

Kohlhammer
Urban Taschenbücher

Band 562

© 2010 W. Kohlhammer, Stuttgart

Grundriss der Psychologie

Band 13

Herausgegeben von Bernd Leprow
und Maria von Salisch

Begründet von Herbert Selg und Dieter Ulich

Diese Taschenbuchreihe orientiert sich konsequent an den Erfordernissen des Studiums. Knapp, übersichtlich und verständlich präsentiert jeder Band das Grundwissen einer Teildisziplin.

- | | |
|---|--|
| Band 1
H. E. Lück
Geschichte der Psychologie | Band 11
L. Laux
Persönlichkeitspsychologie |
| Band 2
D. Ulich/R. Bösel
Einführung in die Psychologie | Band 12
H. M. Trautner
Allgemeine
Entwicklungspsychologie |
| Band 3
H. Selg/J. Klapprott/R. Kamenz
Forschungsmethoden
der Psychologie | Band 14
T. Faltermaier/P. Mayring/
W. Saup/P. Strehmel
Entwicklungspsychologie
des Erwachsenenalters |
| Band 4
G. Vossel/H. Zimmer
Psychophysiologie | Band 15
G. Bierbrauer
Sozialpsychologie |
| Band 5
D. Ulich/P. Mayring
Psychologie der Emotionen | Band 16
K. Rentzsch/A. Schütz
Psychologische Diagnostik |
| Band 6
F. Rheinberg
Motivation | Band 17
H. Liebel
Angewandte Psychologie |
| Band 7
R. Guski
Wahrnehmung | Band 20
H.-P. Nolting/P. Paulus
Pädagogische Psychologie |
| Band 8
W. Hussy
Denken und Problemlösen | Band 21
T. Faltermaier
Gesundheitspsychologie |
| Band 9
T. Herrmann
Sprache verwenden | Band 22
L. v. Rosenstiel/W. Molt/
B. Rüttinger
Organisationspsychologie |
| Band 10
F. J. Schermer
Lernen und Gedächtnis | |

Jutta Kienbaum
Bettina Schuhrke

Entwicklungspsychologie der Kindheit

Von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr

Verlag W. Kohlhammer

© 2010 W. Kohlhammer, Stuttgart

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

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© 2010 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart

Gesamtherstellung:

W. Kohlhammer GmbH + Co. KG, Stuttgart

Printed in Germany

ISBN 978-3-17-018181-6

Inhalt

Vorwort	9
1 Grundlagen der Entwicklungspsychologie	12
1.1 Gegenstandsbestimmung	13
1.2 Grundfragen	16
1.3 Historische Grundlagen der Entwicklungs- psychologie	18
1.4 Methoden der Entwicklungspsychologie	31
1.5 Untersuchungsdesigns	40
1.6 Ethische Aspekte	42
2 Neurowissenschaftliche Grundlagen der Entwicklung	47
2.1 Untersuchungsmethoden	47
2.2 Der Aufbau des Gehirns	49
2.3 Prozesse der Gehirnentwicklung	52
2.4 Entwicklung und neuronale Plastizität	58
3 Wahrnehmung und Motorik	73
3.1 Die Wahrnehmung	73
3.2 Die Entwicklung der Sinnessysteme	75
3.3 Die Motorik	82
3.4 Praxisthema: Die motorische Leistungs- fähigkeit der Kinder von heute	89
4 Sprache und Kommunikation	97
4.1 Meilensteine des Spracherwerbs	98
4.2 Einflussfaktoren auf den Spracherwerb	107
4.3 Praxisthema: Bilingualer Spracherwerb	112

5	Soziale Beziehungen und Sozialisation	123
5.1	Die Bindungstheorie	123
5.2	Die Rolle der Peers für die Entwicklung des Kindes	133
5.3	Praxisthema: Tagesbetreuung in der frühen Kindheit	140
6	Kognition	146
6.1	Die strukturgenetische Theorie von Jean Piaget .	146
6.2	Informationsverarbeitung und Gedächtnis	162
6.3	Begriffsentwicklung	170
6.4	Praxisthema: Spiel	175
7	Soziale Kognition	181
7.1	Theory of Mind	181
7.2	Moralisches Urteil	185
7.3	Praxisthema: Förderung der moralischen Entwicklung	196
8	Emotion und Motivation	206
8.1	Emotion	206
8.2	Motivation	223
8.3	Praxisthema: Prävention von aggressivem Verhalten am Beispiel von »Faustlos«	236
9	Identität und Persönlichkeit	244
9.1	Persönlichkeit und Temperament	244
9.2	Identität und Selbst	250
9.3	Identität und Selbst in der Entwicklung	253
9.4	Praxisthema: Bedeutung und Förderung des Selbstwertgefühls	265
10	Entwicklungspsychopathologie	271
10.1	Grundannahmen der Entwicklungs- psychopathologie	272

10.2	Klassifikation psychischer Störungen	280
10.3	Zur Epidemiologie und Ätiologie psychischer Störungen	289
10.4	Veränderung im Rahmen der Entwicklungs- psychopathologie	293
11	Entwicklungsdiagnostik	296
11.1	Entwicklungstests	298
11.2	Entwicklungsprognose	305
11.3	Fördermaßnahmen	305
11.4	Empfehlungen zum Einsatz von Entwicklungstests	306
11.5	Entwicklungsdiagnostik in der pädagogischen Praxis am Beispiel des PERIK	306
12	Entwicklungsorientierte präventive Intervention ...	317
12.1	Formen der Intervention	318
12.2	Die Wirksamkeit präventiver Interventionen ..	321
12.3	Vermeidung von Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Störungen	324
12.4	Allgemeine Entwicklungsförderung von Kindern	332
Literatur	345
Stichwortverzeichnis	385

Für Lukas und Martin

Vorwort¹

Frühe Kindheit und Kindheit sind Abschnitte im menschlichen Leben, denen von jeher viel Aufmerksamkeit gewidmet wurde und die aktuell – z. B. im Rahmen der Diskussionen um frühkindliche Bildung oder um elterliche Vernachlässigung – einen breiten Raum in der öffentlichen Diskussion einnehmen. Die Entwicklungsprozesse, die in dem Lebensabschnitt stattfinden, den wir in diesem Buch behandeln, sind im Vergleich zu späteren Altersbereichen sehr augenfällig: Ob es sich um die Motorik, die Sprache, das Denken oder Fühlen handelt – alle Aspekte menschlichen Lebens und Verhaltens wandeln sich im Verlauf der Kindheit enorm. Von den faszinierenden Prozessen, die sich in diesem Zeitraum beobachten lassen, handelt dieses Buch.

