

Wie denken Kinder? Was Eltern wissen sollten!



**Entwicklungsprozesse im Kindesalter, ihre
Relevanz für die Eltern und Kind Beziehung im
gesellschaftlichen Zusammenhang**

Vortrag
Gabriele Schenk
Erziehungswissenschaftlerin

Einleitung	3
1. Was wissen wir über den Wandel vom Kind zum Erwachsenen?	4
1.1. Warum brauchen wir eine „gute“ (gewaltfreie) Kindheit?	5
2. Vergleichsparameter mit Wahrscheinlichkeitsfaktor	8
2.1. Wozu brauchen wir die Vergleichbarkeit von Entwicklungsprozessen in der Kindheit?	9
2.2. Zu welchem Zweck wird kollektives Wissen weitergegeben?	11
2.3. Entwicklungsparameter und -abfolgen	12
3. Beispiele für Entwicklungsprozesse im Zeitraster	14
3.1. 0. bis 2. Lebensjahr	
- Der sinnlich wahrnehmbare Wissenserwerb mit Schlussfolgerung und Problemlösung	17
3.2. 3.- 5. Lebensjahr – Das begriffliche Denken	20
3.3. 6. – 10. Lebensjahr - Das kausale Denken	23
3.3.1. Phasenwandel als lebenswichtige Entwicklungskrise	27
3.3.2. 11. – 12. Lebensjahr – Empathische Fähigkeit des Subjekts und die moralische Entwicklung	29
3.4. Pubertät /Adoleszenz	35
3.4.1. Ich / Selbst / Identität	36
3.4.2. Ablösung	37
4. Das Gedächtnis - ein vernetztes System	41
4.1. Das geheime Gedächtnis beim Säugling – infantile Amnesie	42
4.2. Gedächtnis und symbolische Repräsentation	42
4.3. Das Arbeitsgedächtnis und das Episodengedächtnis	43
5. Bedürfnisrelevanz im Entwicklungsprozess	44
6. Förderung der kindlichen Entwicklung und ihre Zielsetzung (Erziehung)	49
7. Literatur	54

Einleitung

Die Aufgabe, Kinder ins Erwachsenenleben zu begleiten, ist mindestens so entscheidend für die Gesellschaft, wie demokratische Stabilität, Frieden und die Entwicklung von Wachstum. Diese entscheidende gesellschaftliche Aufgabe erfüllen Eltern, Erzieher, Pädagogen und alle Erwachsenen, die mit Kindern indirekt oder direkt in Kontakt sind. Alle Menschen der erwachsenen Generationen tragen die Verantwortung für die Kinder ihrer Lebenszeit.

Der Satz, „die Jugend von heute ist auch nicht mehr das, was sie mal war!“ scheint die Annahme zu enthalten, dass die älteren Generationen unbeteiligt daran seien, wie die Jugend ist. Meistens drückt der Satz eine Missbilligung über das veränderte Verhalten und das Sein der Jugend aus.

Grundsätzlich müssen wir heute zugeben, dass das Verhalten und Sein der Kinder und jungen Menschen abhängig von dem ist, was wir alle als Gesellschaft ihnen zeigen. Die heutigen jungen Menschen leben in einer wandelbaren Welt, die Erwachsene gestalten und zu verantworten haben. Die Kinder passen sich dieser Umwelt an. Wie die Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen abläuft, welche Faktoren wie wirken, wissen wir heute erst teilweise. Für Eltern sind einige Erkenntnisse der Forschungsbereiche der Entwicklungspsychologie, der neuronalen Forschung, der Erziehungswissenschaft und angrenzender wissenschaftlicher Arbeitsfelder hilfreich, um die gemeinsame Entwicklung mit den eigenen Kindern besser zu verstehen, Ängste abzubauen und Sicherheit im Erziehungsverhalten zu gewinnen. Das Thema der Vortragsreihe lautet: Entwicklungsprozesse im Kindesalter und ihre Relevanz für die Eltern und Kind Beziehung im gesellschaftlichen Zusammenhang.

1. Was wissen wir über den Wandel vom Kind zum Erwachsenen?

Es gibt wenig allgemein bekannte Information über die umfassenden Entwicklungen von Körper, Seele und Geist bei Kindern. In der Pädiatrie existieren Beschreibungen der körperlichen Entwicklung. In der Entwicklungspsychologie (Jean Piaget)¹ werden Beobachtungen beschrieben und Erklärungen zur seelischen und geistigen Entwicklung formuliert. Die Pädagogen haben Rezepte zur Erziehung in allen Variationen. Erkenntnisse über die Entwicklungsförderung von Kindern und die Art und Weise wie Erziehung ablaufen soll, um positiv für Kinder zu wirken, wird diskutiert. Diese Erziehungsmodelle, -Stile oder auch nur Erziehungstipps erklären kaum **warum** das Empfohlene gut oder weniger gut sein sollte. Wie häufig sich Pädagogen mit ihren Ansichten irren, ist allerdings sehr gut aus der Vergangenheit belegt.² Im interdisziplinären Zusammenhang ergeben sich Vermutungen, Annahmen und teilweise Antworten, wie Entwicklungsprozesse ablaufen und wodurch sie beeinflusst werden könnten. Diese Erkenntnisse können für Eltern sowie an der Förderung von Kindern interessierte Personen Anhaltspunkt sein, um Verhalten zu überdenken.

Wir alle waren einmal Kinder. Als Erwachsene scheinen wir viele Schritte der Entwicklung vergessen zu haben. Es ist somit für jeden interessant nachzuvollziehen mit welchen Schritten wir zum Erwachsenen wurden. Mein Eindruck ist, als wenn so mancher Erwachsene glücklich darüber ist, es endlich nach ca. zwanzig Jahren geschafft zu haben, der Kindheit zu entkommen. Meine 18 jährige Tochter empfand das offenbar anders, denn sie formulierte eine leise Wehmut, dass die Kindheit für sie vorüber war. Nach diesem Gespräch gingen wir beide in den Garten und bauten einen Schneemann, ein bisschen mit dem Gedanken, es wäre der letzte ihrer Kindheit.

¹ Entwicklungspsychologe *1896 - +1980

² Vgl. Miller, A. Am Anfang war Erziehung, Frankfurt /Main, 1981.

1.1. Warum brauchen wir eine „gute“ (gewaltfreie) Kindheit?

Der Ausspruch, „die Ohrfeige hat noch keinem geschadet“ ist hinreichend bekannt und glücklicherweise auch widerlegt. Jeder, der dieses heute noch ernsthaft zu behaupten wagt, stellt sich damit als Vertreter dar, der offenbar die Gültigkeit der Menschenrechte für Kinder ausschließt. Dieses ist ein Beispiel für die Tradierung und Weitergabe von eigener Erfahrung mit Erziehung, die unsere Anschauung prägt und unser Handeln beeinflusst. Heute wissen wir, dass Gewalt in der Erziehung keine positive Entwicklungsförderung darstellt. Die Ohrfeige schadet immer, denn sie behindert die Entwicklung zu einem gewaltfreien Umgang miteinander.

Unsere Lebensanschauung und das daraus folgende Handeln werden in den ersten 20 Lebensjahren erarbeitet. In dieser Zeit werden Kinder durch Erziehung und Bildung beeinflusst. Dieser Einfluss hilft ihnen ihre Realität und Lebenswirklichkeit zu konstruieren. Die erfahrene, erlernte Lebenswelt eines heranwachsenden Kindes bestimmt zu einem großen Anteil das spätere erwachsene Denken und Handeln.

Wir wünschen einen humanen Umgang miteinander. Das ist gesellschaftlicher Konsens (Grundgesetz) und somit ein Fakt unserer Gesellschaftsordnung. Dieses setzt einen gewaltfreien Umgang in der Erziehung voraus. Gesetzliche Grundlagen bilden seit 2000 § 1631 Abs. 2 BGB und § 16 Abs. 1 KJHG.

Wieso sind aber Eltern und Fachleute in den letzten Jahren nachhaltig verwirrt, was das Erziehungsverhalten und vor allem die Reaktion unserer Kinder darauf betrifft? Vermutete wird: Die Globalisierung und Medialisierung ist Schuld. Die mangelnde Zeit der arbeitenden Mütter ist ein Grund oder das Konsumverhalten sei dafür verantwortlich, etc. Alle genannten Faktoren scheinen zur Veränderung der Umwelt, in der wir leben, zugehören und die Verwirrung im Erziehungsauftrag zu bewirken.

Entscheidend scheint vielmehr, dass Erwachsene nicht mehr sehr entscheidungsfreudig Kindern begegnen. Das Richtig oder das Falsch lässt sich nicht mehr einfach definieren und demzufolge werden Entscheidungen verschoben, anderen überlassen oder gar die Kinder gefragt.

Wie die Geschichte belegt, gab es in allen Epochen einschneidende Veränderungen der Umwelt. Sie nahm Einfluss auf das Verhalten der nächsten

Generation.³ Die Verhaltensanpassungen an die Veränderung in der Umwelt führten meistens zu einer Entwicklung. Das ist eine Grundannahme unseres Weltbildes der Evolution. Zugegeben: Die Frage nach Entwicklungsparametern in der Kindheit und ihre Folgen für die Erziehung war, nie ein so hitzig diskutiertes Thema wie heute. Aber vor zweihundert Jahren gab es auch keine Fragen zur Kernspaltung, schwarzen Löchern oder der Relativitätstheorie.

Somit scheint es an der Art heutiger Umwelt zu liegen, warum erst im 21. Jahrhundert Erkenntnisse über Entwicklungsprozess in der Kindheit allgemeine Wichtigkeit erlangen. Die Entwicklung unserer Kinder ist gesellschaftlich und kulturell von Bedeutung einerseits für eine demokratische Lebensweise und hat andererseits individuelle Wichtigkeit für die Familie, sowie für jedes Individuum.

Allgemeine Auswirkungen (Symptome) der Veränderung in unserer Kultur zeigen sich durch den Fakt das weniger Kinder geboren werden seit nahezu einer Generation (25 Jahren). Es zeigt sich durch einen idealisierten Status des Jungseins als Schönheits- und Jugendwahn. Es wird auch durch den erweiterten Abstand im Verständnis der Generationsspanne deutlich,⁴ die wiederum im Verhältnis zur massiven Verlängerung der Lebensspanne steht. Verglichen mit anderen Kulturkreisen und Epochen zeichnet sich die heutige Lebensweise durch einen ausgesprochen hohen Lebensstandard der Gesamtbevölkerung aus. Am Ende des 20.Jh. und zu Beginn des 21.Jh. ist die Entwicklung des Lebensstandards in Europa⁵ und Nordamerika im Vergleich zu allen anderen Regionen der Erde eine der Besten. Somit ist zu fragen, was Erziehungsverhalten in der so genannten hochzivilisierten Welt zur allgemeinen Problemlage macht und wodurch das Problem entsteht.

In Zusammenhang von veränderter Lebenswelt wird von einer Desorientierung im Erziehungsverhalten gesprochen. Thematisiert wird zunehmende der Bildungsmangel und eine daraus resultierende gesellschaftliche Entwicklungsstagnation. Die vorgefundene Veränderung wird jedoch als Stagnation interpretiert, somit positioniert sie sich gegensätzlich zum evolutionären Gedanken. Die Vernachlässigung von Kindern wird als eine

³ Vgl. Oerter, R, Montada, L, (Hrsg.). Entwicklungspsychologie, 5.Aufl. Weinheim, München, 2002. S.100-104. (Bronfenbrenner, 1979, S.265)

⁴ Generationsspanne, ist der Altersunterschied zwischen Eltern und dem Kind. Paare werden heute zwischen ca. 25-38 Jahren Eltern. Eine Altersverschiebung im Mittel von 5-8 Jahren zur vorherigen Generation.

⁵ Europäischer Kulturkreis bezieht sich auf eine gewachsene Gesellschaftsstruktur abendländischen Denkens und nicht auf den geographischen Standort, die USA wäre dem in diesem Sinne zu rechnen.

Ursache beschrieben. Der Zusammenhang von relativer „Armut“ wird als Parameter genannt und ursächlich für die Entwicklungshemmung angenommen. Bei genauerer Betrachtung ist die Vernachlässigung von Kindern nicht mit der „Armut“ von Kindern gleich zu setzen. Vernachlässigung findet im Wohlstand genauso statt wie in eher finanziell weniger vorteilhaften Lebenssituationen. „Armut“ ist kein grundsätzliches Kriterium für die Vernachlässigung von Kindern, da die Fürsorge für die kindliche Entwicklung über den Fürsorgebedarf der Grundbedürfnisse hinausgeht. Mit Zuwendung und Zeit für Kinder kann ein finanzieller Mangel ausgeglichen werden und eine positive Eltern- Kindbeziehung wachsen und die Grundlage für eine gute kindliche Entwicklung bilden.

Ich möchte hier die Armutssituation von Familien nicht verharmlosen oder gar als positiven Faktor für mehr Zuwendung deklarieren. Aber der Sozialstatus einer Familie stellt nicht per se einen Faktor für Erziehungsproblematik dar.

Halten wir fest,

1. wir wollen Kinder anleiten, zu Erwachsenen zu werden. Diese Menschen sollen in einer humanen, demokratischen Gesellschaftsordnung als selbständige Individuen im weltumspannenden Kontext erfolgreich leben und diese weiter entwickeln.
2. gleichermaßen nimmt die individuelle Entwicklung jedes Bürgers Einfluss auf die Gesellschaftsform und deren zukünftigen Erhalt.
3. ebenso ist die Lebenstüchtigkeit des Einzelnen durch persönlich erfahrene Entwicklungsprozesse beeinflusst.

