



Vom Säugling zum Schulkind – Entwicklungspsychologische Grundlagen

Liebe Leserinnen, liebe Leser!

Was ist der Gewinn, den Sie sich durch die Lektüre dieses Sonderheftes versprechen? In erster Linie geht es Ihnen wahrscheinlich darum, mehr über die altersgebundenen Veränderungen in den sozial-emotionalen, kognitiven und motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern in den ersten 6 Lebensjahren zu erfahren, also um Entwicklungswissen. Vielleicht möchten Sie auch besser verstehen, wie das Phänomen Entwicklung eigentlich genau funktioniert: Wie viel davon ist angeboren, wie viel wird erworben, wie viel muss erst ausreifen? Und welche Rolle spielt die Entwicklung des Gehirns dabei? Darüber hinaus möchten Sie sich sicherlich auch für Ihre Arbeit noch kompetenter machen, um auf Basis des gewonnenen entwicklungspsychologischen Wissens besser in Ihrem frühpädagogischen Alltag Ziele für Bildung und Erziehung ableiten und konkretisieren zu können. Das bedeutet, Kinder auf ihrem Bildungs- und Entwicklungsweg noch passgenauer begleiten, anregen und unterstützen zu können.

Mit dieser völligen Neubearbeitung unseres seit mehr als einem Jahrzehnt etablierten Grundlagenheftes zur kindlichen Entwicklung haben wir der rasanten Weiterentwicklung, die in Wissenschaft und Praxisbegleitung in dieser Zeit stattgefunden hat, Rechnung getragen und hoffen, damit Ihren Erwartungen an dieses spannende und praxisrelevante Thema noch besser gerecht zu werden.

Gabriele Haug-Schnabel & Joachim Bense

Dr. rer. nat. habil. Gabriele Haug-Schnabel, Verhaltensbiologin und Ethnologin, 20 Jahre Privatdozentin an der Universität Freiburg, lehrt aktuell „Pädagogik der Kindheit“ an der Ev. Hochschule Freiburg und „Early Childhood Education“ bzw. „Early Life Care“ an der Universität Salzburg. Sie ist Gründerin und Leiterin der Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen (FVM) und initiiert, leitet oder begleitet interdisziplinäre Forschungsprojekte zur kindlichen Entwicklung und Qualität in der außerfamiliären Betreuung.

Dr. rer. nat. Dipl.-Biol. Joachim Bense, Verhaltensbiologe, lehrt an der Ev. Hochschule Freiburg „Pädagogik der Kindheit“ sowie an der Universität Salzburg „Early Childhood Education“ und führt unter anderem Forschungsprojekte zur außerfamiliären Betreuung und zur Einschätzung von Kindeswohlgefährdung in Kita und Hort durch. Er ist Mitinhaber der Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen (FVM).



Die selbstständige Forschungsgesellschaft **FVM** untersucht vielfältig Fragen zur kindlichen Verhaltensentwicklung und übersetzt wissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis. In Form von Gutachten, Publikationen und durch fachliche Begleitung, Beratung und Evaluation (www.promik.eu) unterstützt sie pädagogische Fachkräfte, Leitungen und Träger von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen.

Kontakt: FVM, Obere Dorfstr. 7, 79400 Kandern, Tel. 07626/970267, E-Mail: info@verhaltensbiologie.com, www.verhaltensbiologie.com

Inhaltsverzeichnis



I. Grundlegende Aspekte von Entwicklung	4
1. Was ist Entwicklung?	5
2. Kinder in ihrer Entwicklung stärken	6
3. Andere Kulturen – andere Entwicklungsziele	7
4. Die Anlage-Umwelt-Diskussion	8
5. Die „normale“ Entwicklung	9
6. Erfolgreiche Entwicklungsförderung	10
7. Die Bedeutung zugewandter Interaktion	11
8. Erkenntnisse der Hirnforschung	11



II. Das 1. Lebensjahr (die Säuglinge)	12
1. Säuglingskompetenzen und intuitives Elternverhalten	13
2. Bindung	14
3. Gemeinsame Aufmerksamkeit	16
4. Wahrnehmen und Spielen	17
5. Wie lernen Babys?	17
6. Frühe emotionale Entwicklung	19
7. Frühe sozial-kognitive Entwicklung	19
8. Frühe Sprachentwicklung	19
9. Frühe motorische Entwicklung	20
10. Die Entwicklung des Schlaf-Wach-Rhythmus	20
11. Biologische Reifungsursache oder Trainingseffekt?	21