Es beschäftigt sich sowohl mit Fragen der allgemeinen (Wie entwickeln sich wann welche Fähigkeiten?) als auch der differentiellen Entwicklung (Wie entstehen Unterschiede zwischen Menschen?) von der Zeit vor der Geburt bis zum zwölften Lebensjahr. Unser Anliegen dabei war, einen knappen, aber fundierten Einblick in Fragestellungen, Methoden, Probleme und Erkenntnisse der kindlichen Entwicklung zu geben, wobei wir uns innerhalb der verschiedenen Themenbereiche zwangsläufig auf in unseren Augen besonders aktuelle und interessante Forschungsbereiche beschränken mussten. Da die Erforschung der Kindheit mittlerweile immer mehr zu einem interdisziplinären Feld wird, haben wir z. T. auch Aspekte aus anderen Wissenschaften (z. B. den Neurowissenschaften) aufgenommen. Jedes Kapitel zu einem bestimmten Funktionsbereich wird abgeschlossen durch ein sogenanntes »Praxisthema«, in dem für die pro-

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden oftmals die männliche Form verwendet. Es sind dabei Männer und Frauen in gleicher Weise gemeint.

fessionelle Arbeit mit Kindern besonders bedeutsame Aspekte angesprochen werden. Dieser Bezug zur praktischen Arbeit wird ferner durch drei Kapitel aus der angewandten Entwicklungspsychologie verstärkt, die sich mit Entwicklungsdiagnostik, Entwicklungspsychopathologie und Interventionsmaßnahmen beschäftigen.

Die Kapitel Grundlagen der Entwicklungspsychologie (1), Soziale Beziehungen und Sozialisation (5), Soziale Kognition (7), Emotion und Motivation (8) und Entwicklungsdiagnostik (11) wurden von Jutta Kienbaum, die Kapitel Neurowissenschaftliche Grundlagen der Entwicklung (2), Wahrnehmung und Motorik (3), Sprache und Kommunikation (4), Kognition (6), Komponenten der Emotion (8.1.1), Identität und Persönlichkeit (9), Entwicklungspsychopathologie (10) sowie Entwicklungsorientierte präventive Intervention (12) wurden von Bettina Schuhrke verfasst.

Das Buch wendet sich an Studierende nicht nur der Psychologie, sondern auch der Lehramtsstudiengänge, der Frühpädagogik, der Erziehungswissenschaften, der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit sowie an interessierte Laien.

Brixen und Darmstadt, im Dezember 2009

Jutta Kienbaum und Bettina Schuhrke

Der Beginn der Kindheit – Klara und Tobias



Tobias, 12 Tage



Klara, 6 Monate

1 Grundlagen der Entwicklungspsychologie

Zum Zeitpunkt von Michaels Geburt war seine Mutter 16, sein Vater 19 Jahre alt. Michael kam als Frühgeburt zur Welt und verbrachte die ersten drei Wochen seines Lebens im Krankenhaus. Sein Vater wurde zu dieser Zeit für zwei Jahre zum Militär eingezogen, so dass Michael zunächst in der Familie seiner Mutter aufwuchs. Als er acht Jahre alt war, ließen sich die Eltern scheiden. Seine Mutter verließ die Familie, und er sah sie nie wieder. Er lebte nun in der Familie der Großeltern väterlicherseits, in der ein eher angespanntes und strenges Erziehungsklima herrschte. Wie würden Sie vor diesem Hintergrund Michaels Zukunftsperspektiven einschätzen?

Mit 18 Jahren erwies sich Michael als selbstbewusster und erfolgreicher junger Mann. Er hatte gute Noten in der Schule, war beliebt bei seinen Freunden, äußerte realistische Ziele für die Zukunft und schaute ohne Bitterkeit auf seine Kindheit zurück. Überrascht?

Michael war eines von 698 Kindern, die 1955 auf Kauai, einer zu Hawaii gehörenden Insel, geboren wurden. Alle diese Kinder und ihre Eltern wurden über 30 Jahre lang von einem entwicklungspsychologischen Forschungsteam untersucht. Die Projektleiterin Emmy Werner und ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erhoben umfangreiche Daten zur Zeit der Schwangerschaft sowie zum 1., 10., 18. und 30. Lebensjahr der Kinder (Werner & Smith, 1982). Ein Großteil dieser Kinder wuchs ähnlich wie Michael unter wenig optimalen Bedingungen auf. Viele von ihnen entwickelten ernsthafte Lern- oder Verhaltensstörungen, waren mit 18 Jahren schon bei der Polizei aktenkundig geworden oder hatten Gesundheitsprobleme; bei den Mädchen gab es erste Schwangerschaften. Ein Drittel dieser Risikokinder hatte sich jedoch wie Michael zu jungen Erwachsenen entwickelt, die mit sich und ihrem Leben gut klarkamen – man nennt solche Kinder auch resilient.

Die Frage, wie solche unterschiedlichen Lebensläufe entstehen, gehört zu den faszinierendsten Themen der Entwicklungspsychologie. Wie kommt es dazu, dass einige Kinder trotz widriger Umstände ihren Weg gehen, also »unverwundbar« erscheinen, während andere daran zerbrechen? Welche Faktoren sind hierfür verantwortlich? Ist es eher die genetische Veranlagung der Kinder? Oder spielen kompensierende Umwelteinflüsse die entscheidende Rolle? Kommt es auf das Zusammenspiel von Anlage und Umwelt an? Wenn ja, wie sieht dieses aus?

Dies sind nur einige von vielen spannenden entwicklungspsychologischen Fragen, mit denen wir uns in diesem Buch beschäftigen wollen. Ein Kind in seiner Entwicklung zu beobachten ist für sich genommen bereits äußerst faszinierend. Wie entwickeln sich wann welche Fähigkeiten? Darüber hinaus ist entwicklungspsychologisches Wissen aber auch von großem Nutzen für die Erziehungspraxis. Ist es schädlich, wenn Kinder unter drei Jahren bereits in außerhäusliche Betreuung gegeben werden? Soll Geld für die Ausweitung außerhäuslicher Betreuung bereitgestellt werden oder nicht? Gibt es sensible Perioden in der Entwicklung von Kindern, in denen spezifische Erfahrungen maximale positive oder negative Wirkungen haben? Auf diese und viele andere Fragen versucht die Entwicklungspsychologie Antworten zu finden.

1.1 Gegenstandsbestimmung

Die Entwicklungspsychologie ist ein Teilgebiet der Psychologie, das sich mit *Veränderungen* und *Stabilitäten* des Verhaltens und Erlebens über die gesamte *Lebensspanne* befasst. In diesem Buch konzentrieren wir uns auf einen ganz bestimmten Ausschnitt des menschlichen Lebens – die *Kindheit*. Im Hinblick auf diesen Altersabschnitt stand dabei traditionellerweise die Frage im Mittelpunkt der entwicklungspsychologischen Forschung, in welchem Alter Kinder wozu in der Lage sind oder in der Lage sein sollten. Informationen dieser Art sind in mehrfacher Hinsicht wichtig: Zum einen versorgen sie Eltern und alle Fachkräfte, die sich mit Kindern befassen, mit Anhaltspunkten, was sie von

einem Kind zu welchem Zeitpunkt überhaupt erwarten können. Dies spielt zum Beispiel für die Entwicklung von Lehrplänen in der Schule eine große Rolle. Zum anderen erleichtern sie unser Verständnis der Fragen, wann ein Entwicklungsverlauf als »normal« oder »abweichend« einzuschätzen ist und welche Art von Intervention von Nutzen sein könnte oder auch nicht. Diese Art von Entwicklungspsychologie ist eher *beschreibender* Natur und wird als *allgemeine* Entwicklung bezeichnet. Sie betrachtet Veränderungen oder Stabilisierungen als Funktion des Alters, wobei dem Alter aber *keine erklärende* Funktion zukommt. Ein Kind verändert sich nicht, weil es ein gewisses Alter erreicht hat, sondern weil bestimmte Prozesse diese Veränderung bewirken. »Alterskorrelationen sind keine Erklärung, sie bedürfen der Erklärung« (Montada, 2005, S. 42).