Folglich ist eine individuelle bestmögliche Entwicklung der jüngsten Generation nötig, um eine humane, demokratische Gesellschaft zu erhalten und weiter zu entwickeln. Wir, die wiederum in einer friedvolleren Welt den erreichten Lebensstandard erhalten, sichern und verbessern wollen, tragen die Verantwortung für die Entwicklung unserer Kinder. Dieses wirkt sich auf jeden einzelnen Bürger und auf die Gemeinschaft gleichermaßen aus. Ob uns die positive Unterstützung unserer Jüngsten gelingt, hängt von unserer Weltanschauung und erfolgreichen Weitergabe der Wirklichkeitskonzepte ab. Gibt es keine gemeinsame Vision, dann gibt es auch keine individuelle Verantwortung für die Gemeinschaft, keine gemeinsame Richtung für die Jugend, sowie keine Entwicklung in die Zukunft.

Die gewaltfreie demokratische Gesellschaftsordnung ist eine erstrebenswerte Lebensweise. Dieses Ziel sollten wir im Konsens der Werte von Gemeinschaftssinn und Individualität vermitteln.

2. Vergleichsparameter mit Wahrscheinlichkeitsfaktor

Wir gehen heute davon aus, dass Erbanlagen und Umweltbedingungen die geistige, die seelische und die körperliche Entwicklung eines heranwachsenden Menschen beeinflussen.⁶

Angenommen wird, dass die Interaktion beider Faktoren die Entwicklung eines Kindes prägt.

Die Schlussfolgerung daraus ist, dass jedes einzelne Kind mit seinen Erbanlagen individuell auf die ihm zur Verfügung gestellten Umweltbedingungen reagiert.

Diese einmalige Zusammenstellung und Reaktionsfähigkeit der Persönlichkeit lässt eine unterschiedliche individuelle Verarbeitung von Entwicklungsprozessen vermuten⁷.

Daraus folgt, dass keine Normierung des Entwicklungsprozesses möglich ist, sofern wir vom einzelnen Individuum ausgehend den Vergleich anlegen. Eine Normierung oder Standardisierung würde einer Erwartungshaltung entsprechen, die wir mit diesen Vorgaben nicht erstellen können. Eine Phasentheorie mit normativem Charakter erschafft eine übergeordnete Wirklichkeit, an der sich die tatsächliche Entwicklung eines Menschen (Kindes) messen lassen muss, demzufolge würden mit Standards nach dem dualen Prinzip von gut und schlecht sortiert werden. Dieses kann für den prozesshaften Verlauf des Heranwachsens eine Einschränkung der Entwicklung bedeuten.

Trotz dieser Erkenntnis vergleichen wir Entwicklungen von Kinder miteinander beispielsweise, um Erkrankungen zu erkennen oder die Schulreife zu bestimmen. Wir bewegen uns in der Beurteilung von Entwicklungsprozessen bei Kindern immer auf zwei Ebenen. Einerseits ist universell, dass es Prozessetappen gibt, die jeder Mensch durchläuft, um sich zu entwickeln. Andererseits sind diese Etappen individuell ausgefüllt, sowie zeitlich variabel je nach Grundvoraussetzung und Einfluss von außen. Das Ergebnis der Entwicklung ist in ihrer Qualität offen, aber in ihrer Zielsetzung des Erwachsenwerdens klar.

⁶ Vgl. Charlton, M. Käßler, Ch. Wetzel, H. Einführung in die Entwicklungspsychologie, Weinheim, Basel, Berlin, 2003. S.52ff.

⁷ Vgl. Goswami, U. So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung, Bern, Göttingen, Seattle, Toronto, 2001.

Interessant für Eltern ist, welche Vergleichsparameter ihnen bei der Förderung ihrer Kinder nützlich sind und welchen Zweck sie im gesamten System von Bildung und Erziehung erfüllen.

2.1. Wozu brauchen wir die Vergleichbarkeit von Entwicklungsprozessen in der Kindheit?

Wir leben in einer Gemeinschaft, die durch kollektive Bildungsprozesse ihr Wissen⁸ weiter gibt. Die jüngsten Mitglieder erhalten dieses Wissen direkt durch die Bezugspersonen in der Familie, sowie in Einrichtungen wie beispielsweise Kindergärten und die Schulen. Ferner wird das Wissen über das Leben durch die religiösen Organisationen oder organisierte oder nicht organisierte Interessengruppen weitergegeben. Alle zu dem Kind in Beziehung stehenden Personen sowie auch mediale Informationsträger vermitteln Wissen. Im Zusammenspiel mit den Erbanlagen, dem Vermögen des Kindes, den Umweltbedingungen und dem motivierten Willen ergibt sich die Bildung und Entwicklung,⁹ die ein Mensch erreicht.

Kollektiv vermitteltes Wissen benötigt Orientierung. Es müssen Vorgaben vorhanden sein, die den Wissensvermittlern (Eltern, Großeltern, Erzieher, Trainer, Pädagogen, etc.) als Richtlinie dienen. Für die Bezugspersonen ist es wichtig zu wissen, wann ein Kind bereit ist, Information zu verarbeiten. Vergleichbarkeiten sind also Voraussetzung für gemeinsame Wege zur Wissensvermittlung des kollektiven Wissens.

⁸ Wissen meint hier, das allumfassende Wissen einer Gesellschaft, vom Schuhe zu binden bis zur Genforschung.

⁹ Bildung im Sinne von Menschenbildung, gemeint sind alle umfassenden Fähigkeiten und Kenntnisse.

2.2. Zu welchem Zweck wird kollektives Wissen weitergegeben?

Das kollektive Wissen beinhaltet die Art und Weise, wie unser Leben funktioniert. Da heute kein Mensch mehr alles lernen und somit wissen kann,¹⁰ verteilen wir Bereiche des Wissens auf viele Köpfe. In den ersten zwanzig Jahren unseres Lebens finden wir heraus, welchen Part wir in dem gesamten System des „IM LEBEN SEINS“¹¹ übernehmen sollen/wollen.¹² Die Hilfsmittel der älteren Generation, diese Erkenntnis an die jüngere Generation weiter zu geben, sind Erziehung und Bildung. Das Wissen einer Gesellschaft zu überliefern, dient ihrer Erhaltung und ihrer Weiterentwicklung. Der Verlust der Fähigkeit, gemeinsame Erkenntnisse zu vermitteln, führt zur Entwicklungshemmung in der Gesellschaft, so lassen auch historische Ereignisse sowie epochale Verläufe vermuten.¹³

Daraus ergibt sich, dass die Art und Weise, wie und ob kollektives Wissen vermittelt wird, die Gesellschaft beeinflusst und ihre Existenz sichert. Dieses wiederum bedeutet, dass unsere Erziehungs- und Bildungsmittel¹⁴ die zukünftige Lebensweise mitbestimmen.

Auf die eingangs gestellte Frage, wofür wir die Vergleichbarkeiten von Entwicklungsprozessen benötigen, gibt es die sehr einfache Antwort: Es geht darum das eigene und zukünftige Leben zu sichern.

Vergleichbare Entwicklungsphasen geben Orientierung über die Verwendung von Erziehungs- und Bildungsmitteln. Diese Weitergabe des gesellschaftlichen Denkens sichert unser aller Überleben als freie Bürger in einer von uns heute gewählten individualisierten Gesellschaftsform mit globaler Weltsicht. Die Aufgabe aller Mitglieder der Gesellschaft ist es, sich gemeinsam anzustrengen, um die Förderung unserer jüngsten Mitglieder zu gewährleisten zum Erhalt dieser Gemeinschaft und Kultur.¹⁵

¹⁰ Bei den Urvölkern war das umfassende Wissen der Gesellschaft noch für eine Person verfügbar. Der Schamane (w/m) hatte das gesamte Wissen seines Volkes und gab es an seinen Nachfolger(in) weiter.

¹¹ Vgl. Tschöpe-Scheffler, S. Kinder brauchen Wurzeln und Flügel, Erziehung zwischen Bindung und Autonomie, 1999, Mainz.

¹² Einschränkung ist hier zu sagen, dieses ist bewusst erst in der Reflexion (Reflektion) über das gesamte Leben eines Menschen möglich. Ältere Menschen beschreiben den bewussten Beginn ihres Weges mit der Definition der Beendigung der Kindheit, die subjektiv variiert.

¹³ Vgl. Wilson, Edward O. Die Einheit des Wissens, 1998, New York.

¹⁴ ein Beispiel für ein Erziehungsmittel der Vergangenheit war die Prügelstrafe, ein Beispiel für ein Bildungsmittel der Vergangenheit war der Frontalunterricht.

¹⁵ Bereits eine Idee der Antike von Sokrates formuliert.

Diese Schlussfolgerung führt unweigerlich zu der sinnvollen Konsequenz, die Definition einer gesellschaftlichen Vision für Individualisten in einer globalisierten Welt als politisches Ziel zu fordern.

Die gesellschaftliche Form im europäischen Kulturkreis hat sich in den letzten zwei Generationen zu einer Individualgesellschaft demokratischer Ordnung entwickelt. Ihre Schwierigkeit scheint darin zu liegen, eine Verringerung der kollektiven Verantwortung jedes Einzelnen zu produzieren.¹⁶ Es dominieren zwei Wertegegensätze, zum einen die Suche nach dem persönlichen Glück und zum anderen die Verantwortung für die soziale Gruppe. Eine Konsensbildung aus beiden Werten ist offenbar eine Schwierigkeit. Dieses löst Verwirrung in der Weitergabe dieser Werte aus.

Das Dilemma, vor dem Eltern, Erzieher, Pädagogen und schlussendlich alle Erwachsenen unserer Gesellschaftsordnung stehen, ist, beiden Polaritäten eine gemeinsame gleichberechtigte Existenz zu geben und dieses zu vermitteln.

Das hier beschriebene Phänomen der Wertepolarität beeinflusst die Erziehung und die individuelle Entwicklung jedes einzelnen Menschen. Es wird deutlich, dass es ein gemeinsames Ziel gibt. Die Form der individuellen Entwicklung und damit der individuellen Erziehung steht in diesem Kontext. Die Entwicklungsförderung unserer Kinder ist abhängig von der gesellschaftlichen Weltanschauung.

Das bedeutet beispielsweise, wenn ich gewaltfrei leben will, muss ich dieses auch vorleben, um es an die nächste Generation weiterzugeben. 70% heutigen Erziehungsverhaltens von Erwachsenen vermittelt sich über die eigene Erfahrung aus der Kindheit.¹⁷ Veränderungen müssen somit durch Reflektion (Nachdenken) über das eigene Denken, Verhalten und Handeln erfolgen. Ein Umdenken ist dann nachhaltig erfolgreich, wenn wir Eltern verstehen, warum die Reaktionen ihrer Kinder manchmal unverständlich erscheinen.

Dazu ist es wichtig, zu wissen wie Entwicklungsprozesse bei Kindern ablaufen. Eine lebensbejahende Begleitung unserer Kinder kann über dieses Verständnis bewirkt werden.

¹⁶ Vgl. Beck. U. Die Risikogesellschaft, Frankfurt/Main,1986.

¹⁷ Gewalt in der Kindheit sind für einen Teil der Elterngeneration noch eigene Erfahrungen. Die allg. Verringerung dieser Erfahrung in den Generationen nach 1970 ist positiv. Die Skandinavischen Länder sind Vorreiter in der Elternbildung mit gutem gewaltpräventivem Erfolg.

2.3. Entwicklungsparameter und –abfolgen

Es gibt keine mathematischen Regeln, die auf die Entwicklung von Kindern anwendbar wären. Jedes Individuum verfährt nach eigenem Bauplan und erstellt daraus den eigenen Entwicklungsablauf. Den Entwicklungsprozess bilden drei Entwicklungsparameter, die geistige, die seelische (emotionale) und die körperliche Entwicklung.

Allen drei Entwicklungsbereichen kommt eine gleiche Bedeutung zu.

Die Entwicklungsparameter sind zu jeder Zeit des Entwicklungsprozesses, vom Säugling bis zur Adoleszenz, aktiv und ergänzen sich.

Sie bedingen sich gegenseitig und entwickeln sich aneinander weiter, so die aktuelle Vermutung.¹⁸ Wir Menschen sind biologisch seit ca. 55 Millionen Jahren mit unserer Entwicklung beschäftigt und davon erst seit ca. 5 bis 7 Millionen Jahren als Hominiden, deren einzige Vertreter wir alle sind.¹⁹ Die Entwicklung jedes Individuums beginnt im Mutterleib mit der körperlichen Ausbildung, erfolgt weiter bis ca. zum 4. Lebensjahr zur vollständigen Ausbildung der Denkprozesskapazität des Gehirns und wird ergänzt bis ungefähr zum 16. Lebensjahr durch eine komplett angelegte Vernetzung der Denkfähigkeit des Gehirns, so die derzeitige Annahme der interdisziplinären Forschung.²⁰

Abfolgen der Entwicklung, je nach Individuum unterschiedlich, in den ersten ca. 16 – 20 Jahren sind im Gesamtzusammenhang zu betrachten. Abfolgen bedeuten, dass Entwicklungsschritte sich in einer Reihenfolge, zu Beginn hierarchisch und parallel und in dessen Verlauf netzartig, ordnen. Die Reihenfolge zeigt sich zu Beginn vorwiegend aufbauend. Ein Wissensbaustein baut auf dem nächsten auf, verbindet sich mit einem weiteren und bildet den Anstoß für den nächsten Entwicklungsschritt. Dieses erfolgt wiederholt und verknüpfend. Ein Beispiel dafür ist das Spielzeug im Mund. Es gibt dem Gehirn die Chance des Begreifens. Mund, Hand und Auge erfassen den Gegenstand. Dieser Part des geistigen Entwicklungsprozesses ermöglicht erst das spätere abstrakte Denken. Die Hand- Munderfahrung des „Be-greifens“ ermöglicht die erste Stufe zur späteren Vernetzung zum abstrakten Denken (Verstehen). Es ist ein Schritt im

¹⁸ Vgl. Charlton, M. Käßler, Ch. Wetzel, H. Einführung in die Entwicklungspsychologie, Weinheim, Basel, Berlin, 2003.

¹⁹ Ebd. S. 49.