III. Das 2. Lebensjahr (die 1-Jährigen)	22
1. Die Entdeckung des „Ich“	23
2. Kooperation und Hilfsbereitschaft	24
3. Kognitive Entwicklung	24
4. Entwicklung selbstbezogener Emotionen	25
5. Motivationsentwicklung und Handlungsorganisation	25
6. Motorische Entwicklung	26
7. Erste Kompetenzgefühle	26
8. Das kindliche Spiel	26
9. Sprachentwicklung	27

IV. Das 3. Lebensjahr (die 2-Jährigen)

- 1. Professionelle Eingewöhnung
- 2. Spielentwicklung
- 3. Die Trotzphase oder die Entstehung von Autonomie
- 4. Entwicklung von Empathie
- 5. Sprachentwicklung

28
29
30
31
32
32



V. Das 4. Lebensjahr (die 3-Jährigen)

- 1. Das Spiel mit Gleichaltrigen
- 2. Motorische Entwicklung
- 3. Sprachentwicklung
- 4. Unterstützung der Ausscheidungsautonomie
- 5. Körperbewusstsein und Geschlechtsidentität
- 6. Kinderzeichnungen als Ausdrucksform
- 7. Die magischen Jahre

34
35
36
37
38
40
41
41



VI. Das 5. Lebensjahr (die 4-Jährigen)

- 1. Beweglichkeit und Geschicklichkeit
- 2. Sozialkompetenz
- 3. Affektregulation
- 4. Bedürfnisaufschub und Willensstärke
- 5. Theory of Mind
- 6. Partizipation
- 7. Literacy
- 8. Besonderheiten der kognitiven Entwicklung

42
43
44
44
45
46
48
49
50



VII. Das 6. Lebensjahr (die 5-Jährigen)

- 1. Körperliche und geistige Entwicklungssprünge
- 2. Schulkind werden
- 3. Problemlösen, analoges Denken, Schlussfolgern
- 4. Differenzierung und Spezialisierung
- 5. Interesse an Zahlen und Mathematik
- 6. Selbstbildungsprozesse im Beziehungsnetz
- 7. Geschlechterbewusste Pädagogik
- 8. Umgang mit Aggressionen und Konflikten

52
53
54
55
56
56
57
58
59



Literatur

61



Grundlegende Aspekte von Entwicklung

Wer kindliche Entwicklungswege verstehen möchte, darf es nicht bei der Betrachtung einzelner Entwicklungsaspekte belassen, sondern muss sich für die Gesamtheit der komplexen biopsychosozialen Vorgänge interessieren.

1. Was ist Entwicklung?

Entwicklung ist ein über die Zeit ablaufender Prozess, der von verschiedensten inneren und äußeren Einflüssen immer wieder angestoßen und von diesen in Abfolge und Geschehen bestimmt wird. Von Entwicklungsvorstellungen erwarten wir, dass sie zum einen erklären können, wie Individuum und Lebenskontext zusammenwirken. Zum anderen sollen sie offenlegen, wie zurückliegende und gegenwärtige Anpassungsleistungen an Anforderungen und Aufgaben die zukünftige Entwicklung beeinflussen.

Biologische, psychologische und soziale Anteile am Geschehen werden von der Geburt bis zum 6. Geburtstag dauernd neu organisiert, sobald sich das Kind mit bedeutenden **Entwicklungsaufgaben und -übergängen** auseinandersetzt und so seine Entwicklung bei steigenden Anforderungen voranschreitet. Es gibt allgemeine Aufgaben und Anforderungen, die alle betreffen. Dazu gehören, das eigene Geschlecht und die körperliche Reifung kennen und akzeptieren zu lernen, Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen oder Entwicklungsübergänge wie den Start in die außerfamiliäre Betreuung oder Einschulung zu bewältigen. Aber auch individuell unterschiedliche Aufgaben sind Teil der Entwicklung, wie z.B. als Einzelkind oder in einer Institution, die die Familie ergänzt, groß zu werden, in einem für das Kind und die Familie neuen, bislang fremden Kulturkreis, mit besonderem individuellem Bedarf oder einer Spezialbegabung aufzuwachsen.