Mit der Erklärung von Veränderungen oder Stabilitäten beschäftigt sich die sogenannte *differentielle* Entwicklungspsychologie. Hier geht es nicht darum, zu beschreiben, in welchem Alter die Mehrzahl der Kinder zu welcher Leistung fähig ist, sondern um die Frage, wie Unterschiede zwischen Menschen entstehen. Warum ist das sechsjährige Kind X wesentlich aggressiver als Kind Y? Welche Faktoren innerhalb (z. B. Persönlichkeitsunterschiede) und außerhalb der Person (z. B. Kultur, Schule, Elternhaus) führen zu der Entstehung interindividueller Unterschiede? Dabei ist es wichtig, zu beachten, dass Kinder nicht als passive Empfänger von Umwelteinflüssen betrachtet werden, sondern dass sie ihrerseits die Personen beeinflussen, mit denen sie zu tun haben.

Dieser Umstand wird in einer Studie von Keller und Bell (1979) schön veranschaulicht: Psychologiestudentinnen wurden angewiesen, in vier kurzen Einzelsitzungen ein neunjähriges Mädchen zu altruistischem Verhalten gegenüber einem anderen Kind zu motivieren. Beispielsweise sollte es etwas für ein behindertes Kind herstellen. Die Zielkinder (insgesamt drei) waren aber tatsächlich Eingeweihte, d. h. sie waren zuvor vom Versuchsleiter trainiert worden, sich den Studentinnen gegenüber sehr oder kaum »personenorientiert« zu verhalten. Hohe Personenorientierung bedeutete dabei, der Studentin ins Gesicht zu schauen und prompt zu antworten, wohingegen die wenig

personenorientierten Kinder auf das zu bearbeitende Material blickten und vor jeder Antwort innerlich bis fünf zählten, was in einer um drei Sekunden verzögerten Antwort resultierte. Es zeigte sich, dass die Studentinnen in letzterer Bedingung signifikant häufiger Gebrauch von Strafandrohungen oder Kommandos machten, wohingegen die Studentinnen, die mit einem personenorientierten Mädchen interagierten, vor allem mit Hilfe von Erklärungen versuchten, sie zu altruistischem Handeln zu bewegen.

Das heißt also, dass sowohl dem sich entwickelnden Kind als auch dem Kontext, in dem es sich entwickelt, ein gestaltender Einfluss zugeschrieben werden kann. Theorien, die von dieser Annahme ausgehen, nennt man *interaktionistische* Theorien. Fügt man diesen Überlegungen noch die zeitliche Dimension hinzu (weder Persönlichkeit noch Umgebung sind ja zwingenderweise konstant über die Zeit, sondern können sich zu jedem Moment, Monat oder Jahr ändern), spricht man von einem *transaktionalen* Modell (Sameroff, 1975). Diese Modellfamilie sagt eine ungünstige psychische Entwicklung für solche Kinder voraus, die beispielsweise über ein schwieriges Temperament verfügen (z. B. unruhige, zum Schreien neigende Kleinkinder) und gleichzeitig wenig feinfühligere Eltern haben, die ihrerseits häufig mit Schreien oder Strafen reagieren. Hier besteht eine ungünstige »Passung« zwischen Temperament und Umwelt (Thomas & Chess, 1977). Die Wahrscheinlichkeit, dass solche Kinder Verhaltensauffälligkeiten entwickeln, ist hoch. Wenn Eltern jedoch lernen, positiv mit ihren schwierigen Kindern zu interagieren, nimmt deren schwieriges Verhalten mit der Zeit ab (Belsky et al., 1991). Dass ein schwieriges Temperament in anderen kulturellen Kontexten aber auch Überlebenswert haben kann, zeigt eine Beobachtung von deVries (1984) an den Massai in Afrika. Dort überlebten fünf von sechs Säuglingen mit einem »schwierigen« Temperament eine dreimonatige Hungerperiode, aber nur zwei von sieben »einfachen« Babys – vermutlich, weil die schwierigen Kinder stärker durch ihr Schreien auf sich aufmerksam machten.

Welches sind nun die Grundfragen, mit denen sich die Entwicklungspsychologie – aus allgemeiner und/oder differentieller Perspektive – beschäftigt?

1.2 Grundfragen

1.2.1 Anlage versus Umwelt

Die Frage, zu welchen Teilen unsere Entwicklung durch unsere genetische Ausstattung (Anlage) oder durch Einflüsse vonseiten der Umwelt beeinflusst wird, gehört sicherlich zu den fundamentalsten Fragen der Entwicklungspsychologie. Wo haben wir die Ursachen für bestimmte Entwicklungsphänomene oder -verläufe zu lokalisieren? Populärwissenschaftliche Darstellungen versuchen häufig, diese Problematik auf ein entweder/oder zu reduzieren: Wird unser Schicksal von unseren Genen bestimmt oder der Umgebung, in der wir aufwachsen? Diese Fragestellung geht jedoch am Kern der Sache vorbei.

In der Entwicklungspsychologie herrscht heutzutage Einigkeit darüber, dass die Entwicklung jeglicher menschlichen Eigenschaft – seien es unsere Persönlichkeitseigenschaften, Gefühle, Kognitionen oder sei es unsere körperliche Erscheinung – *sowohl* durch unsere Gene *als auch* durch unsere Umwelt beeinflusst wird. Die Frage, die sich stellt, lautet: Wie gestaltet sich dieses Zusammenspiel? Ein gewisses Ausmaß an Aggressivität oder ein bestimmter Intelligenzquotient kann auf verschiedene Weise zustande kommen – ein mittlerer IQ z. B. durch die Kombination einer guten Begabung mit einer ungünstigen Umwelt oder die Kombination einer schwachen Begabung mit einem optimalen Milieu (Montada, 2008). Ähnlich mag sich eine Anlage zur Depression in einem optimalen Umweltkontext nicht auswirken, wohingegen ungünstige Umweltbedingungen bei Menschen, die das Risiko einer genetischen Disposition in sich tragen, zum Auslöser werden können. Die Umwelt kann also genotypische Potentiale und Dispositionen fördern, behindern oder kompensierend auf sie wirken, weswegen es wesentlich sinnvoller ist, die Arten des Zusammenwirkens von Anlagen und Umwelten zu erkunden, als bei der Frage nach Einflussanteilen (Erklärt die Anlage oder die Umwelt mehr an den Unterschieden zwischen Menschen?) stehen zu bleiben. »Einige Auswirkungen von Anlagen werden sogar erst durch die Bewertungen, die die Umwelt vornimmt, produziert: Nicht nur das Schönheitsideal ist kultu-

rell geprägt, sondern auch Idealvorstellungen von Eigenschaften, Fähigkeiten, Leistungen und Wertorientierungen« (Montada, 2002, S.33). Der entscheidende Punkt im Hinblick auf unsere psychische Entwicklung besteht also darin, zu klären, *wie* Anlage und Umwelt interagieren.