²⁰ Vgl. Kegan, Robert. Entwicklungsstufen des Selbst Fortschritt und Krisen im menschlichen Leben, München, 1986.

verzweigten Verlauf der kognitiven Gehirnentwicklung. Das Gehirn arbeitet verknüpfend und fügt einzelne Lernschritte zu einem Netzwerk zusammen. Einzelne Netzwerkpatterns bilden erkennbare Verhaltensweisen, die wieder Rückschlüsse auf ihr Entstehen zulassen.

Die Umweltbedingungen beeinflussen je nach Wirkung auf die betroffenen Parameter (geistig, emotional, körperlich) den Entwicklungsprozess des heranwachsenden Menschen.

Auch wenn die bewusste Erinnerung erst mit ca. 4. Lebensjahr einsetzt, so ist die Speicherung aller Entwicklungsschritte vom Entwicklungsbeginn im Mutterleib für die Persönlichkeit des Menschen vorhanden.²¹

(siehe Gedächtnis; infantile Amnesie 4.1)

Vergleichbar sind einzig die Abfolgemuster innerhalb eines individuellen Entwicklungsverlaufs. Wir sind in der Lage zu verstehen, dass Entwicklungsverläufe eine Reihenfolge bilden.²² Wissenschaftliche Untersuchungen können sehr weitgehende Angaben für die körperliche Entwicklung machen, geringer sind Forschungserkenntnisse über die geistige oder seelische Entwicklung. Beispielhaft für die körperliche Entwicklung ist die Erkenntnis, dass ein Kind erst Sitzen lernt und dann Laufen.

²¹ Vgl. Miller, A. Am Anfang war Erziehung, Frankfurt / Main, 1981, sowie vgl. Miller, A. Wege des Lebens, sieben Geschichten, Frankfurt / Main, 1998. (Vgl. Forschung der neuronalen Entwicklung, Forschungsgebiet Neuropsychologie)

²² Forschungen in den USA, Schweiz und auch Deutschland wurden seit ungefähr 1961 z.B. von Bronfenbrenner, U. und seinem Team erarbeitet und von ihm selbst als unzureichend beschrieben. Vgl. Bronfenbrenner, U. Ökologische Sozialforschung, Stuttgart, 1976.

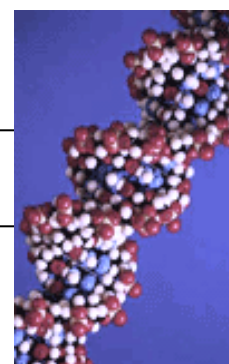
3. Beispiele für Entwicklungsprozesse im Zeitraster

Der Prozess des Heranwachsens beinhaltet geistige, seelische und körperliche Entwicklungsbereiche. Alle Entwicklungsbereiche arbeiten miteinander. Einige hier genannte Beispiele sollen Entwicklungsetappen verdeutlichen, die erkennbar werden lassen, warum es für Erwachsene manchmal schwierig ist, Verhalten von Kindern richtig zu verstehen. Ebenso wie Kinder das Verhalten Erwachsener manchmal als unverständlich empfinden. Alle Altersangaben sind immer in Relation zum Entwicklungsprozess jedes einzelnen Kindes zu werten und gelten hier nur als Orientierungshilfe und nicht als Norm.

Die neuere neuronale Forschung ergibt, dass die Gehirnentwicklung erst mit dem vierten Lebensjahr abgeschlossen ist. Die Arbeitsweise aller Prozessebenen geistiger, seelischer oder auch körperlicher Art wird in den ersten vier Lebensjahren im Gehirn manifestiert. Somit sind die ersten vier Lebensjahre, die entscheidenden in unserem Leben. Betrachten wir dieses aus Sicht der individuellen Entwicklung, so haben alle Einwirkungen in diesem Zeitraum die größten und nachhaltigsten Auswirkungen. Sie sind, dieser Annahme zur Folge, im späteren Leben der Grundbestandteil der Gehirnentwicklung auf dem alle weiteren Lernschritte aufbauen, und daher späterhin sehr schwer veränderbar. Bis zum ca. 16. Lebensjahr bildet das Gehirn vielschichtige neuronale Verknüpfungen. Wahrscheinlich ist, dass auch späterhin neuronale Vernetzungen entstehen, vermutlich aber in wesentlich geringerer Anzahl auf die bereits vorhandenen Verknüpfungen aufbauend. Bei Patienten mit Gehirnschädigungen sind Neuverknüpfungen erforscht, solche die beispielsweise einen Teil des Sprachvermögens wiederherstellen konnten. Das Sprachvermögen bei gehirngeschädigten Patienten wurde über neue Vernetzungen zu anderen Gehirnregionen wiedererlangt.

Anzunehmen ist, dass die ersten 20 Lebensjahre die Grundbasis der menschlichen Entwicklung bilden. Spätere Entwicklungsschritte basieren auf den in diesen Jahren erworbenen Fähigkeiten.

Bildhafte Darstellung der Entwicklung als Spirale mit verknüpften Elementen.



3.1. 0 bis 2. Lebensjahr – sinnlich wahrnehmbarer Wissenserwerb mit Schlussfolgerung und Problemlösung

Der Säugling, von der Geburt bis ins erste Lebensjahr hinein, kann bereits perzeptuelles (sinnlich wahrnehmbares) Wissen in konzeptuelle Repräsentation (rückbezügliches Erinnern) umsetzen. Bereits in diesem frühen Stadium der menschlichen Entwicklung ist die Möglichkeit, über Wissenserwerb zur Schlussfolgerung und zur Problemlösung zu kommen, vorhanden.²³

Die vorgeburtliche Entwicklung weist bereits Gedächtnis und Erinnerungsstrukturen auf. Eine Studie von DeCaspar und Fifer (1980) zeigt, dass Kinder im Mutterleib in der Lage sind, die Stimme der Mutter zu identifizieren und sie nach der Geburt als solche zu erkennen und damit zu erinnern. Ferner belegt diese Studie auch, dass sogar eine Geschichte, die vorgeburtlich regelmäßig wiederholt vorgelesen wurde, als die bekannte Geschichte von den Neugeborenen identifiziert werden konnte. Hier war das Experiment so angelegt, dass die Stimme als Erkennungsfaktor ausgeschlossen war.²⁴

Von Baillargeon stammt die These, dass in den Anfängen, von auf Wahrnehmung basierende Beschreibungen von Konzepten, variable Veränderungen von Schlüssen zugelassen werden. Beispielsweise wird bei der Feststellung „x berührt y,“ durch Erfahrungen differenziert. Es ist ebenfalls schlüssig, dass „x nicht immer y“ berühren muss. Diese Unterscheidung können Babys bereits treffen. Schlussfolgerung und Problemlösung sind ohne die Repräsentation (Erinnerung) von Wissen nicht möglich. Baillargeon und andere wiesen im Experiment nach, dass Säuglinge bereits zu höheren kognitiven Prozessen fähig sind.²⁵ Diese erstaunlich hohe Fähigkeit des Denkens bei Säuglingen wurde auch durch das Experiment, eine Handlung per Videoaufzeichnung zu imitieren, deutlich. Kinder in dieser Entwicklungsstufe haben allerdings Schwierigkeiten, dominierende Handlungstendenzen zu unterdrücken. Überlagert beispielsweise die Handlung das Denken, so folgt das Kind der Handlung. Im Experiment wurde deutlich, dass ein Kind, wenn es zu einem Objekt krabbelt, sich nicht davon

²³ Ebd. Goswami, U. 2001. S.53-111.

²⁴ Vgl. Goswami, U. So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung, 2001. S.26-30.

²⁵ Ebd. Goswami, U. 2001.S.100-111. Vgl. Baillargeon, R. Representing the existence and location of hidden objects, Object permanence in 6- and 8-month-old infants. Cognition, 1986. S.23,21-41. Vgl. Baillargeon, R. Needham, A. & DeVos. The development of young infants intuitions about support, Early Development & Parenting, 1992, S.1.69-78.

abbringen lässt, auch wenn das Objekt während des Krabbelns vom gesehenen Ort entfernt wird.²⁶ Vermutlich kann die dominante Handlung noch nicht mit dem kognitiven Denken in Einklang gebracht werden.²⁷ Ähnliche Verhaltensweisen wurden bei Patienten mit Vorhirnlappenschädigung beobachtet, demzufolge wird vermutet, dass der Frontalhirnlappen noch nicht weit genug entwickelt ist.

In seiner Stufenabfolge nannte Piaget die Phase der ersten Entwicklung sensomotorische Intelligenz und er umfasste den stufenweise angelegten Entwicklungszeitraum von 0 - ca. 2 Jahre.²⁸ (Quelle: Kohlberg, Gilligan)

In den ersten zwei Lebensjahren entwickeln Menschen eine Subjekt – Objekterkenntnis. Das Kind lernt schrittweise seine Reflexe, Bewegungsabläufe und Empfindungen zu kontrollieren. Es erfährt, dass es selbst als Subjekt im Verhältnis zur eigenen Handlung steht. Die Handlung wird zum Objekt und kann von außen betrachtet werden. Das bedeutet, die Bewegung oder das Denken, dass vorher unkontrolliert war, wird jetzt vom eigenen Körper getrennt betrachtet. Vorher war der Körper der Geist und ordnete die Lernprozesse an, jetzt wird der Geist zum eigenen Instrument des Denkens. Die Entwicklung verläuft von außen nach innen. Die Entwicklung verläuft, - vom dem Reflex ausgesetzt sein, - zu dem bewussten bemerken einen Reflex zu haben.²⁹ Beispielsweise, ist der Greifreflex bei Säuglingen angeboren vorhanden, unbewusst greift die Hand. Diese Reaktion des Körpers wird durch Beobachtung registriert und durch Wiederholung im Gehirn umgesetzt zu einem bewussten Denkprozess. Die Handlung erfolgt im Verlauf der Entwicklung willentlich. In der Folge dieses Prozesses wird der Greifakt zu einem bewusst gesteuerten Vorgehen.

Die Entwicklungsphasen in den ersten zwei Jahren sind je nach Kind und Umwelt sehr unterschiedlich. Das im Volksmund bekannte Fremdeln, (zwischen dem 6-8 Lebensmonat oder auch zu jedem späteren Zeitpunkt in den ersten zwei

²⁶ Vgl. Goswami, U. So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung, 2001. S.107-109,111.

²⁷ Ebd.vGoswami, U. 2001.S.109. Vgl. Diamond, A. Differences between Adult and infant cognition, ist he crucial variable presence or absence of language? In: Weiskrantz, L.(Ed.) Thought without lanuguage (pp.337-370), Oxford: Clarendon Press, 1988.

²⁸ Vgl. Kegan, R. Entwicklungsstufen des Selbst Fortschritt und Krisen im menschlichen Leben, München, 1986, S. 58. Vgl. auch Charlton, M. Käßler, Ch. Wetzel, H. Einführung in die Entwicklungspsychologie, Weinheim, Basel, Berlin, 2003. S.106 ff. Ebd. Goswami, U. 2001. S.21.

²⁹ Ebd. Kegan, R. Entwicklungsstufen des Selbst Fortschritt und Krisen im menschlichen Leben, München, 1986, S. 54-55.

Lebensjahren) ist ein Zeichen für die erreichte erste Etappe zur Subjektbildung. Es betrifft in diesem Beispiel die emotionale Ebene der Entwicklung und nicht das kognitive Denken. Beides ist aber vermutlich vernetzt zu betrachten und deutet auch auf eine Entwicklung zum subjektiven Selbst im kognitiven Entwicklungsbereich hin. Nach dem zweiten Lebensjahr ist in der Regel die Subjektfindung vollzogen. Für die Eltern, als von außen Beobachtende, ist jede Entwicklung erst rückwirkend feststellbar. Der Einfluss auf den sichtbaren Entwicklungsschritt kann nicht mehr erfolgen. Daher sind Erkenntnisse über Entwicklungsabfolgen, mit dem Ziel einer Förderung, nur über das Wissen in der Theorie möglich. Positives Erziehungsverhalten muss im Vorfeld der Entwicklung erfolgen, um zu beeinflussen.

Erst mit dem zweiten Lebensjahr ist eine emotionale Kontrolle vorhanden. Kinder unter zwei Jahren lassen auf ihre Empfindung zeitgleich eine Reaktion folgen. Freude wird durch Lachen ausgedrückt, Unwohlsein durch weinen. Frühestens nach dem zweiten Lebensjahr können Kinder erste kontrollierte Empfindungsreaktionen zeigen. Sie lachen beispielsweise bewusst, wenn es alle tun, ohne selber die Empfindung zum Lachen zu verspüren. Die Motivation ist hier, sich mit der Gruppe der Lachenden zu identifizieren. Soziale Zugehörigkeit wird bereits als Bedürfnis deutlich und im bewussten Verhalten auch umsetzbar.

Die bildhafte Vorstellung von Gegenständen oder Situationen führt zur nächsten Entwicklungsetappe.

Im Alter von 2-5 Jahren werden die Schlussfolgerungen mittels bildhafter Vorstellung immer stärker erweitert, es fehlt ihnen aber noch die Möglichkeit der logischen Beziehung. Es entstehen Verwechslungen in der Wahrnehmung. Der reale Sinn wird noch nicht erfasst, er ist noch nicht wichtig. Fantasie und Realität werden noch vermischt.³⁰

³⁰ Ebd. Kegan, R. Entwicklungsstufen des Selbst Fortschritt und Krisen im menschlichen Leben, München, 1986, S.58.

3.2. 3.- 5. Lebensjahr – Das begriffliche Denken

Das begriffliche Denken wird durch das Bilden von Kategorien möglich. Die Merkmale Federn, Flügel und Schnabel werden zur Kategorie Vogel. Ebenso ist die Unterscheidung von belebten oder unbelebten Gegenständen eine Kategoriebildung. Es wird unterschieden, ob sich ein Gegenstand selbsttätig bewegt oder die Bewegung von außen verursacht wird. Die selbsttätige Bewegung spricht eher für ein Lebewesen und die nicht eigenständige Bewegung für einen Gegenstand. Diese Unterscheidung können Kinder schon mit dem 6. Lebensmonat treffen.

