

Jörn Borke
Bettina Lamm
Lisa Schröder

Kultursensitive Entwicklungspsychologie (0-6 Jahre)

Grundlagen und Praxis für pädagogische Arbeitsfelder





Jörn Borke/Bettina Lamm/Lisa Schröder

Kultursensitive Entwicklungspsychologie (0–6 Jahre)

Grundlagen und Praxis für
pädagogische Arbeitsfelder

Mit 9 Abbildungen und 2 Tabellen

Vandenhoeck & Ruprecht

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

© 2019, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © eivaisla – Fotolia

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-647-70250-6

Inhalt

Vorwort	9
1 Einführung	11
1.1 Was ist Entwicklungspsychologie?	11
1.2 Unterschiedliche Perspektiven auf Entwicklung	14
1.2.1 Endogenetische Perspektive	15
1.2.2 Aktionale Perspektive	16
1.2.3 Exogenetische Perspektive	17
1.2.4 Transaktionale Perspektive	19
1.3 Variabilität von Entwicklungsverläufen	21
1.4 Entwicklung und Kultur	23
1.4.1 Das bioökologische Modell	24
1.4.2 Der öko-kulturelle Ansatz	26
1.4.3 Kulturelle Modelle	27
1.4.4 Kulturelle Modelle und kindliche Lernumgebungen	30
1.5 Kultursensitive Entwicklungspsychologie	33
2 Methoden	35
2.1 Erwartungen an entwicklungspsychologische Methoden	35
2.2 Mögliche Forschungsdesigns	36
2.2.1 Längsschnittliche Untersuchungen	36
2.2.2 Querschnittliche Untersuchungen	37
2.2.3 Das Kohortensequenzdesign	38
2.3 Die Rolle des Alters und die Begriffe der Kontinuität und Stabilität	39
2.4 Methoden der Datengewinnung	42
2.4.1 Beobachtung	42
2.4.2 Experimente	45
2.4.3 Interviews	46
2.4.4 Fragebögen	47
2.4.5 Standardisierte (Entwicklungs-)Tests	48
2.4.6 Psychophysiologische Maße	49
2.5 Ethische Überlegungen	50
3 Entwicklung der Sensorik und Motorik	53
3.1 Theoretische Einordnung des Themenfeldes	53
3.2 Motorische Entwicklung	54
3.2.1 Grobmotorische Entwicklung	56
3.2.2 Feinmotorische Entwicklung	60

3.3	Wahrnehmungsentwicklung	63
3.3.1	Entwicklung des Sehens	64
3.3.2	Entwicklung des Hörens	67
3.3.3	Entwicklung des Riechens und Schmeckens	69
3.3.4	Entwicklung des Hautsinns	69
3.3.5	Integration verschiedener Wahrnehmungskanäle	70
3.4	Anwendungsaspekte bezüglich Wahrnehmungs- und Bewegungsentwicklung	71
3.4.1	Feststellung des kindlichen Entwicklungsstandes	71
3.4.2	Frühe sensorische und motorische Förderung und Unterstützung der kindlichen Entwicklung	73
4	Interaktion und Regulation	76
4.1	Einordnung des Themenfeldes	77
4.2	Die Bedeutung von Interaktions- und Regulationsprozessen	78
4.2.1	Grundlagen	78
4.2.2	Verläufe und Dynamiken	80
4.3	Regulationsstörungen	85
4.3.1	Regulationsstörungen mit Bezug auf die kindlichen Regulationsfähigkeiten	85
4.3.2	Regulationsstörungen als systemisches Konstrukt	87
4.4	Interaktion und Regulation aus kulturvergleichender Sicht	91
4.5	Anwendungsaspekte bezogen auf Interaktions- und Regulationsprozesse	96
5	Bindung	101
5.1	Einordnung der Theorie	101
5.2	Die Bindungstheorie	102
5.2.1	Voraussetzungen von Bindungsprozessen	102
5.2.2	Entwicklung von Bindung	105
5.2.3	Bindungsmuster und ihre Erfassung	106
5.3	Bindungsstörungen	111
5.4	Bindung aus kulturvergleichender Sicht	114
5.5	Anwendungsaspekte der Bindungstheorie	117
6	Sprachentwicklung	123
6.1	Was zeichnet die menschliche Sprache aus?	123
6.2	Komponenten der Sprache	125
6.3	Sprachentwicklung	127
6.3.1	Voraussetzungen für den Spracherwerb	127
6.3.2	Kritische Phase des Spracherwerbs	129
6.3.3	Von der Sprachwahrnehmung bis zum Lautieren	130

6.3.4	Vom ersten Wortverständnis bis zur Produktion komplexer Satzgefüge	134
6.3.5	Mehrsprachigkeit	137
6.3.6	Individuelle Spracherwerbsstile	141
6.4	Soziale Interaktionen und Spracherwerb	143
6.4.1	Kindgerichtete Sprache im Säuglingsalter	143
6.4.2	Diskurse in den ersten Lebensjahren	145
6.5	Anwendungsaspekte bezogen auf die Sprachentwicklung	147
6.5.1	Kultursensitive Gestaltung von Gesprächssituationen im pädagogischen Alltag	148
6.5.2	Unterstützungsmöglichkeiten des Schriftspracherwerbs	149
7	Kognitive Entwicklung	152
7.1	Was sind Kognitionen?	152
7.2	Theorien kognitiver Entwicklung	154
7.3	Die kognitive Theorie Piagets	157
7.3.1	Grundannahmen Piagets	157
7.3.2	Piagets Stadien	159
7.3.3	Schwächen von Piagets Theorie	162
7.4	Der soziokulturelle Ansatz	164
7.4.1	Die Ursprünge des soziokulturellen Ansatzes	164
7.4.2	Kulturelle Werkzeuge	165
7.4.3	Soziale Interaktionen	166
7.4.4	Guided Participation	169
7.5	Der Einfluss von Kultur auf spezifische kognitive Bereiche	171
7.5.1	Der Einfluss von Sprache auf Kognitionen	172
7.5.2	Der Einfluss der sozialen Orientierung auf Kognitionen	175
7.6	Anwendungsaspekte der kognitiven Entwicklung	178
8	Sozialkognitive Entwicklung und Verhalten in Gruppenkontexten	182
8.1	Gegenstandsbereich und theoretischer Rahmen	182
8.2	Sozialkognitive Entwicklungsschritte der ersten Lebensjahre	185
8.2.1	Das Erkennen von Handlungsabsichten	185
8.2.2	Die Berücksichtigung von Wünschen und Vorlieben anderer	187
8.2.3	Die Entwicklung von Empathie	188
8.2.4	Das Verstehen fremder (falscher) Überzeugungen	191
8.3	Verhalten in Gruppenkontexten	194
8.3.1	Prosoziales und kooperatives Verhalten	195
8.3.2	Die Entwicklung von Gleichaltrigenbeziehungen	196
8.3.3	Die Entwicklung von Freundschaften	199
8.4	Anwendungsaspekte bezogen auf die sozialkognitive Entwicklung	202