1.2.2 Kontinuität und Diskontinuität

Ein weiteres zentrales Thema der Entwicklungspsychologie betrifft die Frage nach Kontinuität bzw. Diskontinuität in der Entwicklung: Machen Kinder in ihrer Entwicklung qualitative »Sprünge«, in denen sie »über Nacht« ein neues Niveau, eine neue Qualität ihres Erlebens und Verhaltens erreichen – ähnlich einem Schmetterling – oder ist Entwicklung eher ein kontinuierlicher Prozess kleiner Veränderungen, vergleichbar mit dem Wachstum eines Baumes, der immer größer und größer wird?

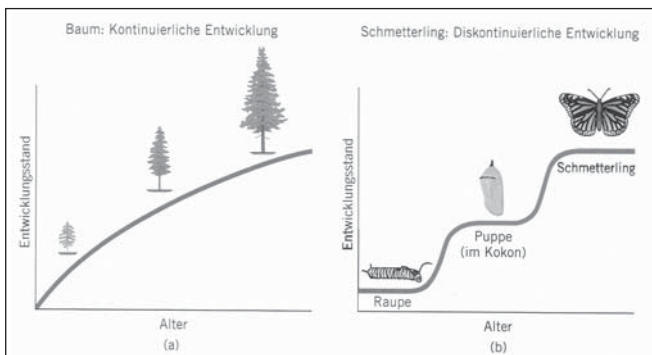


Abb. 1.1: Kontinuierliche und diskontinuierliche Entwicklung (nach Siegler et al., 2005, S. 21)

Eine der bekanntesten Stufentheorien ist die Theorie der kognitiven Entwicklung von Jean Piaget. Laut seiner Konzeption durchlaufen Kinder zwischen Geburt und Adoleszenz vier Stufen, die jeweils durch eine bestimmte Art von Erkenntnis- und Denkprozessen charakterisiert sind (s. Kap. 6). Andere berühmte Stufentheorien stammen von Sigmund Freud (psychosexuelle Entwicklung), Erik Erikson (Entwicklungskrisen) oder

Lawrence Kohlberg (Entwicklung des moralischen Urteils). All diesen Theorien liegt die Idee einer allgemeinen Entwicklungssequenz zugrunde, nach der Kinder eines gewissen Alters große Übereinstimmungen über viele Situationen zeigen und in ihrem Verhalten je nach Alter klar erkennbare Unterschiede aufweisen.

Die Stufentheorien waren sehr einflussreich. Dennoch haben sich in den letzten 20 Jahren die Stimmen vermehrt, die Entwicklung eher als einen kontinuierlichen Prozess betrachten, der sich durch einen graduellen – und nicht plötzlichen – Wandel auszeichnet. Eine Beobachtung, die für diese Sichtweise spricht, ist, dass Kinder sich bezüglich einer Fähigkeit oft in einer Stufe und im Hinblick auf eine andere Fähigkeit in einer anderen Stufe befinden (Siegler et al., 2005) – die Aussage, »Kind X befindet sich gerade in Stufe Y« ist also somit nicht haltbar. Kompliziert wird die ganze Debatte durch den Umstand, dass es häufig von der Perspektive abhängt, ob Entwicklung kontinuierlich erscheint oder nicht. So macht z. B. das Größenwachstum eines Kindes einen kontinuierlichen oder diskontinuierlichen Eindruck, je nachdem, ob man seine absolute Größe betrachtet, die von Jahr zu Jahr zunimmt (kontinuierliche Entwicklung) oder ob man sich für die Zunahme an Größe zu verschiedenen Zeitpunkten in seiner Entwicklung interessiert – hier wird sich herausstellen, dass das Kind während bestimmter Lebensabschnitte deutlich mehr gewachsen ist als in anderen (diskontinuierliche Entwicklung). Die Antwort auf die Frage, ob Entwicklung kontinuierlich oder diskontinuierlich verläuft, hängt also wesentlich von der Perspektive des Betrachters ab.

1.3 Historische Grundlagen der Entwicklungspsychologie

1.3.1 Kindheit als Lebensphase

Das (Selbst)Verständnis von Kindheit als einer eigenständigen Lebensphase ist relativ neuen Datums. Analysen mittelalterlicher Kunst und Alltagsbeschreibungen legen den Schluss nahe, dass

es »Kindheit« im heutigen Sinne im Mittelalter nicht gegeben hat (Ariès, 1960/2007). Kindheit beschränkte sich damals nur auf die Jahre, in denen das Kleinkind sich ohne fremde Hilfe physisch nicht zurechtfinden konnte. Sobald es dazu in der Lage war, sich allein fortzubewegen und verständlich zu machen, wurde es übergangslos zu den Erwachsenen gezählt und partizipierte an allen alltäglichen Anlässen, wie der Arbeit oder auch dem Spiel.

Dass Kinder *keine* kleinen Erwachsenen sind, wurde in den Schriften verschiedener Philosophen des 17./18. Jahrhunderts wie z. B. John Locke (1632–1704) oder Jean-Jaques Rousseau (1712–1778) hervorgehoben. Ihre weiteren Vorstellungen über einen gelungenen Entwicklungsprozess waren jedoch recht unterschiedlich. Locke war einer der Vertreter, die in einem Neugeborenen ein unbeschriebenes Blatt, eine »tabula rasa« sahen, mit der Konsequenz, dass nur Umwelteinflüsse über das weitere Schicksal eines Kindes entscheiden sollten. Folglich forderte er die Eltern auf, ihre Kinder sorgfältig zu instruieren, als wirkungsvolles Beispiel voranzugehen und sie für gutes Benehmen zu belohnen (Berk, 2004; Harris & Butterworth, 2002). Rousseau demgegenüber proklamierte, dass Kinder von Anfang an maximale Freiheit haben sollten, um ihren guten Anlagen zu einer natürlichen Entfaltung zu verhelfen. Er verwehrt sich damit gegen ein Übermaß an pädagogischen Einflussmaßnahmen und forderte, formalen Unterricht erst ab zwölf Jahren, dem »Alter der Vernunft«, zu erteilen.

Wie eine Kindheit faktisch aussah, hing jedoch von der Schichtzugehörigkeit der Familie des Kindes ab. Besonders deutlich wird dies im 19. Jahrhundert, als im Zuge der industriellen Revolution viele Kinder in Fabriken, Handel und Gewerbe ohne jede Rücksicht auf ihr Alter und ihre körperliche oder psychische Leistungs- bzw. Leidensfähigkeit arbeiten mussten. Für diese Heranwachsenden gab es keine Kindheit! Vonseiten der Arbeitgeber und großen Teilen der Öffentlichkeit wurde diese Ausbeutung jedoch moralisch dadurch gerechtfertigt, dass es für die Kinder immer noch besser sei, zu arbeiten, statt zu betteln. Auf einer im Jahr 1839 in Bayern einberufenen Ministerialkonferenz wurde folgendermaßen argumentiert: Die Verwendung schul-

pflichtiger Kinder »sei zwar immer zu beklagen, müsse aber aus Rücksicht auf die Industrie sowie wegen Abwendung der Kinder vom Müssiggange als zulässig erklärt werden« (Mühlbauer, 1991, S. 232). Die Industrie nahm folgendermaßen Stellung: »... nach unserer (...) Ansicht dürfte die Dauer der Arbeit für Fabrik-Kinder von sechs Uhr morgens bis acht Uhr abends beschränkt werden. Hierdurch und durch eine Freistunde zu Mittag und eine Viertelstunde am Vor- und Nachmittag dürfte zur Erhaltung der Gesundheit und zur kräftigen körperlichen Entwicklung die nöthige Vorsorge getroffen seyn« (Mühlbauer, 1991, S. 234). Dabei war schon zwei Jahre zuvor auf der ersten Kinderschutz-debatte in Preußen die Frage diskutiert worden, ob die Arbeitsstunden von Kindern auf maximal zehn täglich beschränkt werden sollten. Ein Abgeordneter sprach sich dagegen aus, da »dadurch der Bestand unserer Industrieanlagen wegen der Konkurrenz des Auslandes unmöglich gemacht wird« (Sitzung des 5. Rheinischen Provinziallandtags vom 6. Juli 1837, zit. nach Quandt, 1977, S. 12). Ein Argument, das der zeitgenössischen Leserschaft nicht unbekannt vorkommen dürfte ...