Eine Entwicklungsaufgabe gilt als bewältigt, wenn sich ein Kind so weit entwickelt hat, dass es nun über erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über sich und seine Umwelt verfügt. Dieser Zuwachs an Vorstellungskraft regt Aktivitäten an und befähigt zu Tätigkeiten, die es dem Kind ermöglichen, Besonderheiten einer Situation wahrzunehmen und diese – je nach bisheriger Erfahrung damit – zu erhalten oder zu verändern. Um Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigen zu können, bedarf es sowohl entsprechender Gelegenheiten als Bildungsvoraussetzungen (z. B. anregende und die Selbstbildung ermöglichende Umgebungen) als auch eigener Potenziale sowie sozialer und emotionaler Kompetenzen (vgl. Petermann u. a. 2004).

Alltägliche Anforderungen und sich im Miteinander ergebende Herausforderungen stellen Kinder vor Entwicklungsaufgaben. Diese sollten altersgemäß bewältigt werden, damit sich ein physisches wie psychisches Wohlbefinden einstellt – unterstützt und bestärkt durch bestätigende Reaktionen der Umgebung. Die Entwicklungsaufgaben sind dabei vielfältig (s. Tabelle). Für ein Kleinkind stellt z. B. die Fähigkeit, auf Anweisungen Erwachsener hin sein Tun abzuändern, zu warten oder etwas zu unterlassen, eine bedeutsame Entwicklungsaufgabe dar.

Wer Entwicklung nachvollziehen und verstehen möchte, kann nicht nur Einzelfaktoren in den Blick nehmen und diese weiterverfolgen. Eine bestimmte Konstellation von Bedingungen kann ein Risiko darstellen und deshalb sogenannte Fehlanpassungen begünstigen, während andersartige **Sozialisationsbedingungen** eine gut angepasste Entwicklung fördern oder Fehlanpassungen mildern können. Risikoerhöhende und risikomildernde Bedingungen beeinflussen den Entwicklungsverlauf und können z. B. den Ausschlag geben, ob und wie stark sich benachteiligende (risikante) genetische Anlagen überhaupt auswirken.

Beispiele für Entwicklungsaufgaben (nach Petermann u. a. 2004, S. 287)

ENTWICKLUNGSAUFGABEN

Entwicklungsperiode	Entwicklungsaufgaben
Frühe Kindheit (0–2 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Soziale Bindung ○ Objektpermanenz ○ Sensumotorische Intelligenz und schlichte Kausalität ○ Motorische Funktionen
Kindheit (2–4 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Selbstkontrolle ○ Sprachentwicklung ○ Fantasie und Spiel ○ Verfeinerung motorischer Funktionen
Schulübergang und frühes Schulalter (5–7 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Geschlechterrollenidentifikation ○ Einfache moralische Unterscheidungen treffen ○ Konkrete Operationen ○ Spiel in Gruppen
Mittleres Schulalter (8–12 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Soziale Kooperation ○ Selbstbewusstsein ○ Erwerb der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben etc.) ○ Spielen und Arbeiten im Team

Man unterscheidet zwei Gruppen von **Risikofaktoren**:

- o Bedingungen, die sich auf biologische oder psychologische Merkmale des Individuums beziehen, wie z.B. genetische Belastung, geringes Geburtsgewicht oder schwieriges Temperament
- o Bedingungen, die psychosoziale Merkmale der Umwelt des Individuums betreffen, wie Armut, Kriminalität, psychische Erkrankung eines Elternteils oder ständige Disharmonie in der Familie

Zu welchem Ergebnis eine Risikobelastung führt, lässt sich nur in einem interaktionistischen Ansatz verständlich machen, der das Zusammenwirken von Risikofaktoren und weiteren Person-Umwelt-Merkmalen berücksichtigt. Eine zentrale Rolle im Rahmen interaktionistischer Modelle spielen **protektive Faktoren** (Schutzfaktoren), die sich risikomildernd

Alltägliche Anforderungen stellen Kinder vor Entwicklungsaufgaben.

auswirken. Ein Schutzfaktor ist ein Merkmal, das bei einer Gruppe von Individuen die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten einer Störung oder Auffälligkeit im Vergleich zu einer Kontrollgruppe ohne diesen Schutzfaktor herabsetzt. Schutzfaktoren puffern Risikoeffekte ab. Fehlen sie, können Risikoeffekte ungeschwächt zum Tragen kommen. Das Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren und dessen Auswirkung auf die Entwicklung eines Menschen ist Gegenstand der Resilienzforschung, die vor allem durch die bekannte Pionierstudie von Emmy Werner auf Hawaii aus dem Jahr 1971 populär wurde.