Ferner verwenden Kinder auch Analogien zum Erlernen der Weltwirklichkeit. Es werden vergleichende Zusammenhänge erstellt. So lässt der Vergleich mit dem Menschen deutlich werden, ob biologische Phänomene stimmen. Die Vorhersage, ob ein Stein, eine Tulpe oder ein Hase Schmerzen empfindet oder ein Herz haben, dieses schließen Kinder per Analogie. Sie erstellen theoretische Zusammenhänge und bilden einfache Theorien, um sich die Funktion ihrer Alltagswelt zu erklären. Die Entwicklung begrifflichen Denkens umfasst ein abstraktes Gerüst kausaler Zusammenhänge und die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten.

Die Entwicklung des begrifflichen Denkens beinhaltet den Aufbau der Welt und die sinnliche, sowie sprachliche Ausdrucksfähigkeit. Das individuelle Verständnis beeinflusst das begriffliche Denken unterschiedlich, je nach Einschätzung oder Gewichtung zum Objekt oder der Situation.³¹

Kinder messen vergleichbaren, typischen Merkmalen erst einmal mehr Bedeutung zu, als definierenden Eigenschaften, um eine Kategorie zu bilden. Eine Annahme beruht auf der Idee, dass Kinder die Essenz eines Objekts erkennen und auf dieser Grundlage das Objekt in die Kategorie einfügen. Man nimmt an, dass Kinder sich auf die kausalen Zusammenhänge beziehen, die von der Beobachtung des Außen auf das innere Wesen des Objekts schließen lassen. Diese Basis scheint die zentrale Rolle im begrifflichen Denken zu spielen.³²

Dem Hase-, Tulpe-, Stein-Beispiel folgend, denken Kinder z.B., dass der Stein und die Tulpe nicht weinen und nicht schreien können. Folglich haben sie in der kindlichen Annahme keine Schmerzen, wer keine Schmerzen spürt, hat kein

³¹ Vgl. Goswami, U. 2001.S.165.

³² Ebd. Goswami, U. S.165.

Herz. Ein Hase kann zwar auch nicht weinen, kann sich aber bewegen, gibt Laute von sich, kann dann auch schreien, wird dann auch Schmerzen haben, hat somit auch ein Herz.

Die Koordination der Wahrnehmung ist bei kleinen Kindern eine andere als bei älteren Kindern oder erwachsenen Personen. Diese Koordinierung verläuft ähnlich, wie es bereits bei der Bewegung beschrieben wurde, vom Außenreiz zum inneren Verständnis. Kleinkinder sind noch mit ihrer Wahrnehmung verbunden. Sie sind die Wahrnehmung. Erst mit dem Alter von ca. 5 Jahren können Kinder differenzieren zwischen dem Gesehenen und der Wirklichkeit. Ein Fünfjähriger sieht von einem hohen Aussichtspunkt auf die Stadt hinunter und bemerkt, „die Menschen sehen aus wie Ameisen.“ Hier stellt er fest, dass seine Wahrnehmung ihm den Eindruck vermittelt, als ob Menschen Ameisengröße hätten. Ihm ist aber bewusst, dass dieses nur aus der Höhe so wirkt.³³ Dieser Junge kann bereits unterscheiden zwischen dem Wahrgenommenen und dem tatsächlichen Größenverhältnissen.

In frühester Kindheit scheint Wahrnehmungsfähigkeit bereits ein Wissen über physikalische Zusammenhänge zu bilden, wenn gleich es sich um ein sehr vereinfachtes Wissen handelt.³⁴ Das Wasserglasexperiment von Piaget ist ein Beispiel für die physikalische Schlussfolgerung von kleinen Kindern und gleichzeitig zeigt es die noch vorhandene Verknüpfung von Wirklichkeit und Wahrnehmung:

Kindern unter vier Jahren werden drei verschiedene Gefäße von Wassergläsern gezeigt, ein breites, ein längliches und eins mit einer Mittelgröße. Die Gläser werden alle, sichtbar und erkennbar für die Kinder, mit der gleichen Menge Wasser gefüllt. Es entstehen je nach Glasform unterschiedlich hohe Wasserstände.

³³ Vgl. Kegan, R. Entwicklungsstufen des Selbst Fortschritt und Krisen im menschlichen Leben, München, 1986, S.56.

³⁴ Vgl. Goswami, U. So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung, 2001. S.217.



Für die kindliche Wahrnehmung beinhaltet die hohe Form des Gefäßes mehr Wasser als z. B. der Inhalt des breiten Gefäßes. Diese Erkenntnis resultiert aus der bildhaften Vorstellung des kindlichen Denkens zu diesem Zeitpunkt der Entwicklung. Das Gesehene wird zur Grundlage für den physikalischen Zusammenhang.³⁵

Ein schönes Beispiel für die andersartige Wahrnehmung von Kleinkindern ist die Kuchengeschichte. Beim Nachtisch-Verteilen gab die Mutter ihrem zehnjährigen Sohn zwei Stücke vom Dessertkuchen und dem Vierjährigen ein Stück. Dieser beschwerte sich mit viel Geheul und sehr ungehalten über die Ungerechtigkeit. Die Mutter erklärte ihm, dass er noch kleiner sei und daher nur ein Stück bekommen würde. Wenn er größer sei, würde er auch zwei bekommen. Aber diese Logik konnte der Vierjährige überhaupt nicht nachvollziehen und fand sie schon gar nicht tröstlich. Er quengelte weiter, ohne sich zu beruhigen. Die Mutter, schon völlig entnervt, entriss ihm seinen Teller und zerschnitt das eine Stück Kuchen in zwei Teil, mit den Worten, „ ... so und jetzt hast du zwei...“ Von einer Minute auf die andere war der Jüngste zufrieden und strahlte über das ganze Gesicht. Die Mutter guckte ihren großen zehnjährigen Sohn an und beide sahen mit Erstaunen in das zufriedene Gesicht des Kleinen.³⁶

Dieses Beispiel zeigt, dass die Realität eines Drei- oder Vierjährigen eine andere ist, als die eines Kindes über zehn Jahre oder eines Erwachsenen. Die für uns manchmal seltsame Art, wie Kinder Dinge sehen oder beurteilen, ist nicht ihre zufällige Fantasie oder eine Kuriosität, sondern beruht auf einer noch anderen Realität des Denkens, die einer eigenen, diesem Entwicklungsstadium angepassten Logik folgt.

³⁵ Vgl. Kegan, R. Entwicklungsstufen des Selbst Fortschritt und Krisen im menschlichen Leben, München, 1986, S. 51.

³⁶ Vgl. Kegan, R. Entwicklungsstufen des Selbst Fortschritt und Krisen im menschlichen Leben, München, 1986, S. 50.

Es wird hier von einem Subjekt-Objektgleichgewicht gesprochen, das erst mit dem Wissen um diese Welt entstehen kann.³⁷

Auf jeder Entwicklungsstufe wird das Verhältnis von Subjekt und Objekt neu bestimmt und bildet sich und wächst zu dem Wahrnehmungsgleichgewicht, das wir als Erwachsene erreichen.

3.3. 6.- 10. Lebensjahr - Das kausale Denken

Im Alter von ca. sechs Jahren beginnen Kinder kausal relevante Informationen zu bearbeiten. Diese ist ein entscheidender Schritt in der kognitiven Entwicklung.

Die kausale Priorität, dass Ursachen ihren Wirkungen vorausgehen oder gleichzeitig mit ihnen auftreten, wird von Kindern als Prinzip genutzt. Kinder wissen auch, dass echte Ursachen wiederholbar und vorhersagbar sind und die Effekte identisch sein sollten. Ebenso ist ihnen bewusst, dass die Ursache zur Wirkung eine zeitliche und räumliche Nähe herstellt.

Ferner haben Kinder im so genannten Schulalter auch eine Vorstellung von Hypothesen und Belegen.

Es gilt je jünger das Kind, desto eingeschränkter das Verständnis.

Allgemein ist durch experimentelles Vorgehen bestätigt, dass Kinder die kausale Relevanz für die jeweilige Situation berücksichtigen.³⁸

Kinder unter zehn Jahren haben noch vermehrt Schwierigkeiten, die definitionsabhängigen, somit eher abstrakten Kausalitäten in ihre Art des Denkens aufzunehmen. Bei zu beurteilenden Verfahren ließen sich die jüngeren Kinder eher in die Irre führen.

Kinder unter zehn Jahren können aber erstaunlich gut handlungsorientierten Kausalzusammenhängen folgen.³⁹

Beispielsweise können Kindern unter dem 10. Lebensjahr Textaufgaben aufgrund der kausalen Abstraktion schwer lösen.⁴⁰ Handlungsorientiert vermittelte Aufgaben werden durchaus schon im Kindergartenalter erfolgreich gelöst.

³⁷ Vgl. Kegan, R. Entwicklungsstufen des Selbst Fortschritt und Krisen im menschlichen Leben, München, 1986, S. 51 ff.

³⁸ Vgl. Goswami, U. 2001.S.216.

³⁹ Vgl. Janke, B. Naive physikalische (Fehl-) Konzepte bei Kindern und Erwachsenen, in: Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie, Nr.67, Vortrag 36. Tagung experimentell arbeitende Psychologinnen und Psychologen, München,1994. Janke kann in der Untersuchung zu einfachen physikalischen Prinzipien nachweisen, dass Kinder im Alter von 8 Jahren bereits bei handlungsorientierten Schlussfolgerungen vergleichbare Lösungserfolge erreichen wie Erwachsene.

Die Unterschiede von Schwierigkeiten bei kausalen Schlussfolgerungen scheinen bei Erwachsenen und Kindern ab 10 Jahren nicht sehr auffällig zu variieren, denn die Zusammenhänge, die Erwachsenen leicht fiel, waren auch für Kinder keine große Hürde und umgekehrt. Die kausale Integration der Information selbst scheint weniger Einfluss zu nehmen, sondern viel mehr die bewusste Erkenntnis über das Wissen entscheidet über ihre Verwendbarkeit.⁴¹ Das lässt vermuten, dass wir den Umgang mit vielschichtigen Kausalitäten bewusst lernen und sie auch ebenso nutzbar machen. Somit scheint es eine Frage des Trainings zu sein.

Zur Anzeige wird der QuickTime™
Dekompressor „TIFF (Unkomprimiert)“
benötigt.

Das Murmelspiel

Piaget stellte fest, dass Kinder unterschiedlichen Alters die Murmel sehr verschieden verwenden.

Er beschreibt vier verschiedene Variationen:

Die erste Stufe zeigt ein Beobachtungsspiel mit Murmeln. Das Kind ist aufgrund des Verhaltens der Kugeln an sich oder über die Reaktion der Kugeln auf unterschiedlichen Materialflächen interessiert.

Ein weiteres Spiel wäre, die Murmel in der Funktion neu zu bestimmen, als Lebensmittel im Topf, beispielsweise. Alle von jüngeren Kindern verwendeten Variationen zeigen keine soziale Komponente, sondern sind eher schöpferisch kreativ angelegt.

Etwas ältere Kinder stellen eine Beziehung zur Murmel her. Sie testen die eigenen körperlichen Fähigkeiten aus, wie z. B. das Spielgerät als Wurfinstrument.

Die weitere Entwicklung zeigt Spielmöglichkeiten, die sich auf organisierte Regeln im Miteinander beziehen, wie z.B. ein Wettkampf. Diese Kinder motiviert der soziale Charakter des Spiels.

⁴⁰ Vgl. Weinhold, M. Sensitive Periode für die Entwicklung numerischer Fertigkeiten, in: Kindheit und Entwicklung, Zeitschrift für klinische Kinderpsychologie, 12 (4), Göttingen, 2003. S. 222-230.

⁴¹Vgl. Goswami.S.217.

Jugendliche hingegen interessieren sich weniger für das Spielgerät und die dazu gehörigen Regeln, sie setzen sich viel mehr mit den Regelsystemen auseinander, die es zu verändern oder zu verbessern gilt. Dieses Verhalten, über vorhandene Regeln sozialer Ordnung nachzudenken und diese verändern zu wollen, ist eine typische Entwicklungsstufe in der Pubertät/Adoleszenzphase.

Die Versuche von Piaget sind heute noch spannend nachvollziehbar, auch wenn die Altersangaben nicht mehr stimmen. Durch die positive Entwicklung von Eltern Kindbeziehungen, von Kindergarten und Schule sowie durch die modernen Medien beeinflusst, vollzieht sich die geistige Entwicklung heutiger Kinder um einiges schneller, als zu Piagets Zeiten.⁴² Die geistige Entwicklungskapazität heutiger Kinder ist im Vergleich zu ihren Großeltern gestiegen. Allerdings folgen die körperliche und auch die emotionale Entwicklung dem nicht im gleichen Masse. Beobachtungen lassen vermuten, dass die körperliche Entwicklung nicht Schritt hält. Die Lebensbedingungen engen den Bewegungsspielraum für Kinder ein und eine vorwiegend sitzende Haltung prägt den Tagesablauf. Die soziale Kompetenz scheint eher zu stagnieren, da hinsichtlich der Institutionen keine Anregung erfolgt. Das Schulsystem gibt seit 30 Jahren kaum eine Entwicklungsanregungen in diesem Punkt. Prognosen der WHO und Studien des Bundesgesundheitsministeriums bestätigen ähnliche Vermutungen, die aber erst rückblickend als Auswirkung zu belegen sein werden.

Die kindliche Intelligenzentwicklung hat sich wahrscheinlich in den letzten 50 Jahren verglichen mit den Erkenntnissen von Piaget am Anfang des 20. Jh. weiterentwickelt. Die von Piaget und anderen Zeitgenossen angestellten Untersuchungen differieren heute stark in den Altersangaben. Es scheint zu zutreffen, dass es aufeinander folgende Entwicklungsphasen gibt, wie es bereits Piaget beschrieb, die kindliche Entwicklung schreitet aber nicht in gleich schnellen Entwicklungsschritten voran, diese Annahme von Piaget wurde widerlegt. Die grundlegende Idee, dass Kinder ihre Weltsicht sich selbsttätig und schrittweise durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt aneignen, wird heute als ein Faktum betrachtet. Somit wird jedes Kind zum Konstrukteur seiner

⁴² Vgl. Charlton, M. Käßler, Ch. Wetzel, H. Einführung in die Entwicklungspsychologie, Weinheim, Basel, Berlin, 2003. S. 125.