Es waren einzelne engagierte Pädagogen und Beamte, die sich für den Kinderschutz in Deutschland einsetzten. Als Beispiel mag der Abgeordnete F. J. Völk aus Friedberg (bei Augsburg) gelten, der im Jahr 1855 an die Kammer der Abgeordneten des bayerischen Landtags den Antrag richtete, »die Verwendung von Kindern und jungen Leuten in den Fabriken und die Arbeitszeit derselben per Gesetz zu regeln«. Seine Begründung ist bemerkenswert: »Das Kind, meine Herren, hat ein Recht auf seine Kindheit, auch seinen Eltern gegenüber; und dieses Recht hat der Staat zu schützen« (Mühlbauer, 1991, S. 257–258). Mit dieser Bewegung zum Schutz der Kinder ging zwangsläufig ein Interesse an kindlichen Entwicklungsprozessen einher (Siegler et al., 2005).

Erst beim Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert veränderte sich die Lage der Kinder zum Positiven. Ende des 19. Jahrhunderts wurde in Deutschland eine sechsjährige Schulpflicht eingeführt. Die Gesundheitssituation in den Städten besserte sich, die industrielle Kinderarbeit und die Kindersterblichkeit nahmen ab (Honig, 1993). Diese verbesserten Überlebenschancen

trugen mit zu einem ansteigenden Interesse an der Entwicklung von Kindern bei (Harris & Butterworth, 2002).

Heute versteht man in den industrialisierten, westlichen Gesellschaften unter Kindheit einen relativ klar umrissenen Lebensabschnitt, der meistens im Zeitraum von vier bis elf Jahren angesetzt wird. In dieser Lebensphase haben die Kinder zwar bestimmte Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, sind aber schichtübergreifend weitestgehend noch von der Verantwortung der Erwachsenen befreit. Erwerbsarbeit ist verboten. Die katastrophalen Lebensbedingungen, die noch vor 150 Jahren auch in unserem Land für Kinder der Unterschicht galten, sind für uns heute unvorstellbar. Dennoch gab es nach dem zweiten Gesamtbericht der Internationalen Arbeitsorganisation (2006) im Jahr 2004 weltweit rund 191 Millionen erwerbstätige Kinder im Alter von 5 bis 14 Jahren.

In Deutschland wird vor allem die zunehmende Kinderarmut zum Problem. Borchert (2007) beschreibt als den auffälligsten familienpolitischen Befund in Deutschland die »doppelte Kinderarmut – die Tatsache, dass die Zahl der jährlichen Geburten sich von 1,325 Millionen im Jahr 1965 auf heute 680 000 nahezu halbiert hat, gleichzeitig der Anteil der Kinder in der Sozialhilfe bzw. dem Arbeitslosengeld II aber auf das Sechzehnfache gestiegen ist« (S. 10). Ferner führt er mit Bezug auf andere Quellen (Deutscher Bundestag, Drucksache 16/2213 vom 18.7.2006) aus, dass schätzungsweise 5,9 Millionen Kinder in einem Haushalt mit einem Jahreseinkommen der Eltern von bis zu 15 300 Euro leben – das entspricht in etwa einem Drittel aller kindergeldberechtigten Kinder.

1.3.2 Etablierung von kindlicher Entwicklung als Wissenschaft

Die wissenschaftliche Untersuchung der kindlichen Entwicklung begann im 19. Jahrhundert. Von großem Einfluss waren die Schriften Charles Darwins' (1809–1882) zur Evolutionstheorie. Seine Arbeiten regten die Überlegung an, dass das Studium der kindlichen Entwicklung Einsichten in die menschliche Natur vermitteln könne. Darwin selbst war an Entwicklungsprozessen

in der Kindheit interessiert und veröffentlichte 1877 biographische Aufzeichnungen aus der frühen Kindheit seines Sohnes (Siegler et al., 2005). Vier Jahre später, 1881, erschien das Kindertagebuch des deutschen Arztes Wilhelm Preyer, »Die Seele des Kindes«, in dem er die ersten drei Lebensjahre seines Sohnes beschrieb. Dieses Buch, das sich durch hohe Beobachtungsstandards auszeichnete (regelmäßig, häufig, objektiv, längsschnittlich; Montada, 2005) begründete maßgeblich die Kinderpsychologie v. a. in den USA (Heckhausen, 1978). In der Folgezeit verfassten weitere Wissenschaftler Tagebücher, in denen sie die frühe Entwicklung ihrer Kinder beschrieben (z. B. Jean Piaget, 1936, 1937, 1946; Clara & William Stern, 1907/1965).

Im späten 19./frühen 20. Jahrhundert wurde das Fach an verschiedenen Universitäten sowohl in den USA als auch in Europa etabliert (beispielsweise in Hamburg durch William Stern [1871–1938] und in Wien zunächst durch Karl Bühler [1879–1962], später durch Charlotte Bühler [1893–1974]), ferner erfolgte die Gründung erster Fachzeitschriften. Auch die ersten großen Theorien zur Entwicklung des Menschen kamen auf.

1.3.3 Theorien zur ontogenetischen Entwicklung des Menschen

Biologisch-reifungstheoretische Theorien

Die weiter oben beschriebene Auffassung von Entwicklung als einer Abfolge alterstypischer Leistungen (»allgemeine Entwicklung«) war oft verbunden mit der Vorstellung, Entwicklung sei ein biologisch determinierter Prozess des Wachsens oder Reifens. Prominenter Vertreter dieser deskriptiv-normativen Entwicklungspsychologie war der Arzt und Psychologe Arnold Gesell (1880–1961), der Altersnormen für so verschiedene Verhaltensbereiche wie die Motorik oder die Sprache entwickelte. Den Einfluss der Umwelt auf die Entwicklung schätzte Gesell als sehr gering ein. Nur bei erheblicher Unterernährung oder Missbehandlung eines Kindes könnten die Pläne der Natur behindert werden (Mietzel, 2002). Reifungstheoretiker sehen Entwicklung also in erster Linie als biologisches Wachstum; Unterschiede zwischen gleichaltrigen Kindern erklären sie deshalb nicht durch

einen verschiedenartigen Anreizungsgrad der Umwelt, sondern mit Unterschieden in der genetischen Ausstattung oder in der Ausreifung des Nervensystems.