9	Entwicklung des Spielverhaltens	205
9.1	Einordnung des Themenfeldes – Definition	205
9.2	Vorläufer des kindlichen Spielverhaltens	210
9.2.1	Initiiertes Interaktionsspiel	210
9.2.2	Exploration/Explorationsspiel	211
9.3	Verschiedene Formen von Spielverhalten	213
9.3.1	Funktionsspiele	213
9.3.2	Fantasie- und Rollenspiele	214
9.3.3	Objekt- und Konstruktionsspiele	215
9.3.4	Regelspiele	216
9.4	Entwicklung des Spiels im sozialen Kontext	217
9.5	Spielverhalten aus kulturvergleichender Sicht	219
9.6	Anwendungsaspekte bezogen auf Spielverhalten	222
10	Verhaltensauffälligkeiten	227
10.1	Definition	227
10.2	Eine Frage der Norm	230
10.3	Verhaltensauffälligkeiten im Kindergartenalter	232
10.3.1	Aggressives Verhalten	233
10.3.2	Sozial unsicheres Verhalten	234
10.4	Häufigkeiten von Verhaltensauffälligkeiten	236
10.5	Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten	238
10.6	Resilienz	240
10.7	Empfehlungen für die Praxis	242
10.7.1	Systematische Beobachtung	243
10.7.2	Austausch mit den Eltern	245
10.7.3	Inanspruchnahme psychosozialer Dienste	246
10.7.4	Handlungsmöglichkeiten im Rahmen der Kindertagesstätte	247
10.7.5	Programme zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten	250
	Literatur	254
	Stichwortverzeichnis	280

Vorwort

Dieses Lehrbuch beschäftigt sich mit der Entwicklungspsychologie bezogen auf die ersten sechs Lebensjahre von Kindern. Die Entwicklungspsychologie ist eine zentrale psychologische Teildisziplin und zugleich eine wichtige Grundlagenwissenschaft für die Berufsfelder der Kindheitspädagogik sowie der Sozialen Arbeit. Aus den Theorien und Befunden der Entwicklungspsychologie lassen sich bedeutsame Erkenntnisse und konkrete Handlungsmöglichkeiten für die Praxis ableiten.

Eine Besonderheit des Buches, die es von allen bisher in deutscher Sprache erschienenen Lehrbüchern zur Entwicklungspsychologie unterscheidet, ist die systematische Einnahme einer kultursensitiven Perspektive. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass Entwicklungsprozesse abhängig von den kulturellen Kontexten, in denen diese stattfinden, und nur unter Berücksichtigung dieser verstanden und eingeordnet werden. Daher ist es uns wichtig, die klassischen Theorien und Befunde der Entwicklungspsychologie mit Befunden aus der kulturvergleichenden Entwicklungspsychologie zu ergänzen und zu verknüpfen, um so den Blickwinkel zu erweitern und vermeintliche Gewissheiten oder vermeintlich universelle Annahmen infrage zu stellen. Dieser Aspekt spiegelt sich im Aufbau der einzelnen Kapitel wider. Damit soll dieses Buch auch zu einer offenen Haltung sowie zu mehr Verständnis gegenüber unterschiedlichen Entwicklungswegen beitragen.

Dieses Lehrbuch vermittelt somit einen Überblick über die Grundlagen der Entwicklungspsychologie mit dem Schwerpunkt der Entwicklung in den ersten sechs Lebensjahren, bei dem konsequent eine kultursensitive Perspektive eingenommen wird. Zudem werden die jeweils daraus ableitbaren praktischen Schlussfolgerungen für Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik und der Sozialen Arbeit dargestellt.

Die Kapitel sind dabei so aufgebaut, dass in den ersten Abschnitten jeweils zentrale theoretische und empirische Hintergründe zu den behandelten Entwicklungsbereichen dargestellt werden. Dabei werden die Inhalte von Unter-

kapiteln immer in »Auf-einen-Blick-Kästen« in den wesentlichen Punkten zusammengefasst. Auch finden sich in manchen Kapiteln Exkurse mit ergänzenden Informationen. Die Kapitel enden mit der Thematisierung von Anwendungsaspekten, die sich aus den jeweiligen Inhalten für die Praxis ergeben. Zudem finden sich am Ende vieler Kapitel Fallbeispiele und auf diese bezogene Reflexionsfragen, durch welche die Auseinandersetzung mit den Praxisaspekten vertieft werden kann.

Aufgrund der Begrenztheit des Buchumfanges war es notwendig, eine Themenauswahl vorzunehmen. Nicht alle Themen konnten folglich Berücksichtigung finden. Wir haben dabei versucht, die aus unserer Sicht und für die Praxis zentralen Entwicklungsbereiche abzubilden, wohlwissend, dass wir andere wichtige Themen nicht behandeln oder nur kurz streifen konnten. Auch bedurfte es einer schwierigen Abwägung bezogen darauf, an welchen Stellen wir stärker in die Tiefe gegangen sind, welche Theorien, Studien oder Personen näher vorgestellt und welche nur angerissen bzw. welche gar nicht erwähnt wurden. Dies ist uns, wie zuvor erwähnt, nicht leichtgefallen und wir hoffen dennoch, eine Lösung gefunden zu haben, die einen breiten und fundierten Einstieg in das Thema der Entwicklungspsychologie leisten kann und auch zum Weitererforschen und Vertiefen der Thematik anregt.

Unser Dank gilt unserem Verlag Vandenhoeck & Ruprecht für die kompetente und freundliche Unterstützung während der Entstehung dieses Buches sowie Caroline Grobler und Lena Gieseke, die eine große Hilfe beim Korrigieren und Formatieren des Manuskriptes waren. Unser ganz besonderer Dank gilt Prof. Dr. Heidi Keller für ihre Inspiration und Unterstützung. Die langjährige Mitarbeit in ihrem Forschungsteam hat uns viel Wissen und wertvolle Erfahrungen vermittelt und letztlich dieses Buch erst ermöglicht.

Stendal und Osnabrück, im Januar 2019
Jörn Borke, Bettina Lamm & Lisa Schröder

1 Einführung

Das Fach der Entwicklungspsychologie ist eine bedeutende Teildisziplin der Psychologie. Im Mittelpunkt stehen hier Prozesse der menschlichen Entwicklung, die in wissenschaftlicher Form verstanden, vorhergesagt und gegebenenfalls verändert werden sollen. Zudem stellt die Entwicklungspsychologie eine wichtige Disziplin für Anwendungsfelder in Bereichen der Kindheitspädagogik und der Sozialen Arbeit sowie für zahlreiche weitere Berufsfelder dar. In diesem Kapitel soll beschrieben werden, was das Fach der Entwicklungspsychologie umfasst und welche Theoriegruppen sich bezüglich der Perspektive auf Entwicklungsprozesse unterscheiden lassen. Daraus leitet sich dann auch die Perspektive auf Entwicklung ab, die in diesem Buch vertreten und als eine kultursensitive Entwicklungspsychologie verstanden wird.