Wirklichkeit, beeinflusst von den umgebenden „inputs“ . Wir gehen weiter davon aus, dass Entwicklungsabfolgen und Denkmuster vergleichbar sind.⁴³

Diese These spricht für eine frühe allgemeine Förderung von Kindern. Die Bildungsdifferenz Deutschlands zum internationalen Vergleich liegt sicher auch in der erst sehr spät einsetzenden allgemeinen Förderung der kindlichen Fähigkeiten begründet. Das Recht jedes Kindes auf einen Kindergartenplatz ist ein Schritt in die richtige Richtung, aber erst ein Anfang.

Die elterliche Fürsorge und Verantwortung hat trotzdem Priorität in der Förderung von Kindern. Sicherheit, Geborgenheit und die Liebe der Bezugspersonen ist besonders im frühen Kindesalter ein lebenswichtiger Anker für die Entwicklung. Ein häufiger Wechsel von Bezugspersonen wirkt sich gerade im frühen Entwicklungsstadium eines Kindes störend oder -hemmend auf die kindliche Entwicklung aus. Eine Beeinträchtigung dieser Art kann sich beispielsweise in der sprachlichen Entwicklung ausdrücken.

Die sprachliche Entwicklung basiert auf Kausalzusammenhängen, die sich schon in der kindlichen Entwicklung der Sprache durch Grammatik auszeichnet. Es gibt mehrere Vermutungen zum Sprachverhalten. Eine Annahme geht von einer grundlegenden genetisch bedingten Möglichkeit des Spracherwerbs aus. Das Gehirn verfügt über diese Grundvoraussetzung der grammatischen Möglichkeit des Erkennens von Sprache in ihrer Tiefenstruktur. Die Fähigkeit hierzu wird durch die jeweilige nachgeahmte Sprachform der Oberflächenstruktur (Englisch, Deutsch, Chinesisch, etc.) aktiv. Diese Fähigkeit der grundlegenden grammatischen Erkennung scheint nur im kindlichen Gehirn vorhanden und sich im Erwachsenenalter zu verlieren. Daher die häufig formulierten Schwierigkeiten beim Erlernen einer weiteren Sprache nach der Adoleszenz.

Die Forschungen von Noam Chomsky 1977, Steven Pinker 1996 lassen diese These zu.⁴⁴ Weitere Erklärungsstrategien gehen von sozialen Handlungskompetenzen zwischen der Eltern-Kindbeziehung aus (Jerome Bruner, 1983), die auf der nonverbalen Ebene bereits zum grammatischen

⁴³ Vgl. Charlton, M. Käßler, Ch. Wetzel, H. Einführung in die Entwicklungspsychologie, Weinheim, Basel, Berlin, 2003. S. 105-109.

⁴⁴ Vgl. Chomsky, N. Die formale Natur der Sprache. Anhang A in Lenneberg, E.H.(Hrsg.): Biologische Grundlagen der Sprache, Frankfurt a.M., 1977. Vgl. Pinker, St. Der Sprachinstinkt, München, 1996.

Verständnis führen.⁴⁵ Ebenso sind kognitive Denkmuster als Ursache wahrscheinlich (Piaget). Bei taubstummen Kindern wurde im Experiment Kommunikation aufgrund nonverbaler Zeichen unabhängig von Wortsprachsystemen nachgewiesen.⁴⁶ Die Fähigkeit zum Spracherwerb scheint auf einem multifunktionalen System zu beruhen, dass auf biologisch genetischen, sozialen und kognitiven Zusammenhängen reagiert.⁴⁷ Die Sprachentwicklung beginnt mit dem begrifflichen Denken des Kleinkindes, potenziert (Vokabelexplosion)⁴⁸ sich mit dem 3. Lebensjahr in enormer Weise und hat eine umfassende sprachliche Entwicklung bis zum Schulalter mit ca. dem 6. Lebensjahr erreicht. Ungewöhnliches Sprachverhalten (wie z. B. Stottern) ist meistens ein Phänomen des multifunktionalen Systems und daher sehr komplex und selten auf eine Ursache zurückzuführen.

3.3.1. Phasenwandel als lebenswichtige Entwicklungskrise

Die vor- operative Phase, im Alter von 5.-7. Lebensjahr, zeigt eine Abhängigkeit von der bestehenden Wahrnehmungen. Kinder in dieser Entwicklungsstufe können zwei unterschiedliche Kategorieebenen nicht gemeinsam gedanklich erfassen. Das Perlen Experiment (Jonas Langer 1969) verdeutlichte, wie die Verwirrung zu krisenhaften und wütenden Reaktionen der Kinder führte, die sich zwischen der vor-operativen und der konkreten Entwicklungsphase befinden.⁴⁹

Er zeigte einer Gruppe von Kindern eine Anzahl von schwarzen und eine geringere Menge weißer Holzperlen. Auf die Frage, ob es mehr weiße oder schwarze Perlen sind, konnten alle Kinder der vor- operativen Phase richtig antworten. Auf die Frage, ob es mehr schwarze Perlen oder mehr Holzperlen

⁴⁵ Vgl. Bruner, J. Wie das Kind sprechen lernt. Bern. 1983.

⁴⁶ Vgl. Charlton, M., Käppler, Ch. Wetzel, H. Einführung in die Entwicklungspsychologie, Weinheim, Basel, Berlin, 2003. S.113.

⁴⁷ Vgl. Charlton. 2003. S.109 ff.

⁴⁸ Vgl.. Charlton. 2003. S. 111.

⁴⁹ Vgl. Langer, J. disequilibrium as a source of development, in: Mussen, P. Langer, J. Covington, M. Trends and issues in development psychology, New York, 1969.

Zur Anzeige wird der QuickTime™
Dekompressor „TIFF (Unkomprimiert)“
benötigt.

sind, antworteten die Kinder: Mehr schwarze Perlen. Darauf folgte die Aufforderung, alle schwarzen Perlen auf die eine Seite zu legen und alle Holzperlen auf die andere Seite. Die Kinder, der vor-operativen Phase im Alter von 5-7 Jahren, nahmen die Perlen und trennten sie nach schwarz und weiß. Sie formten, ihrer Wahrnehmungsstufe folgend, die Frage für sie sinnvoll um. Alle Kinder, die bereits in der konkreten Entwicklungsphase waren, entlarvten die Frage als unsinnig und lachten den Versuchsleiter aus. Die Kinder jedoch, die sich im Übergangsstadium befanden von der einen Entwicklungsstufe zur nächsten, waren verwirrt oder wütend. Die Reaktionen waren sehr unterschiedlich vom Temperament abhängig, alle zeigten aber ein Krisenverhalten. Die Kinder erkannten, dass grundsätzlich etwas nicht stimmt, konnten aber keine Lösung entwickeln. Diese Reaktion wies den Entwicklungswechsel nach. Biologen gehen bei diesem Phänomen von einer Kompetenzentwicklung aus. Robert Kegan bezeichnet diese als Entwicklung der Bedeutung.⁵⁰ Wutanfälle oder andersartiges Krisenverhalten bei Kindern kann somit eine Folge der Bedeutungsentwicklung im Zwischenstadium von zwei Entwicklungsebenen sein.

Im Verlauf der Entwicklung von 7.-10. Lebensjahr entsteht eine immer komplexere Vernetzung des Zusammenspiels vom Selbst und der Umwelt zu dem Begriff von Realität.⁵¹ Dieser Entwicklungszeitraum prägt die Vorstellung von dem, was wir mit „normal“ meinen. Es wird eine Realität begriffen, die als Grundlage steht für das, was wir als das Andere verstehen. Der Vorgang des Zusammenspiels der Differenzierung, Reintegration, Assimilation, und Akkommodation ist rein biologisch nichts Besonderes. In der menschlichen Entwicklung ist sie jedoch die Bedeutung schaffende Ebene, die sich ein Leben

⁵⁰ Vgl. Kegan, R. Entwicklungsstufen des Selbst Fortschritt und Krisen im menschlichen Leben, München, 1986.

⁵¹ Vgl. Kegan, Robert. Entwicklungsstufen des Selbst Fortschritt und Krisen im menschlichen Leben, München, 1986. S. 70 ff.

lang weiter ergänzt. Ein Leben lang lernen ist heute Konsens und gilt für die jetzt lebende sowie die zukünftigen Generationen.

3.3.2. 11.- 12. Lebensjahr

Empathische Fähigkeit des Subjekts und die moralische Entwicklung

Wenn wir einen ca.4 Jährigen fragen würden, ob er einen Bruder hat, und er hat einen, dann würde er mit „ja“ antworten. Wenn wir ihn fragen würden, ob sein Bruder einen Bruder hat, würde er mit „nein“ antworten.⁵² Die Wahrnehmung hängt noch mit dem Subjekt zusammen, wie im Kapitel zuvor beschrieben. Der eigene Blick ist noch nicht lösbar vom eigenen Standpunkt des „Ich“. Empathische Fähigkeiten, d.h. die Gefühlssituation eines anderen für sich erkennbar zu machen, setzen ein Subjekt- Objektgleichgewicht sowie eine Trennung vom eigenen Ich voraus. Das genannte Beispiel zeigt eine Reaktion des Intellekts. Das Stadium der Entwicklung wird hierdurch erkennbar und lässt Rückschlüsse auf die vorhandenen empathischen Fähigkeiten zu.

Die moralische Entwicklung erfolgt nach Kohlberg⁵³ in hierarchisch geordneten Stufen. Zwischen ca. 7-10 Jahren ist ein egozentrischer Standpunkt der moralischen Entwicklung zu vermuten und steht im Verhältnis zum konkreten kognitiven Denken. Das vor-operative Denken ist zwischen ca. 5-7 Jahren angesiedelt. Es zeigt sich, dass die moralische Entwicklung nicht parallel zur kognitiven Entwicklung verstanden werden kann, eine zeitliche Verzögerung ist wahrscheinlich. Abstrakt kausales Denken und damit eine höhere kognitive Auffassung wird notwendig, um die moralische Instanz zu bilden. Bei Piaget und auch bei Kegan wird die kognitive Entwicklung mit der moralischen Entwicklung verglichen. Dieser Vergleich ist nicht zeitgleich zu führen. Eine höhere kognitive Leistung sowie die Ausbildung umfassender empathischer Fähigkeiten gemeinsam, ermöglichen erst ein voranschreiten der Entwicklung und dieses scheint zu einem moralischen Ausdruck zu befähigen.⁵⁴ Grundlage der Empathiefähigkeit ist ein kognitives Abtrennen der eigenen Wahrnehmung und

⁵² Vgl. Kegan. 1986. S.78.

⁵³ Vgl. Kohlberg, I. Kramer, R. Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development, in: Human Development 12, 1969. S. 93-120.

⁵⁴ Vgl. Gilligan, C. Die andere Stimme. Lebenskonflikte und die Moral der Frau, München, 1984. Vgl. auch Garz, D. Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart, Opladen, 1989.

eine Hinwendung zur Empfindung und Vorstellung des Anderen, wie es in der konkreten operativen Entwicklungsstufe möglich ist. Der einfache moralische Standpunkt der Gerechtigkeit bildet sich mit dem abstrakt kausalen Denken und setzt die Empathiefähigkeit voraus. Diese Entwicklungsebenen erreichen Kinder heute mit ca. dem 10.-12. Lebensjahr, d.h. weit nach der bereits mit ca. dem 7. Lebensjahr vorhandenen Entwicklung des abstrakten kausalen Denkens in der konkret operativen Stufe.

Die moralische Stufe der Wechselbeziehung, „wie du mir, so ich dir“ wird an Hand einer Geschichte mit ca. 12 jährigen Schülern deutlich.

In einer Klasse entsteht die Situation, dass beim Sportunterricht ein korpulenter Junge mit Namen Tom, immer als letzter zu Gruppenspielen gewählt wird. Bei einem Volleyballspiel ist es wieder der Fall. In den letzten entscheidenden Minuten verhindert er, wie erwartet, den Punkt und seine Mannschaft verliert. Er verlässt beschimpft und geduckt das Spielfeld. In diese Klasse kommt ein neuer Schüler, ein eher schwächlicher Junge. Der neue Schüler wird im Sportunterricht als letztes mit in eine Mannschaft aufgenommen, so wie es zuvor Tom betraf. Der neue Schüler kommt in die gleiche Situation, wie vor ihm Tom. Die Mannschaft verliert durch sein Handeln das Spiel am Ende. Alle reagieren, wie bereits bekannt, bei Tom. Sie beschimpfen seine Unfähigkeit. Auch Tom ist einer der Mitschüler, der am lautesten mit schimpft.

In der Besprechung über die Moral dieser Geschichte kommen die Schüler mehrheitlich zu dem Schluss, dass Menschen gemein sein können, wobei sich der Betroffene mies und dumm vorkommt. Aber die Meinung der Mehrheit sagt auch, dass dieses nicht schlimm ist, denn irgendwann wird man selbst Gelegenheit haben jemand anderen kleinzumachen und dann fühlt man sich wieder gut.

Die meisten der Schüler fanden es gerecht und richtig, so zu handeln. Sie führten vergleichend an, vorher seien sie die Kleinen auf der Schule gewesen und hätten sich nach den Großen richten müssen. Jetzt seien sie die Großen und hätten das Recht den Druck zu verteilen.⁵⁵

⁵⁵ Vgl. Kegan, R. Entwicklungsstufen des Selbst Fortschritt und Krisen im menschlichen Leben, München, 1986. S.74 ff.

Es zeigt sich, dass die Schüler mit dieser moralischen Ansicht, sich in die Wahrnehmung des anderen hineindenken konnten und eine Wechselbeziehung erstellten.