Den Überlebenswert eines Verhaltens im Laufe der Menschheitsgeschichte stellt die *ethologische Forschung* in den Mittelpunkt. Aufbauend auf Charles Darwin (s. o.) stützten sich die entsprechenden Forschungen zunächst auf die Beobachtung von Tieren. Das berühmteste Beispiel betrifft vermutlich die *Prägung* von Graugänsen. Gemeint ist hiermit, dass die Jungvögel dem ersten sich bewegenden Objekt in ihrer Nähe – in der Regel der Mutter – überall hin nachfolgen. Da die jungen Tiere immer in der Nähe der Mutter bleiben, sind sie vor Gefahren geschützt und werden mit Nahrung versorgt. Diese Prägung findet innerhalb einer begrenzten Zeitspanne, der sog. *kritischen Periode*, statt. Konrad Lorenz (1903–1989) gelang es eine Schar Graugänse auf sich zu prägen, indem er sich ihnen innerhalb der kritischen Altersspanne als erstes bewegliches Objekt präsentierte.

Im Zusammenhang mit der menschlichen Entwicklung wird nicht von kritischen, sondern von sensiblen Perioden oder Phasen gesprochen. Hierunter wird ein Zeitraum verstanden, in dem das Individuum für Erfahrungen einer bestimmten Art besonders empfänglich ist und in dem sich bestimmte damit verbundene Fähigkeiten optimal entwickeln können. Im Gegensatz zur kritischen Periode ist jedoch der Zeitraum flexibler gehalten; auch ist die spätere Entwicklung bestimmter Fähigkeiten oder deren Modifikation nicht komplett ausgeschlossen. Eine in diesem Sinne verstandene sensible Phase scheint beim Menschen für den Erwerb von Sprache, und hier insbesondere von Grammatik, zu existieren; neben dem Alter spielt aber auch die Erfahrung mit Sprache eine große Rolle für deren Entwicklung (Szagun, 2006; s. auch Kap. 4).

Ein weiteres Gebiet, das auf den Arbeiten von Charles Darwin aufbaut, ist die sogenannte *Evolutionarypsychologie*. Sie geht von der Prämisse aus, dass wir motiviert sind, uns so zu verhalten, dass unsere Gene im Genpool der Spezies erhalten bleiben (Sieglar et al., 2005). Folglich fragt sie nach dem Überlebenswert bestimmter Verhaltensweisen wie z. B. den von John Bowlby in der Bindungstheorie (s. Kap. 5) beschriebenen Bindungsverhal-

tensweisen – Weinen, Anklammern, Nachfolgen usw. Diese Signale stellen sicher, dass das Kind mit seiner Bindungsperson in Kontakt gebracht wird, die sich dann um es kümmern kann. Dennoch zeigt auch das Beispiel der Bindungstheorie, dass rein »biologische« Ansätze nicht ausreichend sind, um menschliche Entwicklung zu verstehen: Welche Art von Bindung ein Kind an seine Bezugsperson entwickelt, ist maßgeblich von deren Verhalten abhängig. Grossmann et al. (2003) drücken diesen Umstand folgendermaßen aus: Es gibt »so gut wie kein phänotypisch menschliches Verhalten, das ohne enorme Lernerfahrungen, rein aus dem Genotyp, entstanden wäre ...« (S. 268).

Psychoanalyse

Eine der bekanntesten frühen Entwicklungstheorien ist die auf den Wiener Arzt Sigmund Freud (1856–1939) zurückgehende Psychoanalyse. Für Freud waren *unbewusste Prozesse* eine zentrale Annahme seiner Theorie. Er führte die Neurosen seiner erwachsenen Patienten auf frühkindliche Störungen in ihrer Sexualentwicklung zurück. Auf der Grundlage seiner Arbeit mit Patienten entwarf er eine Theorie der psychosexuellen Entwicklung, in der er verschiedene Phasen unterschied – die orale, anale, phallische, Latenz- und genitale Phase (Freud, 1997). Kinder werden laut Freud in jeder Phase mit spezifischen Konflikten konfrontiert, die sie bewältigen müssen, um eine gesunde psychische Entwicklung zu gewährleisten. So entsteht das Potential zur Depression seiner Theorie nach dadurch, dass die Bedürfnisse des Kindes in der oralen Phase (Geburt bis zum zweiten Lebensjahr) zu wenig oder zu viel befriedigt werden. Mit Bedürfnis ist hier die sexuelle Triebbefriedigung durch die Reizung der Mundschleimhaut (saugen, beißen) etc. gemeint.

Wenngleich diese Theorie aufgrund ihrer mangelnden empirischen Überprüfbarkeit heute nur eine untergeordnete Rolle in der akademischen Psychologie spielt, hat sie das Denken in unserem Kulturkreis bezüglich der Bedeutung der frühen Kindheit für die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen entscheidend geprägt. Der Glaube, dass die Erfahrungen, die vor allem im Rahmen der Mutter-Kind-Interaktion in den ersten drei Le-

bensjahren gewonnen werden, den weiteren Lebenslauf determinieren, wurde maßgeblich von der Psychoanalyse beeinflusst. Die Psychoanalyse war ferner neben der Ethologie die zweite wichtige theoretische Grundlage für die bereits erwähnte Bindungstheorie (s. Kap. 5).

Behaviorismus

Eine weitere große Theorie, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufkam, war der *Behaviorismus*. Ganz im Gegensatz zur Psychoanalyse sind es hier nur die *offen beobachtbaren* Reize und Reaktionen, die im Mittelpunkt des Interesses stehen. Der Mensch wird deshalb als »Blackbox« betrachtet, bei dem die Vorgänge in seinem Inneren – der schwarzen Schachtel – nicht von Interesse sind. Beim sogenannten *Klassischen Konditionieren* werden natürliche Reflexe wie z. B. die Schreckreaktion mit einem vormals neutralen Reiz verbunden, der in der Folge zum Auslöser für diese Reaktion wird. Traurige Berühmtheit erlangte das Experiment vom »kleinen Albert« (Watson & Raynor, 1920), in dem ein knapp einjähriger Junge über Prozesse des klassischen Konditionierens Angst vor einer Ratte und anderen pelzartigen Objekten erlernte. Als Albert neun Monate war, wurden ihm die Ratte und andere Objekte gezeigt, auf die er durchweg positiv reagierte. Mit elf Monaten dann begann das eigentliche Experiment; gleichzeitig mit dem Erscheinen der Ratte (neutraler Reiz) ertönte ein sehr lautes und unangenehmes Geräusch (unkonditionierter Reiz), das Albert in Angst und Schrecken versetzte (unkonditionierte Reaktion). Nach mehrfacher gemeinsamer Darbietung von Geräusch und Ratte reagierte Albert beim bloßen Anblick der Ratte mit Angst (konditionierte Reaktion). Aus dem ehemals neutralen Reiz war ein konditionierter Reiz geworden.

Eine weitere behavioristische Lernart ist das sogenannte *operante Konditionieren*. Hier geht es um Verhalten, das aufgrund seiner Konsequenz hervorgebracht wird. So werden wir Verhalten, für das wir belohnt werden, mit großer Wahrscheinlichkeit wieder zeigen, wohingegen die Auftretenswahrscheinlichkeit von Verhalten, das bestraft wird, sinkt. Alle Reize oder Ereignisse, die die Auftretenswahrscheinlichkeit einer vorangegangenen Reak-

tion *erhöhen*, nennt man *Verstärker*. Dabei wird das Hinzufügen eines positiven Reizes (Lob, Süßigkeiten, Geld ...) als positive, das Entfernen eines negativen Reizes (Lärm nimmt ab, wenn ich das Fenster schließe) als negative Verstärkung bezeichnet.