1.1 Was ist Entwicklungspsychologie?

»Die Psychologie [als Wissenschaft] beschäftigt sich mit dem Erleben und Verhalten von Menschen. Ziel der Psychologie ist [...], Theorien zu entwickeln und zu überprüfen, die menschliches Erleben und Verhalten erklären, Prognosen ermöglichen und die jeweils vermittelnden Mechanismen aufdecken und nachweisen [und gegebenenfalls verändern] können.«
(Silbereisen & Frey, 2001, S. 7)

Das Fach der Psychologie gliedert sich dabei in unterschiedliche Teilgebiete auf, die jeweils unterschiedliche Aspekte beleuchten. Hier gibt es beispielsweise die Persönlichkeitspsychologie bzw. Differentielle Psychologie, die Sozialpsychologie, die Allgemeine Psychologie, die Physiologische Psychologie, die Klinische Psychologie, die Pädagogische Psychologie, die Arbeits- und Organisationspsychologie und eben die Entwicklungspsychologie.

Inhaltlich beschäftigt sich diese Teildisziplin der Psychologie mit Entwicklungsprozessen vornehmlich beim Menschen, wobei auch Bezüge zu Entwick-

Fach der
Psychologie

Vergleichende
Entwicklungs-
psychologie

lungsprozessen von Tieren gezogen werden (in der *Vergleichenden Entwicklungspsychologie* werden zumeist Entwicklungsprozesse von Menschen mit denen von nah verwandten Primatenarten verglichen¹). Die Entwicklungspsychologie beschränkt sich nicht nur auf die Kindheit, da sich Entwicklung während des gesamten Lebens vollzieht (siehe *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*; z. B. Brandtstädter & Lindenberger, 2007). Es liegt aber häufig ein Schwerpunkt auf den ersten Jahren, da sich in dieser Zeit besonders rasante und fundamentale Entwicklungsprozesse vollziehen. Das hier vorliegende Buch legt den Schwerpunkt auf die Entwicklung in den ersten sechs Lebensjahren. Es umfasst also das Säuglingsalter (erstes Lebensjahr), das Kleinkindalter (zweites und drittes Lebensjahr) sowie die frühe Kindheit (viertes bis sechstes Lebensjahr).

Entwicklungs-
psychologie
der Lebens-
spanne

nachhaltige
und somit
dauerhafte
Veränderungs-
prozesse

Unter Entwicklung können ganz allgemein nachhaltige und somit dauerhafte Veränderungsprozesse verstanden werden. Kurzfristige und vorübergehende Änderungen, wie z. B. Stimmungswechsel, fallen demnach nicht unter Entwicklungsprozesse. Entwicklung kann dabei sowohl Veränderung im Sinne eines quantitativen Zuwachses (z. B. Vergrößerung des Wortschatzes), eines qualitativen Sprunges (z. B. andere Form von kognitiven Verarbeitungsprinzipien) oder auch eines Abbaus (z. B. kognitiver Fähigkeiten im hohen Alter) von Erlebens- oder Verhaltenskomponenten bedeuten.

Grundlagen-
disziplin

Dabei ist die Entwicklungspsychologie zum einen eine *Grundlagendisziplin*, durch die wissenschaftliche Grundlagen in Form von Theorien, Modellen und Befunden zum Verständnis von Entwicklungsprozessen geschaffen werden. Die Schwerpunkte liegen dabei auf der Beschreibung von Entwicklungen des Erlebens und Verhaltens bei einzelnen Individuen bzw. beim Menschen allgemein (z. B. Verlauf der Sprachentwicklung) sowie auch auf unterschiedlichen Entwicklungsverläufen im Vergleich verschiedener Individuen bzw. Gruppen (z. B. Unterschiede bei der Sprachentwicklung zwischen verschiedenen Kindern). Zentral für die Erklärung von Entwicklungsverläufen und -phänomenen sind dabei immer auch Zusammenhänge zwischen Entwicklungsprozessen und Einflüssen der Umwelt (z. B. der Einflüsse des elterlichen Verhaltens auf die Sprachentwicklung des Kindes) (Lohaus & Vierhaus, 2015).

Der Einfluss der kindlichen Lernumwelt und damit des sozio-kulturellen Kontextes, in dem die Entwicklung stattfindet, sollte also immer mitgedacht

1 Siehe hierzu z. B. die *Abteilung für vergleichende und Entwicklungspsychologie* am Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie in Leipzig (<http://www.eva.mpg.de/german/psychologie/index.html>; Zugriff am 09.08.2018) oder den Arbeitsbereich *Vergleichende Entwicklungspsychologie* im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Freien Universität Berlin (http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/vergleichende_entwicklungspsy/Team/index.html; Zugriff am 09.08.2018).

werden, um kindliche Entwicklungsprozesse zu verstehen. Oftmals ist dies nicht der Fall und Entwicklungsprozesse werden als normativ dargestellt. Das heißt, es wird davon ausgegangen, dass es einen Entwicklungsverlauf gibt (z. B. bei der motorischen Entwicklung), der universell für alle Kinder zutrifft und optimal ist. Wie in diesem Kapitel im Folgenden dargestellt, greift ein solches Entwicklungsverständnis zu kurz und ist daher nicht geeignet, die Komplexität von Entwicklungsprozessen abzubilden.

Zum anderen hat die Entwicklungspsychologie aber auch anwendungswissenschaftliche Anteile. Dabei geht es um die Bestimmung des Entwicklungsstands von Kindern durch Einschätzungen oder Testungen sowie die Prognose des weiteren Verlaufs (*Entwicklungsdiagnostik*; z. B. Quaiser-Pohl & Rindermann, 2010). Auch die Bestimmung von Entwicklungsauffälligkeiten (*Entwicklungspsychopathologie*; z. B. Fröhlich-Gildhoff, 2013) sowie Ansätze zur möglichen Veränderung von problematischen Entwicklungsverläufen (*Entwicklungspsychologische Beratung*; z. B. Borke & Eickhorst, 2008; Ziegenhain et al., 2004) sind Teil der angewandten Entwicklungspsychologie. Zusammengefasst werden die Bereiche, in denen abweichende Entwicklungsverläufe im Mittelpunkt stehen, auch als *Klinische Entwicklungspsychologie* bezeichnet (z. B. Heinrichs & Lohaus, 2011; Lohaus & Vierhaus, 2015).

anwendungs-
wissenschaft-
liche Anteile

Auf einen Blick

- Die Entwicklungspsychologie ist eine der Teildisziplinen der Psychologie.
- Sie befasst sich als Grundlagenwissenschaft mit ...
 - ... der Beschreibung von Veränderungen im Erleben und Verhalten über den Lebenslauf bei einzelnen Individuen bzw. beim Menschen allgemein.
 - ... unterschiedlichen Entwicklungsverläufen im Vergleich verschiedener Individuen bzw. Gruppen.
- Zentral sind dabei Zusammenhänge zwischen Entwicklungsprozessen und der Umwelt bzw. dem sozio-kulturellen Kontext.
- Als Anwendungswissenschaft befasst sich die Entwicklungspsychologie mit ...
 - ... der Bestimmung des Entwicklungsstands von Kindern.
 - ... der Bestimmung von Entwicklungsauffälligkeiten.
 - ... Ansätzen zur möglichen Veränderung von problematischen Entwicklungsverläufen.