Einige wenige Schüler kamen zu einer anderen Auffassung der Moral. Es waren Schüler, die aufgrund ihres gesicherten Status in der Klasse keine Angst vor einer eigenen und anderen Meinung hatten. Ein Schüler formulierte, dass es nicht ganz verständlich sei, wenn Tom mit den anderen den neuen Schüler beschimpft, denn er müsse doch die Situation kennen und wissen, wie mies das sei.

Hier zeigt sich die Wahrnehmung eines Schülers, der in der Lage ist, eine übergeordnete Position einzunehmen. Er konnte sich beide Situationen gleichzeitig vorstellen, um sich aus dem übergeordneten Blick eine moralische Meinung zu bilden. Er konnte sich sowohl in beide Positionen versetzen und sie aufeinander beziehen.⁵⁶

Die Entwicklung von empathischen Fähigkeiten einerseits und sich daraus weiter entwickelnden moralischen Ebenen andererseits, stehen weniger in einem Verhältnis zum Alter des Kindes, als vielmehr im Verhältnis zu seinen kognitiven sowie sozial erlernten Fähigkeiten.

Die soziale Entwicklung sieht Habermas (1976) in drei charakteristische Schritte gegliedert.⁵⁷

1. Erkennen der Verhaltensregelmäßigkeit und dem Aufbau von Verhaltenserwartung gegenüber Anderen sowie erkennen von Verhaltenserwartungen gegenüber Andern zur eigenen Person.

Beispiel: Bei der Bitte- Danke Reaktion, ist die Verhaltensregelmäßigkeit das Geben und das Bekommen. Ich erwarte von einer Person, die mir etwas gibt, dass sie es mit dem Wort „bitte“ ankündigt. Ich weiß, dass diese Person dann eine Reaktion des Dankes von mir erwartet. (Reaktion der Rollenübernahme)

⁵⁶ Vgl. Kegan, R. Entwicklungsstufen des Selbst Fortschritt und Krisen im menschlichen Leben, München, 1986. S.85.

⁵⁷ Vgl. Habermas, J. Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln, in :Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt a.M. 1983. S.187-225.

2. Die Identifizierung von Rollen und Normen als System genereller Verhaltenserwartung und die Identifizierung der eigenen Person mit der Rolle.

Im genannten Beispiel sind die Rollen, der Gebende und der Empfangende. Die Norm ist das Bitte- und Danke Verhalten. Es sind zwei Rollentypen vorhanden. Ziel ist, die zutreffende Rollenidentität zu erkennen und die Bitte- Danke Handlung als bekannte Norm folgen zu lassen. Jede ähnliche Situation wird als generelles Muster wieder erkannt und lässt vergleichbare Handlungsabläufe folgen.

3. Das Verhältnis von moralischen Prinzipien als ein generelles Normensystem.

Das Normensystem ist erkannt, wenn der Kontext „das Geben und Nehmen“ in Zusammenhang mit dem kulturellen Verhalten als Prinzip verstanden wird.

Rollen und Normen sowie Spielregeln des sozialen Verhaltens werden im Schulalter schon ausgeprägt erkannt. Wenn Kinder im Kindergarten noch selten Aussagen zur Persönlichkeit ihrer Erzieher(innen) machen können, so sind sie im Schulalter sehr häufig gut in der Lage Beschreibungen zur Person des Lehrers zu geben, wie „Der Lehrer ist streng.“ Diese soziale Identität können Kinder im Abgleich mit der allgemeinen Rollenerwartung und dem individuellen Rollenverhalten identifizieren. Wir erwarten von einem Rollenträger eine Rollenidentifikation und einen Kontext gebundenen Rollenwechsel innerhalb der Rollenübernahme, sowie gleichzeitig eine gute eigene persönliche Identifikation innerhalb der Rolle.⁵⁸

Kinder lernen dieses in ihrem Spiel und in allen sozialen Lebensräumen. Sie gleichen ab, schauen ab, verbinden oder vergleichen Bekanntes mit Unbekanntem und schlussfolgern, in dem von ihnen benutzten Entwicklungsstadium, sinnvoll. Sie entwickeln vernetzte Wissensgebilde, die variabel immer wieder an die nächsten Erkenntnisse anknüpfen.

⁵⁸ Vgl. Kegan, R. Entwicklungsstufen des Selbst Fortschritt und Krisen im menschlichen Leben, München, 1986. S.123ff.

Alle wissenschaftlichen Untersuchungen gehen von einem hierarchisch geordneten Entwicklungsprinzip aus.⁵⁹ Es wird die Idee vertreten, dass sich die unterschiedlichen Entwicklungsfaktoren vernetzt weiterentwickeln und eine einmal erreichte Entwicklung konstant ist, bzw. immer weiter ergänzt werden kann.⁶⁰

Für die Phase des Schulalters von 6 - 12 Jahren lässt sich sagen, dass die elterliche bzw. familiäre Bindung an die Bezugspersonen ergänzt wird durch eine Beziehungsebene der kulturellen Bindung an gesellschaftliche Institutionen. Diese trifft sicher auch für den Kindergarten zu, es hat aber noch keinen so starken kulturellen Stellenwert in der Entwicklung für die meisten Kinder.⁶¹ Die personenbezogenen Beziehungsgeflechte spielen im Kindergarten noch eine vorrangige Rolle. Die kulturelle Umwelt in der Schulzeit prägt zu einem großen Teil die Entwicklung der Kinder und der Einfluss der Bezugspersonen verringert sich.

Das Erlernen der Kulturtechniken (lesen, schreiben, rechnen) wird zu einem entscheidenden Entwicklungsfaktor. Diese Techniken sind heute eine Notwendigkeit auf der kommunikativen Ebene des „zivilisierten“ Lebens.

Soziale Kompetenz, persönliche Identität, sowie die Idee, das eigene Leben gestalterisch umzusetzen, werden im Zeitraum zwischen dem 6.-12. Lebensjahr entwickelt. Reine Wissensvermittlung ohne Berücksichtigung der Entwicklungskompetenz jedes einzelnen Kindes kann nur relativ geringen Erfolg zeigen. Eine bestmögliche Förderung der Kinder auf der Basis ihrer Entwicklungsstufe hat für sie nachhaltige Vorteile, um ihr Leben zu meistern.

Die verschiedenen Entwicklungsbereiche in ihrer unterschiedlichen Verlaufsform zu verstehen, ist wichtig für die Aufgabe von Eltern, sowie anderen erzieherisch handelnden Personen.

⁵⁹ Vgl. Charlton, M. Käppler, Ch. Wetzel, H. Einführung in die Entwicklungspsychologie, Weinheim, Basel, Berlin, 2003. S. 129-130.

⁶⁰ Vgl. Garz, D. Sozialpsychologische Entwicklungstheorie. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart, Opladen 1989.

⁶¹ Das letzte Kindergartenjahr scheint für die heutigen Kinder bereits verstärkt einen kulturellen Bezug zu bekommen, da die Lerninhalte sich in den Einrichtungen mit den kulturellen Instrumenten befassen. Englisch als Frühförderung oder Kunst /Geschichte im Kindergarten als Projektangebote sind abstrakt kognitive Inhalte. Dieses ist möglich durch die Weiterentwicklung und Kenntnis einer Reihe von Kindern die bereits mit 5 Jahren teilweise lesen und rechnen können und somit am Beginn der abstrakt kognitiv geistigen Entwicklung stehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die geistige Entwicklung sich in den letzten 50 Jahren entscheidend verstärkt hat.⁶² Die soziale Entwicklung scheint dem nicht zu folgen. Die allg. Diskussion über Erziehungsverhalten thematisiert vorwiegend die mangelnde Sozialkompetenz und weniger das geistige Entwicklungsverhalten der Kinder. Die Pisa-Diskussion beschäftigt sich mit Fragen der Wissensvermittlung und dem nachhaltigen Wissenserwerb und reflektiert somit zwar die geistige Fähigkeit von Kindern im internationalen kulturellen Vergleich. Sie trifft aber keine Aussage über die individuelle Entwicklungsförderung sowie dessen Einfluss auf die Bildung.

In der gesamten Diskussion sind zwei Bereiche zu unterscheiden, nämlich die individuelle Entwicklung eines Menschen und weiter seine Entwicklungsförderung innerhalb des kulturellen Kontextes. Die kompetente Förderung beider Bereiche führt zu einer höheren Entwicklung und letztlich zu lebensstüchtigeren Menschen.

Die heutige „Erziehungsproblematik“ basiert demnach auf der Differenz zwischen individueller und kultureller Entwicklung und den gesellschaftlichen Erwartungshaltungen, die dem zugrunde liegen.

Die Frage in der Diskussion um die PISA-Studie, warum wir „schlechter“ sind in der Umsetzung von Bildungs- relevanten Zielen als viele andere Nationen, scheint zur ihrer Beantwortung die Frage nahe zulegen, wodurch die anderen „besser“ sind?

⁶² Vgl. Charlton, M. Käßler, Ch. Wetzel, H. Einführung in die Entwicklungspsychologie, Weinheim, Basel, Berlin, 2003. Vgl. Kegan, Robert. Entwicklungsstufen des Selbst Fortschritt und Krisen im menschlichen Leben, München, 1986. Vgl. Goswami, Usha. So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung, 2001.

3.4. Pubertät /Adoleszenz

Die Pubertät ist das Stadium des körperlichen Heranreifens zur Fortpflanzungsfähigkeit. Die Adoleszenz meint den gesamten physischen und psychischen Entwicklungsbereich im zweiten Lebensjahrzehnt. Diese Entwicklungsphase lässt sich noch viel weniger als die Pubertät in ein zeitliches Korsett pressen. Die Entwicklungsphase ihre Abfolge und die einzelnen Entwicklungsfaktoren sind sehr stark von bereits erreichten körperlich, geistigen und seelischen Entwicklungen abhängig.

Allgemein wird davon ausgegangen, dass die körperliche Reife einen ersten Schritt zur gesamten Entwicklung in der Adoleszenz bildet. Diese Entwicklungsphase turbulenter Veränderung beim jungen Menschen ist kein singuläres Ereignis des Individuums, viel mehr sind der individuelle Lebenslauf, die Herkunftsfamilie und auch die sozial gesellschaftlichen Einflüsse von eminenter Bedeutung.⁶³

Die Pubertät, somit die körperliche Entwicklung betrifft vorwiegend drei Bereiche: **Neuroendokrine Veränderung** – die hormonelle Veränderung speziell im Hypothalamus der zentral nervösen Veränderung und den Anstieg der Sexualhormone des Östrogen-Androgen-Spiegels. Die hormonellen Schwankungen pendeln sich im Verlauf der Entwicklung ein.

Morphologische Veränderung – Die harmonisch ausgeglichene Körpergestalt eines Kindes gerät häufig während der Pubertät zu einer etwas unproportionalen Form, ausgelöst durch die Sexualhormone und die daraus folgende weibliche oder männliche Entwicklung. Übermäßige oder unproportionale Körperlängen von z.B. Nasen und Ohren sowie Armen und Beinen oder auch Gewichtszunahme oder –Reduktion sind entwicklungsbedingt normal, solange sie nicht auffällige Extreme erreichen. Beispielsweise zeigt sich bei der Konfirmation / Firmung (christliche Feier zur Religionsmündigkeit ca. um das 14. Lebensjahr) häufig,

⁶³ Vgl. Charlton, M. Käßler, Ch. Wetzler, H. Einführung in die Entwicklungspsychologie, Weinheim, Basel, Berlin, 2003. S.161 ff.

dass die Jugendlichen nicht in die traditionelle Kleidung zu passen scheinen und alles noch etwas unförmig wirkt.⁶⁴

Zeugungs- und Empfängnisfähigkeit – Mit der ersten Menstruation und dem ersten Samenerguss sind die Mädchen/Frauen und Jungen/Männer biologisch fortpflanzungsfähig, hiermit bekommen die Sexualität und die sozialen Beziehungen neue Bedeutung.⁶⁵

3.4.1. Ich / Selbst / Identität

Die Entwicklungsphase der Adoleszenz zeichnet sich vor allem durch vielfache Extreme aus. Ungestüme Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt gehen einher mit kurzzeitig darauf folgendem Desinteresse und ausgeprägter Langeweile. Alle aus der Norm fallenden Entwicklungsschritte werden von den Peergroups (soziale Zugehörigkeit zu Gleichaltrigen) registriert und mit Sanktionen oder Anerkennung bestätigt. Die Peergroup bestimmt den Status des „Normalen“ für die Jugendlichen. „Alle machen das so“, es ist „in“ oder „out“, diese Bemerkungen deuten auf den Einfluss der Peergroup hin. Die argumentative Ausrichtung, der Geschmack oder auch die politische Meinung werden von Trends in der Altersgruppe bestimmt. Diese Einflüsse werden mit zunehmender Entwicklung verstärkt differenziert, bis zum Ende der Adoleszenz der eigene Standpunkt gefunden ist. Es kann zu einer Neuorientierung im Bekannten und Freundeskreis kommen und oft geht dies einher mit dem Eintritt in die berufliche Entwicklung oder mit anderen Veränderungen des Lebensumfeldes.

Abenteuer, Spaß oder auch Warten und Langeweile sind charakteristisch für diesen Entwicklungsabschnitt. Gefühlsschwankungen, Identitätskrisen und Sinnfragen bestimmen die Denkweise Jugendlicher. Die Frage nach dem eigenen „Ich“ und der eigenen Bestimmung werden wichtig. Es entsteht ein Bewusstsein für das eigene Leben (Schicksal), die Aufgabe oder die eigene Art etwas Besonderes sein zu wollen. Das eigene „Ich“ gewinnt Bedeutung im Gesamtzusammenhang der umgebenden Realität.

⁶⁴ Der Spruch, „ich sehe dir an der Nasenspitze an, das du noch nicht 18 sein kannst,“ beispielsweise von einem Türsteher vor der Disco, ist nicht nur so daher gesagt, sondern diese unproportionale Nase ist ein sicheres Altersmerkmal trotz Schminke.

⁶⁵ Vgl. Charlton, M. Käßler, Ch. Wetzel, H. Einführung in die Entwicklungspsychologie, Weinheim, Basel, Berlin, 2003. S. 162.