Sowohl beim klassischen als auch beim operanten Konditionieren wird davon ausgegangen, dass die kindliche Entwicklung allein von Umgebungseinflüssen abhängt. John Watson (1878–1958) brachte diese Haltung folgendermaßen auf den Punkt: »Give me a dozen healthy infants, well formed and my own specified world to bring them up and I'll guarantee to take any one at random and train him to become any type of specialist I might select – doctor, lawyer, artist, merchant-chief and yes, even beggar man and thief, regardless of his talents, penchants, tendencies, abilities, vocations and race of his ancestors« (Watson, 1930, S. 104). Heute wissen wir, dass diese Annahmen von Watson sich in keiner Weise bestätigen lassen. Menschen sind (zum Glück) nicht komplett durch äußere Reize kontrollierbar, deren Manipulation jedes gewünschte Ergebnis bringt.

Eine Weiterentwicklung bestand in den sogenannten sozialen Lerntheorien, deren einflussreichste das *Modelllernen* nach Albert Bandura (1977) ist. Laut dieser Theorie ist der größte Teil des menschlichen Lernens sozialer Natur und beruht auf der Beobachtung von Verhaltensmodellen. Kinder lernen also, indem sie die Verhaltensweisen anderer Menschen beobachten und anschließend imitieren. Die Zahl potentieller Modelle ist nahezu unbegrenzt und auch nicht auf »lebende« Vorbilder beschränkt; Medien wie z. B. das Fernsehen, der Computer oder Bücher gehören auch dazu. Der Nachahmungsprozess wird dabei von kognitiven Aspekten entscheidend beeinflusst: So muss dem interessierenden Verhalten zunächst einmal Aufmerksamkeit geschenkt werden; anschließend wird es im Gedächtnis gespeichert und von dort wieder abgerufen. Wichtig sind zudem die Konsequenzen, die wir von der Übernahme eines Verhaltens in unser eigenes Repertoire erwarten und die damit die Motivation, das beobachtete Verhalten auch zu zeigen, beeinflussen: Oft wird Verhalten von Personen imitiert, die uns ähnlich und/oder erfolgreich sind. Diese Prozesse wurden von Bandura im

Laufe der Zeit immer stärker hervorgehoben, so dass er seine Theorie in ihrer jüngsten Fassung als »sozial-kognitive Lerntheorie« bezeichnete (Bandura, 1999).

Wie wirkungsvoll Modelllernen sein kann, soll an einer Längsschnittuntersuchung von Trautner et al. (1989, zit. nach Trautner, 1994, S. 184) zum Thema Geschlechtsrollenentwicklung exemplarisch dargestellt werden. Trautner und Mitarbeiter fanden heraus, dass Väter und Mütter kaum geschlechtsspezifische Erziehungsziele für ihre Söhne und Töchter angaben, dass die den Kindern im Alltag vorgelebte Rollenaufteilung allerdings stark mit dem Geschlecht der Eltern assoziiert war. Die väterliche Domäne im Haus war das Autowaschen und Ausführen von Reparaturen, wohingegen die Mütter beim Nähen, Waschen, Putzen, Kochen, Arztbesuchen, Hausaufgaben etc. zu beobachten waren – die Domäne der Fürsorge für andere war also eindeutig der Mutter zugeordnet. Interessanterweise spiegelten die Konzepte und Einstellungen der Kinder sowie ihr Spielverhalten die häusliche Rollenverteilung wider, nicht die Erziehungsziele der Eltern.

Kognitive Entwicklungstheorien

Die Lerntheorien waren lange Zeit sehr populär. Erst in den 1960er Jahren führte die sogenannte »kognitive Wende« zu einer Abkehr von den klassischen lerntheoretischen Positionen. Auslöser war die stürmische Piaget-Rezeption, die zur Bevorzugung der kognitivistischen gegenüber den behavioristischen Theorieansätzen führte. Dies ist insofern erstaunlich, als Piaget seine ersten Werke bereits 1923 zeitgleich mit dem Behaviorismus, der deutschsprachigen Kinder- und Jugendpsychologie und der Psychoanalyse entwickelte, ohne zunächst große Resonanz zu finden.

Statt den Menschen weiterhin als »Blackbox« zu betrachten, dessen innere Prozesse nicht von Interesse sind, wurden nun Denken, Fühlen, Motivation usw. wieder zu entwicklungspsychologischen Forschungsthemen. Im Zentrum vieler Forschungsaktivitäten stand die kognitive Entwicklung im Kindesalter, am prominentesten vertreten durch den Schweizer Jean

Piaget (1896–1980), dessen Stufentheorie der kognitiven Entwicklung wir bereits im Zusammenhang mit diskontinuierlichen Entwicklungsmodellen kurz angesprochen hatten. Piaget glaubte nicht daran, dass Kinder nur über Prozesse von Reiz-Reaktions-Verbindungen Wissen erwerben. Mit Hilfe von Beobachtungen und Befragungen kam er zu dem Schluss, dass Kinder durch aktive Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt diese zu verstehen versuchen. Bei diesen Versuchen entstehen alterstypische Fragen, Fehler und Antwortversuche bezüglich der verschiedensten Phänomene in der physikalischen Umgebung. Durch ihre aktive Exploration entwickeln Kinder altersspezifische Theorien darüber, wie die Welt funktioniert. Da die Kinder als Reaktion auf ihre Erfahrungen und Erlebnisse Wissen aktiv für sich selbst konstruieren, wird Piagets Theorie auch als »konstruktivistisch« bezeichnet. Welchen Einfluss Piaget auf die Entwicklungspsychologie hatte lässt sich daran ablesen, dass kein anderer Forscher hier so oft zitiert wird – mit Ausnahme höchstens von Freud (Harris & Butterworth, 2002). Die genetische Epistemologie, wie Piaget – der von Haus aus Biologe war – seine Theorie nannte, wird in Kapitel 6 genauer erklärt.

Einen im Vergleich zu Piaget anderen Schwerpunkt bei der Analyse menschlicher Entwicklung wählte der russische Psychologe Lew Wygotski (1896–1934). In seiner Theorie interessierte ihn vor allem die Rolle der *Kultur* für Entwicklungsprozesse. Unter Kultur werden dabei die Sitten, Gebräuche, Werte und Überzeugungen einer gegebenen sozialen Gruppe zu einer bestimmten Zeit verstanden. Wygotski sah Kinder im Gegensatz zu Piaget nicht in erster Linie als kleine Wissenschaftler an, die versuchen, die Welt aus eigener Anstrengung zu verstehen, sondern vor allem als soziale Wesen, deren Entwicklung im sozialen Kontext stattfindet. Erwachsene und erfahrene Gleichaltrige vermitteln den Kindern Fertigkeiten und Verständnis und dienen ihnen somit als Mentoren für den Erwerb kultureller Denk- und Verhaltensmuster. Die soziokulturelle Theorie Wygotskis betont also die Bedeutung der Interaktion zwischen Kindern und lebenserfahrenen Mitgliedern der Gesellschaft für die kindliche Entwicklung und wird daher auch sozial-konstruktiv genannt, im Gegensatz zum individuellen Konstruktivismus Pia-

gets (Mietzel, 2002). Eine besondere Rolle kommt dabei der *Sprache* als tragendem Element der Kultur zu.