1.2 Unterschiedliche Perspektiven auf Entwicklung

Bei der Beschäftigung mit Entwicklungsprozessen von Menschen stellt sich die Frage, auf welchen Ebenen die entscheidenden Wirkmechanismen gesehen werden. Hier haben sich unterschiedliche Theoriengruppen gebildet, die jeweils unterschiedliche Wirkfaktoren in den Mittelpunkt stellen. Im Folgenden wird auf verschiedene Perspektiven eingegangen. Diese werden dabei systematisch eingeordnet, um so eine Orientierung zu ermöglichen, auch wenn dies, wie bei Einordnungsversuchen jeglicher Art, lediglich in vereinfachter Form stattfinden kann und somit nicht allen Ansätzen und Modellen zu entwicklungspsychologischen Perspektiven gerecht werden kann. Als Unterscheidungskriterium der Perspektiven kann die unterschiedlich gewichtete Bedeutung von im Individuum (im einzelnen Menschen bzw. Subjekt) angelegten Einflüssen sowie von Umwelteinflüssen (also von anderen Personen sowie vom sozio-kulturellen Kontext) herangezogen werden. Hierbei lässt sich differenzieren, ob den beiden Einflussdimensionen (Individuum – Umwelt) eine aktive oder passive Rolle hinsichtlich ihrer Bedeutung für Entwicklungsprozesse zugeschrieben wird. Auf diese Weise entstehen vier verschiedene Perspektivgruppen (→ Abbildung 1):

- Endogenetische Perspektive (Umwelt passiv – Individuum passiv)
- Aktionale Perspektive (Umwelt passiv – Individuum aktiv)
- Exogenetische Perspektive (Umwelt aktiv – Individuum passiv)
- Transaktionale Perspektive (Umwelt aktiv – Individuum aktiv) (Montada, Lindenberger & Schneider, 2012).

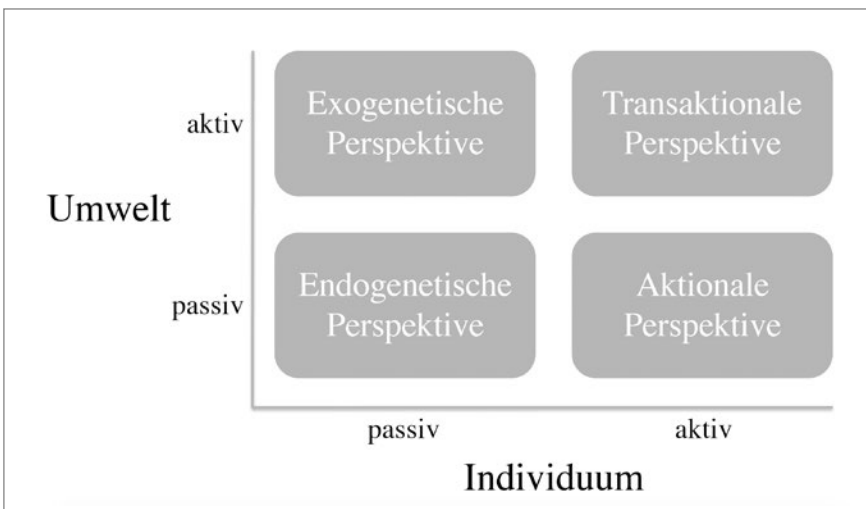


Abbildung 1: Perspektiven auf Entwicklung (nach Montada, Lindenberger & Schneider, 2012, S. 32)

1.2.1 Endogenetische Perspektive

Bei der endogenetischen Perspektive wird sowohl dem Individuum als auch der Umwelt eine eher passive Rolle zugeschrieben. Der Fokus liegt hier vor allem auf Reifungsprozessen, also auf der Entfaltung von genetisch angelegten Programmen (Montada, Lindenberger & Schneider, 2012). Unter Reifung werden folglich Entwicklungsprozesse verstanden, die bei allen Menschen in der gleichen, vorhersagbaren und linearen Form ablaufen. Jede Abweichung von dieser normativen Abfolge ist demnach ein Zeichen für eine unnormale oder auch gestörte Entwicklung (Michaelis, 2017). Die Bedeutung von Einflüssen von außen wird nicht komplett geleugnet, aber ob und wie diese entwicklungswirksam werden, hängt davon ab, ob sie auf eine entsprechend sensible Phase der Entwicklung treffen. In diesen durch innere Reifungsprozesse festgelegten sensiblen Phasen, finden bestimmte Entwicklungsprozesse besonders schnell und umfangreich statt und sind teilweise in dieser Form auch nur innerhalb dieser Phasen möglich. Als Beispiel hierfür kann die Fähigkeit angesehen werden, dass Kinder in den ersten Lebensjahren Sprache(n) durch das Agieren in einer sprechenden Umgebung intuitiv lernen, während dies mit zunehmendem Alter immer weniger und spätestens ab der Pubertät in dieser Form gar nicht mehr möglich ist. Sprache kann von nun an vor allem analytisch durch das Lernen von Vokabeln und Grammatik (und damit auch in einer viel zeitintensiveren Form) erworben werden (→ Kapitel 6.3).

Reifung

Als ein Vertreter dieser Richtung kann der US-amerikanische Psychologe Arnold Gesell (1880–1961) angesehen werden, der unter anderem verschiedene Entwicklungstabellen erstellte, also normative Abläufe von Entwicklungsprozessen darstellte, z. B. bezogen auf die motorische Entwicklung (z. B. Gesell & Amatruda, 1947). Diese Form von Tabellen, die aufzeigen, in welchem Alter Kinder welche Entwicklungsfähigkeiten erlangt haben sollten und was die entsprechenden Vorläufer- und Nachfolgefähigkeiten sind, liegt auch teilweise einigen noch heute verwendeten Einschätzungsmaßen zur kindlichen Entwicklung zugrunde (siehe z. B. die *Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik*; Hellbrügge et al., 2011).

Arnold Gesell

Die endogenetische Perspektive wurde von verschiedenen Seiten kritisiert. So konnte beispielweise der deutsche Entwicklungsneurologe Richard Michaelis (1931–2017) für die motorische Entwicklung widerlegen, dass diese nach einem festgelegten Reifungsmuster abläuft (→ Kapitel 3.2.1). Es zeigt sich also für Entwicklungsverläufe, dass diese individuell, adaptiv (jeweils an Umweltbedingungen angepasst) und somit nicht einheitlich und vorhersehbar verlaufen (Michaelis, 2017).

Richard Michaelis

Somit kann eine enge Bezugnahme auf endogenetische Perspektiven als deutlich zu kurz greifend betrachtet werden. Zwar lassen sich körperliche Reifungsprozesse beobachten sowie auch bestimmte sensible Phasen mit einer besonderen Empfänglichkeit für ausgewählte Entwicklungsprozesse beschreiben, allerdings spielen auch hier Umwelt- sowie individuelle Faktoren eine zusätzlich wichtige Rolle. Folglich kann nicht von einer einheitlichen Entwicklung ausgegangen werden (die durch eine Reifungsperspektive nahegelegt wird). Somit besteht auch die Gefahr, durch Entwicklungstabellen oder -tests, denen eine solche Perspektive zugrunde liegt, viele Kinder in ihrer Entwicklung zu problematisieren, die lediglich einen anderen Entwicklungsweg gehen als den durch eine enge (und der Komplexität von Entwicklungsprozessen unangemessene) Norm vorgegebenen.