2. Kinder in ihrer Entwicklung stärken

Kinder werden dann als **resilient** (widerstandsfähig) bezeichnet, wenn sie sich erfolgreich entwickeln, obwohl sie in einem sozialen Umfeld aufwachsen, das durch Risikofaktoren wie z.B. Gewalt, Alkoholismus oder Armut geprägt ist, oder traumatische Kriegs- oder Fluchterfahrungen erlebt haben. Warum sind manche Kinder besonders widerstandsfähig und lassen sich trotz allem nicht unterkriegen? Was lässt sie mit Belastungen erfolgreicher umgehen als andere Kinder? Die Resilienzforschung untersucht, ob für diese besonders gelungene Bewältigung von Hürden die genetische Ausstattung, die Persönlichkeit eines Kindes, seine Bezugspersonen oder sein Lebensumfeld verantwortlich sind. Denn resilient wird man nicht von allein. Wenigstens eine liebevoll zugewandte

und verlässliche Bindungsperson – ob innerhalb oder außerhalb der Familie – sollte jedem Kind während seiner Kindheitsjahre zur Seite stehen. Robustheit, Energie, ein hohes Maß an Aktivität sowie ein sozial verbindliches Wesen bedeuten gute persönliche Voraussetzungen für Widerstandsfähigkeit.

Resilienz zeigt sich in Verhaltensweisen wie durchhalten, Verantwortung übernehmen, sich selbst behaupten, Humor beweisen, Herausforderungen annehmen, Probleme lösen und den Erfolg selbst spüren. Resilienz entsteht auch durch resiliente Vorbilder und durch deren vorgelebten Umgang mit Schwierigkeiten und Misserfolg. Entwicklungsbegleiter*innen müssen zugewandt, einfühlsam und

zuverlässig verfügbar sein. Sie sollten Achtung und Liebe spüren lassen, damit ein Kind an sich zu glauben beginnt (vgl. Haug-Schnabel/Schmid-Steinbrunner 2015).

Unter Resilienz wird in der Kindheitspädagogik nicht nur die Bewältigung von **Hochrisikosituationen** verstanden, sondern auch Einzelfähigkeiten, die es ermöglichen, bestimmte Entwicklungsaufgaben und weniger kritische Alltagssituationen zu bewältigen (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2014). Resilienz entwickelt sich dynamisch aus realen Bewältigungserfahrungen und hierbei erlebter alltäglicher sozialer Unterstützung. Demzufolge lässt sich Resilienz auch im Kita-Alltag stärken, indem Interessen und Fähigkeiten erkannt und gezielt gefördert werden: damit Kinder mit Krisen und Belastungen umgehen oder neue Entwicklungsaufgaben bewältigen können.

Die Förderung von Resilienz

Gerade die ersten Lebensjahre eines Kindes sind von besonderer Bedeutung für seine weitere Entwicklung. Deshalb muss in allen Lebenswelten und somit von all seinen Bezugspersonen sein **Kohärenzgefühl** – eine wesentliche Ressource, mit der die Grundhaltung eines Menschen zur Welt wie auch seinem eigenen Lebensweg gegenüber beschrieben wird – gestützt und gestärkt werden. Krause und Lorenz (2009) haben die drei Komponenten des Kohärenzgefühls für die pädagogische Praxis ausgeführt. Unter „Verstehbarkeit“ fasst man die Erwartung und die Fähigkeit eines Menschen, ihm bekannte wie auch für ihn noch unbekanntere Eindrücke als geordnete, strukturierte

RESILIENZFÖRDERUNG IN DER KITA FOKUSSIERT 6 RESILIENZFAKTOREN

- o Selbst- und Fremdwahrnehmung
- o Selbststeuerung
- o Selbstwirksamkeit
- o Soziale Kompetenzen
- o Problemlösen
- o Stressbewältigung

