernden Beeinflussung können den Erziehungsprozess wirksam unterstützen.

Die kindliche Entwicklung wird durch die Wechselwirkung angeborener und milieubedingter Faktoren bestimmt. Je nach Entwicklungsbereich sind die jeweiligen Anteile und der Veränderungsspielraum durch Lernen und Erziehung unterschiedlich. Immer sind zwei große Entwicklungslinien, die Entwicklung der Kompetenzen einerseits, der Persönlichkeit andererseits zu betrachten. Im ersten Lebensjahr geht es um den Aufbau der Sinneswahrnehmung und Motorik und die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit als Interaktion zwischen dem angeborenen Temperament und den Erziehungseinflüssen seiner unmittelbaren Bezugspersonen. Einen wichtigen Faktor stellt der Aufbau einer sicheren Bindung zu diesen dar. Durch den Erwerb des Gehens und der Anfänge der Sprache erobert sich das Kind im zweiten Lebensjahr zunehmend die Umwelt. Mit etwa zweieinhalb Jahren beginnt mit der Trotzphase eine erste Autonomieentwicklung, da das Kind sein Ich entdeckt und nun in der Lage ist, eigene Pläne anzustreben. Zwischen drei und vier Jahren erfolgt eine erste Konsolidierung der eigenen Persönlichkeit und ihrer Charakteristika, die Sprachentwicklung erreicht einen ersten Abschluss, da nun die Alltagskommunikation beherrscht wird. Zwischen vier und fünf Jahren nehmen die schulbezogenen Kompetenzen (Zeichenfähigkeit, erster Umgang mit Mengen und Zahlen) zu. Der Eintritt in die Schule bedeutet nicht selten ein kritisches Lebensereignis, vor allem dann, wenn Kinder noch Entwicklungsrückstände aufweisen. Eine diagnostische Absicherung der individuellen Schulfähigkeit kann Fehlentscheidungen vorbeugen. Im Grundschulalter nehmen vor allem auch die kognitiven Fähigkeiten rasch zu, es entwickelt sich das konkret operative Denken und die Fähigkeit, reflexiv mit Denkaufgaben umzugehen.

### Summary

*In a world which is becoming increasingly complex and changing ever so rapidly, raising our children and furthering their development is becoming a major responsibility. Knowing about a child's development and the way we can nurture it can help us to actively support its course.*

*A child's development is determined by the interaction of inherent and environmental factors (nature and nurture). Each development stage is characterized by a specific share of learning and education. In all stages, they all have two things in common: the development of competencies and the development of character. During the first year of life, sensual perception and motor skills are developed, as is a child's character. The first concern is interactions between the child's temperament and the education of the person in charge. Establishing a secure attachment to that person constitutes a critical moment in this context. By learning to walk and acquiring the basics of speech in the second year of life, a child begins to conquer its environment. At about 2.5 years of age (the "terrible twos"), it starts to show first signs of independence, which are manifested by stubbornness in its behaviour. By now, it has discovered its own self and is capable of setting its own plans. Between ages three and four, its character and personality are consolidated for the first time. It has completed the first stage of speech development and reached the end of basic everyday communication. Between ages four and five, school-related competencies are expanded (drawing skills, simple management of sums and figures). School entry can constitute a critical moment in a child's life, particularly if it is slow in its development. Diagnosing whether a child is ready for school is a good way of avoiding mistakes.*

*During primary school, cognitive abilities increase rapidly, operative thinking and the ability to handle brain activities in a reflexive manner are also developed at this stage.*