1.2.2 Aktionale Perspektive

Auch bei der aktionalen Perspektive spielen universelle genetische Prozesse eine Rolle. Es wird aber zudem dem Individuum eine wichtige Bedeutung für den Verlauf von Entwicklungsprozessen beigemessen. Reifungsvorgänge laufen demnach nicht statisch ab, sondern der Verlauf der Entwicklung wird durch die Eigenaktivität des Kindes (des Menschen) mit beeinflusst und gestaltet sich entsprechend unterschiedlich. So variiert beispielsweise der Eintritt der Geschlechtsreife ausgehend von individuellen Erfahrungen im familiären Umfeld (Belsky, Steinberg & Draper, 1991).

Jean Piaget

Als ein Vertreter dieser Richtung kann der Schweizer Entwicklungspsychologe Jean Piaget (1896–1980) betrachtet werden. Er beschäftigte sich vor allem mit der kognitiven Entwicklung (→ Kapitel 7.3). Er postulierte dabei ein Modell, wonach Kinder im Laufe der Jahre unterschiedliche Phasen bzw. Stufen durchlaufen, die jeweils höhere Qualitäten von kognitiven Prozessen repräsentieren. Diese Phasen bzw. Stufen laufen der Theorie nach immer in der gleichen Reihenfolge ab und demnach auch bei allen Kindern bzw. Menschen gleich. Piaget gab dabei allerdings nur ungefähre Altersangaben an, bezogen darauf, wann Kinder welche Stufe erreichen. Nach Piaget steht die Erreichung einer Stufe vor allem auch mit dem aktiven Auseinandersetzen des Kindes mit Objekten, deren Eigenschaften und Reaktionen in Zusammenhang (z. B. Piaget, 2005).

Die aktionale Perspektive weist neben der Anlage und den damit verbundenen normativen Entwicklungsabläufen auch den individuellen Aktivitäten und Erfahrungen eine wichtige Rolle zu. Sie wird somit der Komplexität von Entwicklungsprozessen gerechter als die endogenetische Perspektive. Die dabei aber eben nach wie vor vertretenen Komponenten von normativen und

universellen Entwicklungsabläufen greifen dennoch zu kurz, um das Phänomen von Entwicklungsprozessen angemessen zu beschreiben.

1.2.3 Exogenetische Perspektive

Die exogenetische Perspektive legt den Schwerpunkt auf Umwelteinflüsse und sieht dabei das, was das einzelne Individuum mitbringt, als eher unbedeutend an.

In besonders ausgeprägter Form wird diese Perspektive vom *Behaviorismus* vertreten. Dieser geht davon aus, dass der Mensch als unbeschriebenes Blatt (tabula rasa) auf die Welt kommt und sich ausschließlich durch Lernerfahrungen mit der bzw. durch die Umwelt entwickelt und eben durch diese (prinzipiell beliebig) geformt werden kann (Watson, 1930).

Behaviorismus

Lernen kann als Form von Veränderung gesehen werden und somit als Teil von Entwicklungsprozessen. In den Lerntheorien werden im Wesentlichen drei Lernformen unterschieden:

- Die *klassische Konditionierung* wurde durch den russischen Physiologen Iwan Petrowitsch Pawlow (1849–1936) beschrieben (Pawlow, 1927). Pawlow brachte in seinem klassischen Experiment einen Hund dazu, dass beim Klingeln einer Glocke sein Speichelfluss einsetzte. Dieser setzt automatisch ein, wenn der Hund etwas zu fressen sieht. Durch die Kombination von Futter (unkonditionierter Reiz, der eine automatische (unkonditionierte) Reaktion [Speichelfluss] hervorruft) und Glocke (neutraler Reiz; also eigentlich kein Einfluss auf den Speichelfluss) wurde die Reaktion, die das Futter auslöst, auf die Glocke ausgedehnt bzw. übertragen. Nach einigen Übungsdurchgängen fing der Hund also beim Klang der Glocke an, zu speicheln, auch wenn kein Futter vorhanden war. Der neutrale Reiz (Glocke) wurde zu einem konditionierten Reiz, der nun in diesem Fall eine konditionierte Reaktion auslöst (Speichelfluss). Es hatte also ein Lernprozess stattgefunden. Längere Zeit wurde so z. B. auch das Entstehen einer engen Beziehung des Kindes zur Mutter erklärt. Demnach überträgt das Kind das gute und überlebenssichernde Gefühl, welches durch das mütterliche Stillen ausgelöst wird, auf die reine Anwesenheit der Mutter bzw. die Mutter als Person. Dies wurde später allerdings durch Harlow (z. B. Harlow & Harlow, 1969) und die Bindungstheorie widerlegt (→ Kapitel 5.2.1).
- Der Lernprozess der *operanten Konditionierung* geht vor allem auf den US-amerikanischen Psychologen Burrhus Frederic Skinner (1904–1990) zurück (Skinner, 1976). Eine zentrale Grundlage ist hier die Annahme, dass Lernen vor allem durch die Konsequenzen auf Verhaltensweisen stattfindet. Mithilfe der sogenannten *Skinnerbox* führte er Experimente vor allem mit

klassische
Konditionierung
Iwan Petrowitsch Pawlow

operante
Konditionierung
Burrhus
Frederic
Skinner

Ratten und Tauben durch, deren Verhalten er durch positive Konsequenzen (z. B. Gabe von Futter beim Betätigen eines Hebels) oder negative Konsequenzen (z. B. keine Futtergabe beim Drücken des Hebels oder teilweise auch durch Stromschläge) beeinflusste. Durch diese und ähnliche Experimente veränderte sich die Auftretenswahrscheinlichkeit von bestimmten Verhaltensweisen (z. B. Häufigkeit des Hebelbetätigens in Abhängigkeit von positiven oder negativen Konsequenzen). Skinner ging davon aus, dass sich durch ähnliche Prozesse auch das menschliche Erleben und Verhalten gestaltet bzw. gestaltet werden kann (Skinner, 1976). Auch wenn diese Sichtweise viele entscheidende Aspekte und Dynamiken außer Acht lässt, spielen daraus abgeleitete pädagogische Strategien immer noch eine große Rolle. Positive und negative Konsequenzen sind verbreitete Erziehungsmaßnahmen, z. B. in Form von Lob oder kleinen Geschenken für gewünschtes Verhalten von Kindern oder negativen Konsequenzen auf unerwünschtes Verhalten (z. B. das Streichen vom Eisessengehen, wenn das Kind sich vermeintlich unangemessen verhalten hat).