Information aufnehmen und verarbeiten zu können. Mit „Handhabbarkeit“ wird die Überzeugung beschrieben, dass man Schwierigkeiten und Krisen, mit denen man in seinem Leben konfrontiert wird, lösen kann. Die „Bedeutsamkeit“ wirkt persönlichkeitsstärkend und ist daher besonders wichtig. Hierunter wird das Ausmaß verstanden, inwiefern ein Mensch sein Leben als „reich“ empfindet und deshalb auch als lohnend, sich Problemen und Anforderungen zu stellen.

Wenn wir Kinder heute für das Leben von morgen vorbereiten, sie begleiten und erziehen, „machen wir das auf der Basis von gestern“ (Haug-Schnabel/Schmid-Steinbrunner 2015, S. 11). Unsere Kinder werden in eine sich rasant verändernde Welt geboren. Sie werden heute deutlich anders als vor Tausenden von Jahren groß. Wie gewaltig diese Unterschiede im Kindheitsverlauf rund um die Erdkugel aktuell sein können, führt uns der Dokumentarfilm „Bébés“ (Babys) von Thomas Balmès beeindruckend vor Augen. Jede Kultur hat ihre eigenen Erziehungsziele für die nächste Generation im Blick.

Nichtsdestotrotz stammen die genetische Ausstattung des modernen Menschen, seine Entwicklungspotenziale und seine auf Beantwortung wartenden, hierauf abgestimmten biologisch bedingten Bedürfnisse aus stammesgeschichtlicher Vorzeit. Vor allem in Kulturen mit sogenannten westlichen, gebildeten, industrialisierten, reichen und demokratischen Milieus (vgl. Henrich u. a. 2010) werden von den Kindern früh hohe physiologische und psychologische Anpassungsleistungen in Richtung **individuelle Autonomie** verlangt, wie z. B. allein einzuschlafen und sich selbst mit bereitgestelltem Spielmaterial zu beschäftigen. Gleichzeitig müssen sie auf bislang Selbstverständliches wie intensiven Körperkontakt, Stillen nach Bedarf und jederzeitige Erreichbarkeit ihrer Bezugspersonen verzichten. Von Kindern werden heute früh Selbstre-

gulation, psychologische Autonomie und differenzierte sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten erwartet, die neue Wege der Unterstützung nötig machen, um psychischen und körperlichen Schaden abzuwenden.

3. Andere Kulturen – andere Entwicklungsziele

Menschen in allen Ländern und Kulturen der Erde neigen dazu, ihre Erfahrungen und Vorstellungen zu generalisieren und wahrgenommene Abweichungen aus anderen Kulturen als befremdlich oder sogar unpassend zu empfinden. Die **kulturvergleichende Entwicklungspsychologie** versucht, die im Westen dominierende Sichtweise als einzig mögliche Perspektive zu hinterfragen. Damit leistet sie auch einen wichtigen Beitrag, um in Zuwanderungsländern wie Deutschland zu verstehen, wie andere Kulturen ihre Erziehungsziele umsetzen und Inklusion in den Kitas gelingt.

Autonomie versus Verbundenheit

Eltern aus westlichen Industrienationen verfolgen andere **Entwicklungsziele** als Eltern aus traditionellen Dorfgemeinschaften. Dem schnellen Erreichen sprachlicher und kognitiver Reife kommt in der westlichen Gesellschaft ein hoher Wert zu, da dies mit einem späteren Schul- und letztlich auch Berufserfolg assoziiert wird. Die individuelle Karriere, die persönliche Leistung ist schon früh das zentrale Fördermotiv. In traditionellen Dorfgemeinschaften hingegen hat vor allem das Sich-als-Teil-der-Gruppe-Begreifen einen hohen Stellenwert, Individualität ist hier weniger wichtig. So steht in vielen ländlichen Milieus, z. B. in afrikanischen Dörfern, die frühe motorische Selbstständigkeit im Fokus elterlicher Aufmerksamkeit (vgl. Keller 2011). Dieses Ziel lässt sich leicht nachvollziehen: Eine kleine Gemeinschaft ist auf einen starken Gruppenzusammenhalt angewiesen. Frühe motorische Geschicklichkeit bindet die Kinder schneller in die stark manuell geprägten Alltagstätigkeiten ein

und lässt sie auch eher gefährlichen Situationen selbstständig entkommen.