Diese Bewusstwerdung ist nicht nur über den kognitiven Verstand zu erreichen, vielmehr betrifft es die Emotionen, sowie die seelische Befindlichkeit. Die Frage nach Spiritualität und einem übergeordneten Vorbild werden besonders in diesem Entwicklungszeitraum wichtig.

Die Individualkultur privilegiert die Freiheit des Einzelnen und damit legt sie dem Einzelnen auch die Übernahme von Verantwortung nahe. Die große Verantwortung wird von den Jugendlichen wahrgenommen und kann Angst und Unsicherheit auslösen.⁶⁶

Die traditionellen Regeln und Grenzen scheinen keinen Halt mehr zu bieten, verbindliche Normen und Traditionen verschwinden zunehmend in der beliebigen Vielfalt der globalen Wirklichkeit. Jeder baut sich seine eigene Biographie, sein eigenes Leben und sucht sich das passende aus einer millionenfachen Menge der Möglichkeiten. Gleichzeitig wird die Globalisierung zur normierten Einschränkung. Alle müssen mobil vernetzt sein, das neueste technische Equipment besitzen, die argentinischen Äpfel essen, den ceylonesischen Tee trinken, den Last- Minute-Flug buchen, die Kleidung dieses oder jenes Designers tragen etc. Die jungen Menschen empfinden und nehmen diese Verwirrung sowie die daraus resultierende Normierung wahr. Sie registrieren die allgemeine Irritation auf welche die älteren Generationen keine Antworten geben. Sie agieren, entsprechend ihrer Entwicklung, angemessen mit eigenen Lösungsvorschlägen, verändert bearbeiteten Regelsystemen und offenkundigen Veränderungen im Verhalten. Sie nutzen die Globalisierung als Norm, sie formen neue soziale Strukturen über die mobilen Netzwerke, sie genießen die Nahrung anderer Länder und passen sich den Vorgaben dieser Wirklichkeit an.

3.4.2. Ablösung

In der Adoleszenz zeigen jugendliche Kinder den Ablösungsprozess von nahen Bezugspersonen, meistens den Eltern, deutlich. Es zeigt sich ein ambivalentes Bild, einerseits die uneingeschränkte Bewunderung für ihre gewählten Leitbilder oder Leitfiguren und andererseits die Ablehnung von anerkannten Vorbildern

⁶⁶ Vgl. Beck, U. Risikogesellschaft, Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M. 1986.
U.a. Beck, U.1995.
Ebd. Charlton.2003.S. 165.

(Bezugspersonen) und bekannten Lebensentwürfen. Dieser Gegensatz ist notwendig, um die Ablösung vom „beschützenden“⁶⁷ Elternhaus zu erreichen und den Mut aufzubringen, sich in die eigene unsichere Zukunft zu stürzen. Etwas, das man ablehnt, zu verlassen, fällt eben leichter, als etwas, das man liebt und schätzt.

Erschwerend für die Eltern kommt oft hinzu, dass auch sie in einer Art zweiter Adoleszenz stecken, die altersbedingt, vergleichbar mit den Pickeln der Jugendlichen, die ersten Falten erscheinen lassen.⁶⁸ Die erste Etappe des Alterungsprozesses kündigt sich an und zeigt ähnliches Krisenverhalten.

Beide Entwicklungsphasen beinhalten den Abschied, die Jugendlichen verabschieden sich von der Kindheit und die Eltern von der eigenen körperlichen, geistigen und seelischen Jugend. Dieser Übergang ist die Krise, sie ist weder negativ noch positiv. Ihre Bewertung liegt an der Auffassung, die wir dazu gewinnen.⁶⁹

Die Auseinandersetzungen über Lebensweisen, Sichten, Moral, Beziehungen oder politische Anschauungen zeichnen diesen Prozess bei beiden Generationen aus. Sicherlich sind diese differenten Anschauungen der Jugend, die häufig von der Erwachsenengeneration als fantastisch und unrealistisch betitelt werden, manchmal schwierig zu tolerieren, aber sie beinhalten ebenso in der Auseinandersetzung mit ihnen neue Anregungen und Überarbeitungen eigener Einsichten der Elterngeneration. Es steht uns frei, sie als Gewinn oder Ärgernis zu betrachten.

Die gesamte Familie gerät, je nach Konstellation und Vorleben, in eine Konfliktlage. Die Jugendlichen brauchen trotz aller Rebellion gegen die Eltern weiterhin deren Lebenskonzept und Grenzsetzung. Ohne Grenzen, gegen die sie anlaufen könnten, wäre die geprobte Auflehnung nicht möglich und dieser Entwicklungsprozess würde nicht bearbeitet. Eine unterdrückte Adoleszenz hat nachhaltige Auswirkungen auf das Erwachsenenleben und birgt eine starke Verunsicherung der Persönlichkeit für die Zukunft in sich.

Die Auffassung, ich bin der Freund meiner Kinder und nicht Vater oder Mutter, ist eine Verweigerung der Elternrolle. Ein ängstliches Ausweichen vor der nötigen

⁶⁷ Nicht jedes Elternhaus ist beschützend im moralisch ethischen Sinne, aber jede Kindheit hat diese Funktion in der Entwicklung eines Menschen, wie auch immer es im Einzelnen zu bewerten sein mag.

⁶⁸ Vgl. Charlton, M. Käßler, Ch. Wetzler, H. Einführung in die Entwicklungspsychologie, Weinheim, Basel, Berlin, 2003.S. 169.

⁶⁹ Vgl. Charlton, M. Käßler, Ch. Wetzler, H. Einführung in die Entwicklungspsychologie, Weinheim, Basel, Berlin, 2003. S.165 ff.

Auseinandersetzung mit der wichtigen Konfliktlage ist nicht hilfreich für die Kinder/Jugendlichen. Die Elternrolle ist nicht die Rolle eines Freundes, sondern beinhaltet zu jeder Zeit die Rolle des Vorbildes. Diese Rolle können wir nicht wählen, sie ist vorhanden,- ein Faktum. Ob wir sie positiv oder negativ ausfüllen, liegt im Auge des Betrachters und im eigenen Handeln begründet.

Es gibt sicher väterliche Freunde oder mütterliche Freundinnen, aber keinen Vater, der nur Freund ist oder keine Mutter als beste Freundin. Freundliche und freundschaftliche Mutter- und Vaterrollen sind unterstützend.

Die normalen Auseinandersetzungen dieser Lebensentwicklung offenbaren zeitweise eher Situationen, die sich weniger freundschaftlich, sondern teilweise krisenhaft darstellen. Jugendliche zielen manchmal für sich und andere in gefährlicher Weise über die gesetzten Regeln und Grenzen hinaus. Drogen, juristische Grenzverletzungen oder wagemutige Abenteuer, die Leib und Leben gefährden, sind möglich und wahrscheinlich. Wie in allen Lebenslagen der vorangegangenen Kindheit ist auch hier die Überreaktion wenig hilfreich. Vielmehr ist eine konsequente Haltung nützlich. Die Schwierigkeit heutiger Entwicklung von Eltern und Kindern liegt vor allem in der rasanten Veränderung der Umwelt. Selbst in der eigenen Erziehung erhaltene Grundlagen, Einstellungen und Lebenssichten sind teilweise unbrauchbar geworden. Die Gegebenheiten haben sich verändert und erfordern aktives Nachdenken über das eigene Handeln. Eine Veränderung im Vergleich zu vorherigen Generation ist die Tatsache, dass die Kinder in einigen Bereichen uns kognitiv überlegen sind. Wir, Eltern sind manchmal froh, endlich wieder über das neue technische Spielzeug im Bilde zu sein, so stellen wir fest, dass unsere Kinder meistens bereits vor uns die Kenntnisse besitzen und sie können noch mindestens fünf weitere Ideen zu diesem Thema einwerfen. Das kognitive Wissen, besonders auf dem Gebiet der neuen Medien unserer Kinder ist teilweise größer als unser eigenes. Die Vorbildfunktion als Eltern verändert sich damit. Das Vorbild ist nicht mehr allwissend. Dies ist eine neue und gewöhnungsbedürftige Situation in der Elternrolle, aber auch eine Chance. Wenn der Austausch mit den Kindern in respektvoller Weise erfolgt, dann wird ein gegenseitiger Lernprozess möglich und Lebenslanges lernen zur neuen Norm. Es gibt gerade heute Bereiche, die Jugendliche besser beherrschen als die Älteren. Das heißt allerdings nicht, dass dieses generell zu trifft und auch nicht für alle Lebensbereiche. Entscheidend für die Entwicklung ins eigene Leben ist das Erlernen eigener Verantwortlichkeit. Mit

kleinen Schritten wird die Verantwortung ab dem Beginn des zweiten Lebensjahrzehnts erreicht. Der Entwicklungsprozess der Adoleszenz verläuft ca. über 8 – 10 Jahre, alle Beteiligten haben somit genügend Zeit für eine gemeinsame Entwicklung.

Eine auffällige weitere Veränderung zu den Generationen vorher ist die extreme Ähnlichkeit in der Lebensauffassung von Eltern- und Jugendgeneration. Häufig ist der Musikgeschmack ähnlich, der Lebensstil der Älteren ist jugendlich bis rebellisch, die Mode ist identisch und die Erscheinung der Eltern wirkt jung geblieben. Die Kindergeneration hat es nicht gerade leicht, sich offensichtlich abzugrenzen. Somit sind extreme Erscheinungsbilder, wie Piercings, Tattoos, ausgefallene Frisuren oder gar keine Kopfhare ein äußeres Zeichen, um einen Unterschied deutlich zu machen. Es gibt aber auch den umgekehrten Fall, besonders konservativ wirkende Jugendliche mit strengen traditionellen Moralvorstellungen, einem Erscheinungsbild und Verhalten ähnlich der Großelterngeneration. Auffällig ist auch eine häufige verbreitete Hinwendung zu spirituellen Gruppen und Gruppierungen mit einfach strukturierten Lebensregeln.

Die Familiensituation wird sich in der Zeit des Heranwachsens mehrfach ändern. Kompromisse sind nötig und problemlos lässt sich die Phase des Erwachsenwerdens für Kinder und Eltern nicht bewältigen. Der gegenseitige Respekt für die Person, die Persönlichkeit und auch die Rolle des Anderen ist wichtig. Bleibt dieser Respekt erhalten, dann sind die meisten Probleme gemeinsam lösbar. Diese Veränderungen in den einzelnen Phasen und Abschnitten führen zu Situationen von Trauer über das verloren Geglaubte oder zu Missmut über die zu schnell erlebte Wende. Sich zu seinen Gefühlen zu bekennen und auch den Kindern zu zeigen, dass es Gefühle von Verlust gibt, hilft dem gegenseitigen Verständnis. Ebenso sollten Eltern dem Gefühl Raum geben, stolz auf ihre Kinder zu sein, besonders auch stolz darauf, dass die Jugendlichen Verantwortung übernehmen wollen und können. Nicht zuletzt sollten sie den durch die Ablösung gewonnenen Freiraum für eigene schöne Aktivitäten im Leben nutzen.

4. Gedächtnis ein vernetztes System

Es ist bekannt, dass es sehr unterschiedliche Gedächtnissysteme gibt, z.B. das Wiedergabegedächtnis, das impliziten Gedächtnis (Gedächtnis ohne Bewusstsein z.B. Gesichter Erkennung), das episodische Gedächtnis (zeitlich kausale Abfolgen, Ereignissen etc.), das Augenzeugengedächtnis (Erinnerung an beiläufige Ereignisse)⁷⁰ und das Arbeitsgedächtnis⁷¹ (Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis).⁷² Alle Gedächtnissysteme arbeiten nicht zur gleichen Zeit, bilden sich unterschiedlich aus und verändern sich auch im Alter nicht gleichmäßig. Die Gedächtnissysteme sind je nach Förderung und Beanspruchung leistungsfähig oder auch weniger leistungsfähig. Dieses gilt über die gesamte Lebensspanne und ist umwelt- und entwicklungsabhängig.

4.1. Das geheime Gedächtnis beim Säugling – infantile Amnesie

Erstaunlicherweise gingen wir in der Vergangenheit von der Tatsache aus, dass Kinder erst ab dem ca. dritten bis vierten Lebensjahr ein Erinnerungsvermögen ausbilden. Dieses Phänomen wird infantile Amnesie genannt. Interessant ist, die Suche nach der Begründung für dieses „Nicht-Erinnern-Können“. Freud (1938) war noch der Meinung, die Verdrängung kindlicher Traumata wäre der Grund. Es gibt aber durchaus auch positive Erlebnisse in der frühen Kindheit, diese müssten also erinnerbar sein. Aber auch das ist nicht der Fall. Es liegt die Vermutung nahe, dass nicht die Erinnerung fehlt, sondern dass es keinen Abrufcode für diese Erinnerung gibt. Denn alle Gedächtnisleistungen nach dem dritten Lebensjahr sind sprachlich codiert und können auch mit Sprache abgerufen werden. Festzustellen ist, dass Mädchen, die im Allgemeinen schneller die sprachliche Kompetenz erwerben, auch schon sehr frühere Erinnerungen abrufen können.⁷³ Eine weitere Möglichkeit wäre, dass sich die Gedächtnisstruktur bewusster Erinnerung erst später bildet, mit Fortentwicklung des Gehirns. Fivush und

⁷⁰ Studien belegen, dass Kinder keine Einschränkungen im Augenzeugengedächtnis haben im Vergleich zu Erwachsenen. Vgl. Goswami, U. 2001. S.242ff.

⁷¹ Bei Kindern bis zu fünf Jahren stark visuell. Vgl. Goswami.S.248ff.

⁷² Vgl. Goswami, U. 2001. S. 227-262.

⁷³ Vgl. Goswami, U. So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung, 2001. S.221-223.