– Weiterhin kann in diesen Zusammenhang der Ansatz des *Modelllernens* bzw. des *sozialen Lernens* des kanadischen Psychologen Albert Bandura (*1925) eingeordnet werden (Bandura, 1991). In dem sogenannten Bobo-Doll-Experiment (Bandura, Ross & Ross, 1961, 1963) konnte gezeigt werden, dass das Spielmodell, welches Kinder im Vorschulalter (etwa 2,5 bis 6 Jahre alt) beobachtet hatten, einen Einfluss darauf hatte, wie sie später selber spielten. In dem Experiment beobachtete ein Teil der Kinder, wie eine erwachsene Person aggressiv mit einer großen aufblasbaren Puppe (Bobo) umging und eine andere Gruppe sah, wie eine erwachsene Person nicht-aggressiv spielte. Im weiteren Verlauf der Studie hatten die Kinder die Gelegenheit, alleine in einem Raum zu spielen, der auch die Puppe Bobo sowie andere Gegenstände enthielt, mit denen das aggressive Modell die Puppe geschlagen hatte. Es zeigte sich, dass die Kinder, die das aggressive Modell beobachtet hatten, deutlich mehr aggressives Verhalten gegenüber der Puppe zeigten als diejenigen, die das nicht-aggressive Modell beobachtet hatten. Hierbei übernahmen sie oftmals konkrete Verhaltensweisen des Modells. Dies war auch dann der Fall, wenn die Kinder das Verhalten in Form eines Filmes beobachteten und nicht direkt. Seltener wurde das Verhalten nachgeahmt, wenn die Kinder sahen, dass das aggressive Modell für sein Verhalten gerügt wurde. Auch wenn die Untersuchungen kritisiert wurden (z. B. als unethisch und als aufgrund der künstlichen Situation nur bedingt auf den Alltag übertragbar), so sind sie immer noch bedeutsam, da verdeutlicht wurde, dass das Erleben und Verhalten von Kindern auch davon abhängig ist, wie sich die

Modelllernen
Albert Bandura

Personen in ihrer Umgebung verhalten und was sie über Medien vermittelt bekommen. Wenn Kinder z. B. bei ihren Eltern aggressive Formen der Problembewältigung erleben oder beobachten, so übernehmen sie möglicherweise diese Verhaltensweisen. Bezugspersonen und pädagogische Fachkräfte sollten sich ihrer Bedeutung als Rollenmodell bewusst sein und entsprechend agieren.

Diese lerntheoretischen Ansätze können, wie eingangs erwähnt, einer exogenetischen Perspektive zugeordnet werden, bei der vor allem die aus der Umwelt kommenden Reize und die dadurch ausgelösten Reaktionen beim Individuum als zentral angesehen werden. Weiterhin kann hier auch prinzipiell die Bedeutung von Kultur als komplexeres Konstrukt verglichen mit isolierten Umweltreizen eingeordnet werden. Allerdings nehmen die meisten Ansätze, die sich mit Kultur beschäftigen, eine breitere Sichtweise auf Entwicklung ein (und somit keine rein exogenetische). Diese Perspektive umfasst in der Regel mehrere Ebenen und deren Wechselwirkungen. Die Ebenen werden in gesonderten Kapiteln (→ Kapitel 1.4 und 1.5) dargestellt. Hier wird auch der Ansatz einer kultursensitiven Entwicklungspsychologie abgeleitet.

1.2.4 Transaktionale Perspektive

In der transaktionalen Perspektive wird sowohl das Individuum als auch die Umwelt als aktiv angesehen. Zudem werden hier auch Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Ebenen einbezogen. Es ist also eine Perspektive, die versucht, der Komplexität von Entwicklungsverläufen gerecht zu werden. Sie kann auch als eine integrierende Perspektive verstanden werden, bei der alle anderen Perspektiven einbezogen und in Bezug zueinander gesetzt werden. Somit spielt es sowohl eine Rolle, mit welcher Anlage ein Kind geboren wird, also auch welche Erfahrungen es mit der Umwelt macht und darüber hinaus, wie es sich dabei verhält und interagiert. Dabei wird weiterhin von multikausalen Zusammenhängen ausgegangen. Es werden also keine einfachen Ursache-Wirkungs-Beziehungen angenommen, da immer sehr viele Ebenen einbezogen sind und diese gegenseitig aufeinander wirken. Entwicklungsprozesse lassen sich demnach eingebettet in ein Netz unterschiedlicher Wirkfaktoren und somit systemtheoretisch verstehen (Kriz, 2008). Wie sich ein Kind entwickelt und warum dies so ist, lässt sich folglich nicht einfach beantworten. Es sind immer alle beteiligt, das Kind selbst, die Bezugspersonen sowie weitere Personen und deren jeweilige Interaktionen miteinander (→ Kapitel 4.3.2). Dabei agieren alle Beteiligten in einem sozio-kulturellen Kontext und die daraus erwachsenden kultu-

multikausale
Zusammen-
hänge

rellen Orientierungen spiegeln sich im Verhalten und Erleben wider, sie wirken somit stets mit. Wenn z. B. ein Kind Schwierigkeiten beim Erlernen der Sprache hat, dann braucht es keine Ursachensuche im Sinne der Frage, ob es ausschließlich an der Anlage des Kindes, an dem kindlichen Verhalten oder an dem Verhalten seines Umfelds liegt. Alle diese Faktoren (und prinzipiell noch weitere, wie z. B. die der kulturellen Passung von elterlichen Strategien und Umfeld) sind in den Blick zu nehmen und von Bedeutung sowie miteinander verbunden.

Als ein Beispiel kann der *Kulturhistorische Ansatz* betrachtet werden, in dessen Rahmen der russische Psychologe Lev Semyonovich Vygotsky² (1896–1934) (Vygotsky, 1978) neben dem Einfluss der einzelnen beteiligten Personen vor allem die Bedeutung von Interaktionsprozessen beschrieben hat. Demnach erwerben Kinder das jeweils (kulturell) bedeutsame Können und Wissen vornehmlich im Rahmen von Interaktionen (→ Kapitel 4).

Eine möglichst realistische Abbildung oder auch empirische Überprüfung von Entwicklung ist dementsprechend schwer, da dies immer nur annäherungsweise erfolgen kann und zwangsläufig Vereinfachungen notwendig macht. Dennoch ist es wichtig, über Studien ein immer präziseres Verständnis von Entwicklungsprozessen zu erlangen (→ Kapitel 2). Dabei sollten jedoch stets die Begrenzungen bewusst mitgedacht und in die Interpretation einbezogen werden.

Entwicklung wird also durch unterschiedlichste Faktoren beeinflusst und lässt sich nicht einfach erklären, vorhersagen oder steuern (der Mensch ist eben keine einfache Maschine, bei der klar bestimmbare Input-Output-Beziehungen wirken, wie z. B. ein Zigarettenautomat). Daraus lässt sich unter anderem ableiten, dass von einer großen Variabilität von Entwicklungsverläufen ausgegangen werden kann, die im folgenden Kapitel näher beleuchtet werden.

Auf einen Blick

- Es lassen sich unterschiedliche Entwicklungsperspektiven und damit einhergehend unterschiedliche Theorieschulen beschreiben, die dahingehend variieren, wo die zentralen Motoren für Entwicklungsprozesse gesehen werden.
- Unterschieden werden können dabei die folgenden Perspektiven:
 - Endogenetische Perspektive: Der Umwelt und dem Individuum wird eine passive Rolle beigemessen.

2 Zur Schreibweise des Namens existieren aufgrund der Übertragung der kyrillischen Schriftzeichen mehrere Variationen. Folglich finden sich auch bei den in diesem Buch verwendeten Quellen unterschiedliche Nennungen. Im Text des Buches wird der Name einheitlich geschrieben, bei den Quellenangaben wurde die jeweils dort verwendete Schreibweise beibehalten. Dies erklärt die teilweise vorhandenen Abweichungen.