Charakterisierend für Wygotski ist weiterhin, dass er sich nicht nur mit dem Ist-Zustand der kindlichen Entwicklung beschäftigt, sondern auch auf das Entwicklungspotential eines Kindes eingeht. In diesem Zusammenhang ist der Begriff der *Zone nächster Entwicklung* (ZNE, zone of proximal development) zentral. Damit ist ein Bereich gemeint, der dem Kind aktuell noch nicht zugänglich ist, den es sich jedoch aller Wahrscheinlichkeit nach als nächstes aneignen wird. Erwachsene können dem Kind dabei helfen diesen Entwicklungsschritt zu tun, indem sie es genau an den Stellen stützen, wo es Hilfe benötigt. Im Englischen vergleicht man diesen Vorgang der optimalen Unterstützung mit dem Bau eines stützenden Gerüsts (»scaffolding«). Ähnlich wie beim Hausbau zunächst ein Gerüst benötigt wird, das später entfernt werden kann, braucht das Kind beim Lernen optimale Unterstützung, bis es den angestrebten Bereich selbst beherrscht.

Ökologische Entwicklungspsychologie

Die letzte Theorie, die wir betrachten wollen, wurde ebenfalls von einem in Russland geborenen Forscher entwickelt. Sie legt den Schwerpunkt auf die soziale Entwicklung des Menschen und wird ökologische Entwicklungspsychologie genannt. Ihr »Vater« ist der erst kürzlich verstorbene Urie Bronfenbrenner (1917–2005). 1923 emigrierte seine Familie in die USA, wo er mit seiner ökologischen Systemtheorie Berühmtheit erlangte. Das Forschungsinteresse richtet sich in dieser Theorie auf die alltägliche Lebensumwelt des Menschen, im Gegensatz zur traditionellen Entwicklungspsychologie, die, laut einem berühmten Zitat von Bronfenbrenner, »zu einem großen Teil die Wissenschaft fremdartigen Verhaltens von Kindern in fremden Situationen mit fremden Erwachsenen in kürzestmöglichen Zeitabschnitten« (1978, S. 33) darstellt.

Bronfenbrenners Anliegen war es, das menschliche Verhalten in seiner alltäglichen Entwicklungsumgebung zu untersuchen. Diese Umgebung wird von ihm in verschiedene Systeme aufgeteilt,

die, wie eine russische »Matrjoschka« (Puppe in der Puppe), jeweils Teil des übergeordneten Systems sind. Das erste bezeichnet Bronfenbrenner als *Mikrosystem*. Hierzu zählen die Aktivitäten und Beziehungen aus der unmittelbaren Umwelt des Kindes. Zentraler Bestandteil des Mikrosystems ist die Familie, ihr Einfluss ist besonders während der Kindheit von Bedeutung. Das Mikrosystem wird mit dem Alter komplexer, da das Kind zunehmend mit Gleichaltrigen, Erzieherinnen, Lehrkräften und vielen anderen mehr in einer wachsenden Anzahl an Settings (Kindertagesstätte, Schule, Sportverein, Nachbarschaft usw.) interagiert.

Die zweite Schicht stellt das *Mesosystem* dar, das aus Beziehungen zwischen den verschiedenen Mikrosystemen wie z. B. Familie, Freunde und Schule besteht. So hängt der schulische Erfolg eines Kindes zumindest in unseren Breitengraden nicht nur davon ab, was in der Schule geschieht, sondern zu einem Großteil auch von unterstützenden Aktivitäten des Elternhauses.

Das dritte Niveau des sozialen Kontextes, das *Exosystem*, umfasst Settings, mit denen das Kind möglicherweise nicht in direktem Kontakt steht, die es aber dennoch beeinflussen. Die Arbeitsstelle der Eltern ist z. B. insofern von Bedeutung, als Schichtarbeit den Rahmen der Eltern-Kind-Interaktion auf ständig wechselnde Zeitfenster festlegt. Aber auch die Wohnumgebung, die Massenmedien oder die Schulbehörden zählen zum Exosystem.

Das *Makrosystem*, die vierte Schicht, umfasst schließlich die allgemeinen Ansichten, Werte, Gebräuche und Gesetze einer gegebenen Kultur oder Subkultur. Sie beeinflussen und durchdringen jede der »tieferen« Schichten, bis hin zu Ansichten darüber, wie eine gelungene kindliche Entwicklung auszusehen hat.

Bronfenbrenners Modell hat auch eine zeitliche Dimension, die er *Chronosystem* nennt. Werte, Ansichten, Gebräuche, Technologien usw. sind ja nicht statisch, sondern ändern sich im Verlauf der Zeit. Computer z. B. stellen heute einen selbstverständlichen Gebrauchsgegenstand für Kinder in vielen Teilen der Erde dar und haben dadurch eine nachhaltige Veränderung der Kindheit bewirkt.

Es ist unmittelbar einsichtig, dass eine auch nur annähernde Erfassung aller potentiellen Größen aus Bronfenbrenners Modell

innerhalb eines Forschungsprojektes kaum möglich ist. Dennoch ist es ungemein wichtig, sich bewusst zu machen, dass wir die kindliche Entwicklung erst dann verstehen werden, wenn wir von vereinfachenden Annahmen Abstand nehmen und zumindest versuchen, uns der Komplexität der kindlichen Lebensumwelt anzunähern. Während frühe Studien, wie Bronfenbrenner (1986) selbstkritisch bemerkt, fast ausschließlich von Kontextvariablen handelten, werden in der jüngsten Form seiner Theorie (Bronfenbrenner & Morris, 1998) auch weitere Variablen behandelt, wie z. B. *Charakteristika der Person* als Vorläufer und Erzeuger von Entwicklung. Weder werden wir Menschen also komplett von unserer Umwelt kontrolliert noch von unseren inneren Dispositionen. Entscheidend ist immer die Wechselwirkung zwischen beiden.

1.4 Methoden der Entwicklungspsychologie

Wie kommt die Entwicklungspsychologie zu ihren Aussagen? Um diese Frage zu beantworten, muss man sich mit dem Thema Forschungsmethoden auseinandersetzen. Am Anfang einer jeden wissenschaftlichen Untersuchung steht eine *Forschungsfrage*, wie z. B. die eingangs gestellte: Wie ist es zu erklären, dass sich manche Kinder trotz objektiv vorhandenen Risikofaktoren zu psychisch gesunden Erwachsenen entwickeln? Anschließend wird eine *Hypothese* formuliert, die z. B. lauten könnte: Wenn Kinder über eine gute Beziehung zu einer stabilen Bezugsperson verfügen, dann entwickeln sie sich trotz des Vorhandenseins von Risikofaktoren zu psychisch gesunden Erwachsenen. Im nächsten Schritt wird eine *Methode entwickelt*, mit der diese Hypothese getestet werden soll. So könnte man z. B. zwei Gruppen von Kindern auswählen, solche mit Risikofaktoren und einer stabilen Bezugsperson und solche mit Risikofaktoren, aber ohne stabile Bezugsperson. Diese Kinder würde man im Abstand von mehreren Jahren wiederholt untersuchen, um zu prüfen, wie ihre Entwicklung verlaufen ist. Die Ergebnisse bestätigen oder widerlegen dann die zuvor aufgestellte Hypothese.