Unterschiedliche Entwicklungsziele bewirken **unterschiedliche Förderschwerpunkte**. Ihre Kinder passend fördern, das wollen Eltern aller Kulturen. Babys aus westlichen Mittelschichtsfamilien werden aus diesem Grund von Anfang an mit Objekten stimuliert (vgl. ebd.). Ein Babybett ohne Mobile und Kuscheltier findet sich kaum. Später spielen (Bilder-) Bücher und Lernspiele eine große Rolle. Neben der starken kognitiven Stimulation lernen Kinder sich auf diese Weise als eigenständiges Wirkzentrum kennen, was zu einer frühen Selbstbewusstheit führt. So erkennen drei Viertel aller untersuchten 19 Monate alten deutschen Kinder sich bereits im Spiegel, während dies nur auf 15% der gleichaltrigen Kinder aus Kamerun zutrifft. Gleichzeitig erlaubt dieses Angebot dem Säugling, sich früh allein zu stimulieren – ohne soziale Gemeinschaft. Wenn die Bezugsperson sich mit dem Baby beschäftigt, tut sie dies meist exklusiv mit intensivem Blickkontakt und besonderer sprachlicher Intensität. Objekt- und kognitive Stimulation spielen in traditionellen Dorfgemeinschaften, wie den von Heidi Keller und ihrem Team untersuchten Nso in Kamerun, keine große Rolle. Stattdessen wird viel Wert auf motorische Stimulation gelegt. Dazu werden die

Die ersten Lebensjahre sind von besonderer Bedeutung für die weitere Entwicklung.

Babys nicht nur rhythmisch auf- und abwärtsbewegt, sondern erfahren synchron vokale Äußerungen oder musikalische Elemente. Diese Form der Interaktion hat eine eher soziale, symbolische Struktur, die das Entwickeln einer Wir-Identität fördert. Letz-

tere ist elementar für die gemeinsame Anstrengung von Familien und Clans, das Überleben in traditionellen Dorfgemeinschaften zu sichern (vgl. ebd.). Dass das Ablegen des Säuglings kaum vorstellbar ist, bedeutet jedoch nicht, dass er mehr exklusive Aufmerksamkeit als im Westen erhält. Stattdessen begleitet das Baby – oft am Körper getragen – in unmittelbarer körperlicher Nähe der Bezugspersonen die

Sozialisationsstrategien
sind angepasst an ihre
ökosozialen Kontexte.

Alltagstätigkeiten oder wird von seinen älteren Geschwistern betreut. Die Nso messen der motorischen Entwicklung eine so hohe Bedeutung bei, dass diese durch weitere Trainingseinheiten unterstützt wird. Denn möglichst frühe Mobilität und Partizipation an familiären Alltagsaufgaben sind wichtige Entwicklungsziele. Auch können sich die Kinder wie oben erwähnt dadurch Gefahrenquellen ihrer Umwelt schneller entziehen.

Heidi Keller (2011) hat deutlich gemacht, dass kulturelle Modelle Sozialisationsziele definieren. Diese beinhalten übergreifende Vorstellungen, die sich Eltern für die Entwicklung und Erziehung ihrer Kinder vornehmen, wie z. B. anderen Menschen zu helfen, den Eltern zu gehorchen (als Ausdruck einer **relationalen Orientierung**) oder Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl zu entwickeln (als Ausdruck einer **autonomen Orientierung**). Die Sozialisationsziele bilden wiederum den Rahmen für die Vorstellungen, die Eltern von Erziehung und Entwicklung haben, also wie Eltern mit ihren Kindern umgehen oder was sie vermeiden sollten, um Entwicklung zu unterstützen.