- Aktionale Perspektive: Der Umwelt wird eine passive, dem Individuum eine aktive Rolle beigemessen.
 - Exogenetische Perspektive: Der Umwelt wird eine aktive, dem Individuum eine passive Rolle beigemessen.
 - Transaktionale Perspektive: Der Umwelt und dem Individuum wird eine aktive Rolle beigemessen.
- Die transaktionale Perspektive kann dabei als diejenige betrachtet werden, welche am ehesten die Komplexität von Entwicklungsprozessen abbildet und in die sich die anderen Perspektiven als Teilbereiche integrieren lassen.

1.3 Variabilität von Entwicklungsverläufen

Entwicklung kann als die Auseinandersetzung mit jeweils altersspezifischen Entwicklungsaufgaben verstanden werden. Die daraus resultierenden Fähigkeiten können als evolutionär entstanden angesehen werden, also in dem Sinne, dass sie sich in der Stammesgeschichte (Phylogenese) der Menschheit als vorteilhaft erwiesen haben und sich daher in der Entwicklung eines Menschen (Ontogenese) als Entwicklungsaufgaben manifestiert haben (z. B. Keller & Chasiotis, 2006).

Entwicklungs-
aufgaben

Diese universellen Entwicklungsaufgaben können demnach als für alle Kinder weltweit relevant betrachtet werden. Zu ihnen zählen in den ersten Jahren z. B. der Aufbau von sozialen Beziehungen, das Erlernen von Fortbewegungsmöglichkeiten sowie der Erwerb von Kommunikation und Sprache, um nur einige Aufgaben zu nennen. Bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben kann jedoch auf verschiedenen Ebenen eine große Variabilität beobachtet werden. Diese Ebenen sind:

1. der Zeitpunkt, wann bestimmte Entwicklungsaufgaben gelöst werden (»Timing«); so beschreibt z. B. Largo (2006), dass sich das Zeitfenster für das Sprechen der ersten Worte vom achten Lebensmonat bis zum Alter von 2,5 Jahren erstreckt.
2. die Mechanismen und Prozesse, wie bestimmte Entwicklungsaufgaben erreicht werden (»Dynamik«); in einigen entwicklungspsychologischen Tests wird die Fähigkeit, ob Säuglinge bereits sitzen können, erst überprüft, wenn sie sich bereits eigenständig drehen können, da dies als notwendige Vorläuferkompetenz betrachtet wird (Bayley, 2014). Manche Kinder sitzen jedoch, ohne sich vorher gedreht zu haben, da sie nie auf den Boden abgelegt werden (Lohaus et al., 2011; → Kapitel 3.2.1).

3. die qualitative Gestalt(ung) bei der Lösung von Entwicklungsaufgaben (»Muster« oder »Gestalt«); so kann z. B. der Aufbau sozialer Beziehungen je nach kindlicher Lernumgebung sehr unterschiedlich gestaltet sein. In manchen Lernumgebungen wird eine exklusive Mutter-Kind-Bindung als die zentrale Bindung in den ersten Lebensmonaten und -jahren betrachtet und Skepsis gegenüber Fremden ist im Rahmen einer »sicheren Bindung« angemessen. In anderen Lernumgebungen hingegen wachsen Kinder mit vielen unterschiedlichen (multiplen) Betreuungspersonen auf. Hier ist eine stressfreie Kontaktaufnahme zu Fremden im Rahmen einer »sicheren Bindung« angemessen (Otto, 2009; → Kapitel 5.4).

Dies sind lediglich einige ausgewählte Beispiele, die verdeutlichen, wie unterschiedlich Entwicklung verlaufen kann. Erklärt werden können diese individuellen Unterschiede durch ein Zusammenwirken von Anlage und Umwelt. Beispielsweise kann davon ausgegangen werden, dass eine besondere Sprachbegabung und ein kindliches Interesse in Verbindung mit intensiver sprachlicher Förderung durch die Eltern und einer allgemeinen gesellschaftlichen Einstellung, dass Sprachlernen sehr wichtig ist, eine beschleunigte Sprachentwicklung mit sich bringt.

Einen großen Einfluss auf die Variabilität von Entwicklungsverläufen hat neben genetischen Einflüssen der sozio-kulturelle Kontext. Wie sich Entwicklung gestaltet, hängt maßgeblich davon ab, welche Anforderungen sich in dem jeweiligen Umfeld, in dem Kinder groß werden, an das Leben stellen (Keller, 2011a; Whiting & Whiting, 1975). Da die Bedeutung des kulturellen Hintergrundes für die Entwicklung von Kindern in diesem Buch systematisch berücksichtigt ist, wird im Folgenden das hier zugrunde liegende Kulturverständnis vorgestellt und anschließend auf zwei Theorien bezüglich der Verbindung von Entwicklung und Kultur eingegangen. Abschließend wird die Sichtweise einer kultursensitiven Entwicklungspsychologie abgeleitet.

sozio-
kultureller
Kontext

Auf einen Blick

- Entwicklung kann als Abfolge von evolutionär entstandenen universellen Entwicklungsaufgaben verstanden werden.
- Bezogen darauf, wann (Timing) und wie (Dynamik und Gestalt) diese Aufgaben von den Kindern bewältigt werden, zeigen sich allerdings große Unterschiede.
- Gründe hierfür sind zum einen die Individualität der Kinder wie auch der Einfluss des sozio-kulturellen Kontextes, in dem sie aufwachsen.

1.4 Entwicklung und Kultur

Für den Begriff der Kultur findet sich eine Fülle von unterschiedlichen Definitionen. Einigkeit besteht über verschiedene Ansätze hinweg darin, dass Kultur sich zum einen auf der materiellen (sichtbaren/konkreten) Ebene manifestiert (z. B. in elterlichen Verhaltensweisen, in der Art und Weise, wie Familien wohnen etc.) und zum anderen auf einer symbolischen (nicht sichtbaren/abstrakten) Ebene (z. B. durch Norm- und Wertvorstellungen wie Entwicklungsziele, die Eltern für ihre Kinder haben; Greenfield, 1997; Keller, 2007; Rogoff, 2003). Kultur wird entsprechend definiert als geteilte Deutungsmuster (Werte, Normen) und Verhaltenspraktiken (Keller, 2007).

materielle
(sichtbare/
konkrete)
Ebene

symboli-
sche (nicht
sichtbare/
abstrakte)
Ebene

Es bestehen nun aber Unterschiede bezogen darauf, welchen Gruppen von Menschen eine ähnliche Kultur zugeschrieben wird; also unter welchen Umständen Menschen ähnliche Wert- und Normvorstellungen teilen und ähnliche Verhaltenspraktiken ausüben. In den meisten kulturvergleichenden Studien werden Menschen ähnliche kulturelle Überzeugungen und Lebensweisen zugeschrieben, wenn sie im selben Land leben bzw. aus demselben Land stammen; d. h. basierend auf der Nationalität³. Eine solche vereinfachte Einteilung wird der Variabilität von unterschiedlichen Lebenswelten innerhalb von Ländern nicht gerecht, da nicht alle Menschen eines Landes die gleichen Erziehungsziele für ihre Kinder (= Wert- und Normvorstellungen) verfolgen oder ihre Kinder in gleicher Art und Weise (= Verhaltenspraktik) erziehen. Sie teilen also nicht die gleiche Kultur. Vielmehr variiert Kultur und somit auch die kindliche Entwicklungsumgebung abhängig von Kontextmerkmalen innerhalb von Ländergrenzen und über Ländergrenzen hinweg (Keller, 2011a). Kulturelle Deutungsmuster und Verhaltenspraktiken haben sich als Anpassungsleistung an bestimmte Gegebenheiten entwickelt und sind somit auch nicht statisch, sondern befinden sich stets im Wandel, da sich auch (Lebens-)Bedingungen stets verändern.

Kontext-
merkmale

Die Anpassungsfähigkeit des Menschen an verschiedene Umweltgegebenheiten resultiert aus der Tatsache, dass Babys recht »unreif« auf die Welt kommen. So können bei einigen Tierarten Neugeborene innerhalb weniger Stunden das Leben ohne die Unterstützung von Bezugspersonen bewältigen, der menschliche

3 Eine andere Sichtweise als in der kulturvergleichenden Psychologie nimmt hier die *Kulturpsychologie* ein, bei der jegliches Bilden von Gruppierungen aufgrund der angenommenen Individualität von Entwicklungsverläufen eher kritisch gesehen wird. Hier steht eher das Ergründen von Wechselwirkungen bezogen auf das Individuum und die umgebende Kultur auf der Basis von Einzelfallstudien bzw. dem Vergleich von Einzelfällen im Mittelpunkt (z. B. Boesch, 1980).

Nachwuchs hingegen nicht. Babys kommen unter anderem deshalb so »unreif« auf die Welt, weil ihre Gehirnentwicklung im Mutterleib nicht abgeschlossen wird, da sonst der Kopf des Babys nicht durch das Becken der Mutter passen würde (Portmann, 1941). Diese zerebrale Unausgereiftheit hat den Nachteil, dass Neugeborene gänzlich auf die Betreuung durch Ältere bzw. Erfahrenere angewiesen und somit hilfebedürftig sind. Sie hat aber den Vorteil, dass der Großteil neuronaler Verknüpfungen im Gehirn (ca. 75 %) erst nach der Geburt stattfindet und dies somit eine sehr große Flexibilität zulässt (Coqueugniot et al., 2004). Je nachdem, welche Erfahrungen das Kind macht, werden neuronale Verknüpfungen erst ausgebildet bzw. im Laufe der Entwicklung auch wieder zurückgebildet. Diese Formbarkeit ermöglicht demnach die Anpassung der kindlichen Entwicklung an die Anforderungen der jeweiligen Umwelt, in der das Kind aufwächst (→ Kapitel 4.2.1). Welche Kontextmerkmale hierbei eine Rolle spielen, wird im Folgenden ausgeführt.

Auf einen Blick

- Kultur manifestiert sich auf materieller (sichtbarer, konkreter) und symbolischer (nicht sichtbarer, abstrakter) Ebene und kann als geteilte Deutungsmuster und Verhaltensweisen definiert werden.
- Kultur variiert abhängig von Kontextmerkmalen innerhalb von Ländergrenzen und über Ländergrenzen hinweg.
- Kulturelle Deutungsmuster und Verhaltenspraktiken haben sich als Anpassungsleistung an bestimmte Gegebenheiten herausgebildet.
- Die Anpassungsfähigkeit des Menschen an verschiedene Umweltgegebenheiten (Kontexte) resultiert daraus, dass Säuglinge sehr »unreif« auf die Welt kommen und ca. 75 % der neuronalen Verknüpfungen postnatal gebildet werden.
- Das geht allerdings mit einer großen Hilfebedürftigkeit von Säuglingen einher.

1.4.1 Das bioökologische Modell

Ein wichtiges Modell zur Beschreibung und Strukturierung von Kontextfaktoren und deren Bedeutung stammt von dem US-amerikanischen Psychologen Urie Bronfenbrenner (1917–2005): das *bioökologische Modell* (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Er nimmt bei der Beschreibung von Entwicklungsprozessen das Individuum und die Umwelt sowie die dabei stattfindenden Interaktionsprozesse

Urie Bronfenbrenner

bioökologisches Modell

in den Blick und geht von einer wechselseitigen Beeinflussung aus (→ Kapitel 1.2.4; transaktionale Perspektive). Bronfenbrenner beschreibt dabei unter anderem Einflussfaktoren aufseiten des Individuums, wie z. B. das Temperament oder das Vorhandensein von Ressourcen. Ressourcen sind z. B. Fähigkeiten und Kenntnisse, um Interaktionen mit der Umwelt erfolgreich gestalten zu können, wie freundliches und interessiertes Auftreten. Das Kernstück des Modells ist aber die Unterscheidung verschiedener Umweltsysteme des Individuums sowie damit einhergehend die Einbeziehung von Kontexten, die lediglich indirekt auf das Individuum wirken (Ahnert & Haßelbeck, 2014).

Bronfenbrenner differenziert dabei in

- a) **Mikrosysteme** – diese beschreiben Netzwerke, in die ein Individuum (z. B. ein Kind) direkt einbezogen ist und so in direkten Interaktionen mit den anderen Mitgliedern des Systems steht (z. B. stellen aus der Sicht eines Kleinkindes die Familie und die Krippe oder Tagesmutter-Gruppe, die es besucht, jeweils Mikrosysteme dar), dabei macht das Kind unterschiedliche Interaktionserfahrungen bzw. gestaltet diese auch mit und nimmt dabei unterschiedliche Rollen ein; all dies hat Einfluss auf die Entwicklung. Mikrosysteme
- b) **Mesosysteme** – sind Zusammenschlüsse von unterschiedlichen Mikrosystemen, in die ein Individuum (z. B. ein Kind) direkt involviert ist, unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen zwischen ihnen. So kann z. B. das, was das Kind über seine Erlebnisse in der Krippe gegenüber der Familie berichtet, einen Einfluss auf die Sichtweise der Eltern gegenüber der Einrichtung haben, was sich dann wiederum sowohl auf das Kind als auch auf die Beziehung zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften auswirken kann usw. Mesosysteme
- c) **Exosysteme** – beschreiben Netzwerke, in deren Interaktionen das Individuum (z. B. das Kind) nicht direkt einbezogen ist, wohl aber andere Mitglieder seiner Mikrosysteme, sodass diese Netzwerke die kindliche Entwicklung indirekt beeinflussen; ein Beispiel wäre der Arbeitsplatz des Vaters, der für das Kind kein Mikrosystem darstellt (wohl aber für den Vater). Wenn der Vater z. B. von einer Kündigung bedroht ist, dann kann sich dies auf Stimmung und Verhalten des Vaters in dem Mikrosystem Familie auswirken und somit einen Einfluss auf die Interaktion mit dem Kind haben. Exosysteme
- d) **Makrosysteme** – hiermit sind allgemeine gesellschaftliche Grundlagen, Normen, Gesetze, Ideologien und Weltanschauungen gemeint, die einem Kontext zugrunde liegen und für die sich darin befindlichen Mikro-, Meso- und Exosysteme gültig sind. Der Einfluss ist auch hier indirekt zu verstehen, kann aber massiv sein; so haben das vorherrschende politische und wirtschaftliche System sowie die damit zusammenhängenden entsprechenden Gesetz- Makrosysteme