Der ökosoziale Kontext

Sozialisationsstrategien sind angepasst an ihre ökosozialen Kontexte. Das heißt, ob überwiegend Autonomie oder Verbundenheit betont

wird, hängt von **soziodemografischen Merkmalen** ab – z. B. von dem Einkommen, dem Bildungsniveau und einigen anderen damit verbundenen Daten, wie der Anzahl der Kinder in der Familie. Aus diesem Grund spielt die Autonomie eine sehr große Rolle für westliches Großstadtleben, wo soziale Interaktionen in erster Linie zwischen Fremden stattfinden, wo Konkurrenz selbst zwischen Familienmitgliedern nicht ungewöhnlich ist und wo stabile Ich-Grenzen psychische Gesundheit definieren (vgl. Keller 2008). Relationalität (Verbundenheit) dagegen ist lebensnotwendig in traditionellen Dorfgemeinschaften, denn diese sind essenziell auf eine Kooperation in der Familie wie in der Kleingruppe

angewiesen und die gemeinsame Anstrengung, das Überleben zu sichern, bildet die Wir-Identität ab. Es gibt also kein allgemein besseres oder schlechteres kulturelles Modell, um Kinder zu sozialisieren, sondern nur Modelle, die besser oder schlechter in den jeweiligen Umgebungsbedingungen funktionieren.

4. Die Anlage-Umwelt-Diskussion

Die Frage, ob die Entwicklung eher durch genetische Veranlagungen oder durch die unter bestimmten Umweltbedingungen gemachten Erfahrungen beeinflusst wird, ist nach heutigem Entwicklungswissen nicht mehr mit einem Entweder-oder, sondern mit einem Sowohl-als-auch zu beantworten. Die heute gängigen **Interaktionsmodelle** erklären Entwicklung sowohl durch spezielle Merkmale der Umwelt und des Kindes als auch durch wechselseitige Einflüsse zwischen beiden. Das Kind selbst wie auch seine Umwelt bestimmen also den individuellen Entwicklungsverlauf aktiv mit. Ein Beispiel hierfür sind die Untersuchungen über interaktive Erziehungsstile gegenüber Jungen und Mädchen. Jungen und Mädchen provozieren ihre Eltern durch ihr unterschiedliches Verhaltensangebot zu unterschiedlichem Verhalten und be-

agieren auch wiederum unterschiedlich auf das elterliche Verhaltensangebot und mögliche Freiräume (vgl. Bischof-Köhler 2011). Eltern behandeln ihre weiblichen und männlichen Babys nicht allein deshalb unterschiedlich, weil sie aus ihnen – bewusst oder unbewusst – eine typische Frau oder einen „richtigen“ Mann machen wollen. Die jeweils durchschnittlichen Entwicklungsverläufe beider Geschlechter im 1. Lebenshalbjahr, von denen das einzelne Kind deutlich abweichen kann, machen unterschiedliche Antworten auf Mädchen und Jungen auch aus dem jeweiligen individuellen Verhalten des Kindes heraus erklärbar und voneinander abweichende Entwicklungsanregungen verständlich.

Auch Gene sind beeinflussbar

Die Anlage-Umwelt-Diskussion ist in den letzten Jahren durch die Erkenntnisse der **Epigenetik**, die sich mit Faktoren zur Genregulation befasst, fundamental erweitert worden. Frühkindliche und bereits vorgeburtliche Erfahrungen können bereits im Erbgut Spuren hinterlassen und somit Persönlichkeitsmerkmale und den Gesundheitszustand von Kindern nachhaltig beeinflussen. Dies geschieht durch das Anbringen oder Ablösen chemischer Markierungen an den Steuerregionen von Genen, die dadurch ab- bzw. angeschaltet werden. Infolgedessen werden bestimmte Proteine verringert oder vermehrt hergestellt, mit jeweils unterschiedlichen Konsequenzen für den menschlichen Stoffwechsel. Gerade die individuelle Fähigkeit zur Stressverarbeitung kann auf diese Weise bereits früh geprägt werden. So verringern z. B. Dauerstress und schlechte Stressverarbeitungsmodelle in der Kindheit die Produktion von Rezeptoren, die das freigesetzte **Stresshormon Cortisol** einfangen und damit eine in Gang gesetzte Stressreaktion normalerweise wieder beenden. Ein dauerhaft hohes Stressniveau hinterlässt auf diese Weise bleibende Spuren im Erbgut, die medizinische Konsequenzen wie Entzündungsreaktionen und Herz-Kreislauf-Erkrankungen bewirken können, aber auch Stressresistenz und psychische Gesundheit beeinflussen (vgl.