Hammond⁷⁴ gehen von einer physiologischen Entwicklung des Gedächtnisses aus. Sie erkennen in der Entwicklung eine eher fragmentierte Erinnerung, die durch die frühkindliche Art der Wissensaneignung ein späteres Abrufen unmöglich macht. Das Fehlen narrativer, vernetzter Strukturen schließt vermutlich eine wieder abrufbare Erinnerung aus. Fivush und Hammond beschreiben die infantile Amnesie als eine normale Entwicklung der Gedächtnisentwicklung.⁷⁵ Da Säuglinge einen hoch effizienten Wissenserwerb erreichen, der die Grundlage für die danach folgenden Gedächtnis- und Denkleistungen bilden, scheint es wenig wahrscheinlich, dass die Erinnerung nicht vorhanden ist. Vielmehr ist zu vermuten, dass die Erinnerung an das gespeicherte Wissen, erst die weitere Entwicklung des Denkens ermöglicht. Die Vernetzung erreicht die Sprachfähigkeit und ermöglicht damit die Grundlage der Wiedergabe, somit die bewusste Erinnerung.

Festzustellen ist, dass Menschen zwar nicht in der Lage sind ihre Erinnerung an die ersten Jahre ihrer Entwicklung bewusst zu formulieren, aber sie scheinen sich zu erinnern. Das Gehirn vergisst offensichtlich nichts.

4.2. Gedächtnis und symbolische Repräsentation

Das Repräsentationswissen von temporalen und kausalen Aspekten ist abhängig von abstrakten Wissensstrukturen, die wir über Symbole dekodieren. Dieses System nennen wir Sprache (Kommunikation). Die Wörter stehen für Konzepte und Ereignisse unserer Lebenswelt. Wir beziehen uns ebenso auf Gesten (Zeigeverhalten) und Mimik (Ausdruck im Gesicht) als Symbole der Kommunikation. Kulturelle Symbole sind Landkarten, Modelle oder Piktogramme, ebenso wie Zeichnungen, Photographien, Skulpturen etc. Alle diese Objekte repräsentieren Konzepte oder Ereignisse. Diese Symbole ermöglichen eine Abrufbarkeit des Erlebten. Ohne sie wäre ein Gedächtnis nicht möglich. Auch aus diesen Abläufen wird wahrscheinlich, dass die infantile Amnesie eine Folge des Entwicklungsprozesses im Gehirn ist.

⁷⁴ Vgl. Fivush, R. Hammond, N.: R. Autobiographical memory across the preschool years, toward reconceptualising childhood amnesia, in: Fivush, R. Hudson, J. (Hrsg.) knowing and remembering in young children, New York, Cambridge University Press, 1990. S. 223-248.

⁷⁵ Ebd. Goswami, U. 2001. S.223.

Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder unter drei Jahren in einer Symbolentwicklung sind, die sich mit nahe zu dem dritten Lebensjahr auf fast allen Ebenen gut entwickelt hat. Die Umsetzung von einem gezeichneten Modell zu einem realen Schauplatz ist möglich. Sie erkennen z.B. einen realen Raum mit entsprechenden Möbeln als Modell oder Zeichnung wieder. Bei unter Dreijährigen kann z.B. das verkleinerte Modell erkannt werden, aber die Zeichnung noch nicht.⁷⁶

4.3. Das Arbeitsgedächtnis und das Episodengedächtnis

In der Entwicklungspsychologie wurde festgestellt, dass die Interaktion der Eltern mit ihren Kindern einen starken Einfluss auf das Episodengedächtnis hat. Wenn Eltern offene Frageformulierungen benutzen, um vergangene Ereignisse mit ihren Kindern zu besprechen, dann leiten sie die aktive Erinnerung der Ereignisse an. Es gibt den Kindern die Möglichkeit die zeitliche und räumliche Einordnung zu trainieren und schult das Episodengedächtnis.⁷⁷ Das Arbeitsgedächtnis ist die klassische Art, den Unterricht der Schule zu verarbeiten. Hier, so die Annahme in der Entwicklungspsychologie, wird der frontale Kortex besonders beansprucht. Wie schon bei der Säugling- und Kleinkindentwicklung deutlich wurde, ist die Gehirnentwicklung vor dem fünften Lebensjahr noch nicht voll ausgebildet. Es entstehen noch Denkfehler aufgrund der dominanten Handlungskompetenz. Das Langzeit- und das semantische Erinnerungsvermögen werden im Arbeitsgedächtnis entwickelt.

⁷⁶ Vgl. Goswami, U. 2001. S.223-227. Die Altersangabe ist immer als relative Orientierung zu verstehen.

⁷⁷ Vgl. Goswami, U. So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung, 2001.S. 240-242

5. **Bedürfnisrelevanz im Entwicklungsprozess**

Bedürfnispyramide nach Maslow (1955)

Die hierarchische Ordnung der Bedürfnisse

1. Physiologische Bedürfnisse (physiological needs)

Atmen, Durst, Hunger, Sexualität,

2. Sicherheitsbedürfnisse (safety needs)

Sicherheit, Schutz, Stabilität, Geborgenheit, Angstfreiheit, Bedürfnis nach Struktur, Ordnung, Gesetz und definierten Grenzen

3. Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Liebe (belonging needs)

Freunde, Beziehung, Kinder, liebevolle Beziehungen im Allgemeinen, Gemeinschaftsgefühl,....zutiefst animalische Neigung zur Herde und Meute.....“ (Maslow, 1955)

4. Bedürfnisse nach Achtung (esteem needs)

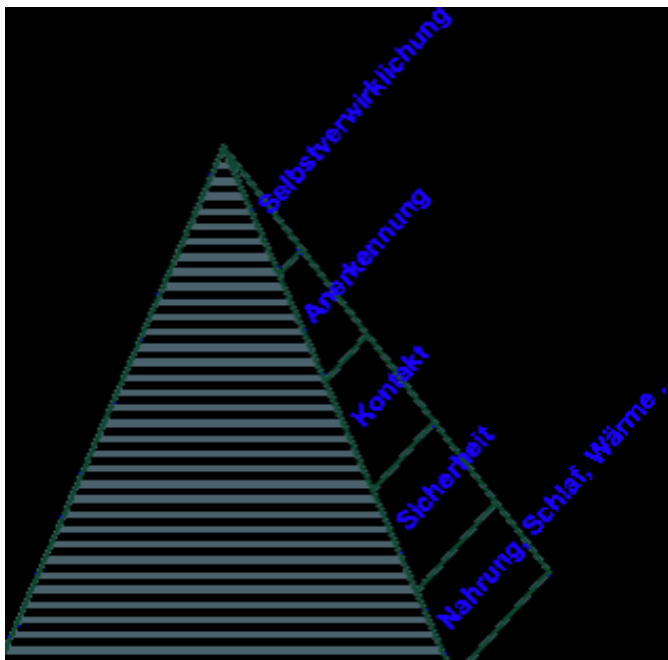
niedere Form: Bedürfnis, von anderen respektiert zu sein, Status zu haben, Respekt und Hochachtung anderer Leute

höhere Form: Bedürfnis nach Selbstachtung, Vertrauen gegenüber der übrigen Welt, Unabhängigkeit und Freiheit

5. Bedürfnis nach Selbstverwirklichung (self-actualization-needs)

menschliches Verlangen nach Selbsterfüllung, all das zu werden, wesen man fähig ist. „Was ein Mensch sein kann, muss er sein.“ (Maslow, 1955)

Zur Anzeige wird der QuickTime™
Dekompressor „TIFF (Unkomprimiert)“
benötigt.



Die Entwicklung eines Kindes verläuft bedürfnisorientiert. Bedürfnisse des Menschen bestimmen sein gesamtes Leben: Das bewusste sowie unbewusste Denken, Empfinden und Handeln. Entwicklungen stehen im direkten Zusammenhang zur Bedürfniserfüllung und folgen einer hierarchischen Ordnung (Maslow 1955). Dieses gilt für die körperliche, geistige und seelische Entwicklung.

An einem Beispiel dargestellt, wird das Grundbedürfnis, erste Ebene nach Maslow, dem Körper ausreichend Flüssigkeit zu zuführen, über das Signal Durst deutlich. Wenn diesem körperlichen Bedürfnis nicht nachgekommen wird, verstärkt sich das Signal. Da es ein fundamentales Grundbedürfnis ist, werden alle anderen Bedürfnisse dem nach geordnet. Alle Handlungsweisen von Körper und Geist verfolgen das Ziel, Durst löschen = Flüssigkeitsaufnahme. Ob die Handlungsweise zum Ziel führt, ist von der Lebenstüchtigkeit, dem Kontext der Situation und dem Überlebenswillen abhängig. Die Möglichkeit der Bedürfniserfüllung ist bedingt durch die körperliche, geistige und seelische Fähigkeit, dem Bedürfnis Rechnung zu tragen.

Die Volksweisheit, „Not macht erfinderisch“ drückt diesen Mechanismus aus. Dieses gilt auch für alle weiteren Ebenen der Bedürfnispyramide gleichermaßen. Maslow geht allerdings davon aus, dass die Hierarchie die Erfüllung der vorgelagerten Bedürfnisse erfordert, um die nächste Stufe zu erreichen. Die Flüssigkeitsaufnahme hat erste Priorität, erst danach würde sich die Ebene 2 als wichtig erweisen. Beispielsweise wird Bedürfnis Ebene 2, Schutz vor Gefahr, irrelevant, wenn das Überleben von der Flüssigkeitsaufnahme abhängt.

Ausgehend von dieser Annahme, dass Überlebensfähigkeit im direkten Bezug zu unseren Bedürfnissen und deren Erfüllung steht, so verhält sich die Bedürfniserfüllung parallel zum Entwicklungsprozess eines Menschen und beide stehen in Abhängigkeit zueinander. Entwicklung ist somit abhängig von der Bedürfniserfüllung hierarchischer Ordnung.

Bildlich ausgedrückt, es greifen beide Phänomene wie eine Strickleiter ineinander, ähnlich wie der DNA-Strang. Die menschliche Entwicklung ist in der Quantität und Qualität durch seine Lebenssituation bestimmt.⁷⁸ Dieses stützt die These einer hohen Einflussnahme der Umwelt auf die Entwicklung jedes Menschen.

Mangelercheinungen auf den Ebenen der Bedürfnisse hat eine Entwicklungshemmung zur Folge. Oder anders, dieser Mangel an Bedürfnisbefriedigung würde je nach Intensität und Dauer negative Folgen für die Entwicklung haben. Die Folgen können eine Entwicklungsbehinderung, eine Entwicklungsstörungen oder gar ein massiver Entwicklungsbruch oder – Verlust sein.



Dreidimensionale
Entwicklungsspirale

Kulturelle Entwicklung
Individuelle Entwicklung
Bedürfnispyramide

Diesem Denkmodell folgend, ergibt sich eine wesentliche Konsequenz für Eltern oder erzieherisch oder pädagogisch tätige Personen:

Die Bedürfnisstruktur innerhalb eines Entwicklungsprozesses ist zu beachten und dessen positive Erfüllung stellt die Grundlage für die Förderung von Kindern in ihrer Entwicklung und Bildung dar.

Der Mensch scheint eine lösungsorientierte Überlebensstrategie zu verfolgen und dementsprechend auch den Entwicklungsprozess zu gestalten.

Folgt man diesen Ansätzen, so wird erklärlich, warum ein Dreijähriger kein Verständnis für Gemeinschaftssinn entwickelt z.B. in der Form eines gemeinsamen Spiels in der Kindergartengruppe (Ebene 3), wenn er Durst hat oder müde ist.

⁷⁸Dieses ist eine Behauptung, die bereits Karl Marx aufstellte und durch die Verhaltensforschung belegt wurde. „Der gesunde Menschenverstand“ „common sense“ zeigt uns ebenfalls, dass ein Mensch, der bis zur Erschöpfung arbeitet, um nicht zu verhungern, wird kaum seine Energie mit der Beantwortung der philosophischen Frage der Entstehung der Welt verschwenden. Lösungsorientiert ist die Handlung, die das Überleben sichert.

Die Kommunikation mit Kindern, ihre Anleitung zu Handlungsweisen und ihre Bildungsförderung sollten, so wird hier deutlich, die aktuelle Bedürfnisstruktur reflektieren. Bedürfniserfüllung befördert positive Entwicklungsprozesse. Die Ignoranz oder gar bewusste Missachtung der Bedürfnisse produziert Problemlagen.

Schulisches Lernen und kognitive Entwicklung sind ohne die Bedürfnisbefriedigung der Ebene 4 nicht möglich. Die Missachtung des Bedürfnisses nach Anerkennung, Achtung der Person und Vertrauen in sein Handeln hindert den Lernerfolg. Ein Kind, das die Botschaft erhält, Mathematik nicht zu begreifen, wird dieses auch umsetzen. Eine Diskalkulie (Lernstörung in der Mathematik) z. B. kann auch erzeugt werden durch Missachtung der Persönlichkeit und die damit unterschwellige Botschaft an den Schüler, zu dumm zu sein für Mathe. Eine gestörte Beziehungsebene von Lehrer und Schüler vermittelt ein Lernhemmnis auf der Beziehungsebene ohne die kognitive Leistung zu meinen.

Die Bedürfnis Ebene 4 muss erfüllt sein, wenn Kinder oder auch Erwachsene motiviert und damit erfolgreich an einer Aufgabe arbeiten sollen.

Die Achtung der Person (Beziehung), sowie Vertrauen in die Fähigkeit, die Aufgabe erfüllen zu können, sind nötig, um die Bereitschaft und damit die Bedürfnissituation der Ebene 5 herzustellen, die erst eigenen motivierten Wissenserwerb ermöglicht.

6. Förderung der kindlichen Entwicklung und ihre Zielsetzung (Erziehung)

Individuelle Entwicklungsabläufe, menschlich psychologische und physische Bedürfnisse sind in ihrer zeitlichen Abfolge universell. Die Förderung kindlicher Individualentwicklung, im Sinne der Erziehung, kann sich auf keine generell quantitative zeitliche Struktur beziehen. D.h. ob und wie schnell ein Entwicklungsschritt erfolgt, ist vom vorhergehenden Entwicklungsschritt abhängig und wird von der biologischen Disposition, sowie der Umwelt beeinflusst. Die Förderung zur Lebenstüchtigkeit in einer Gemeinschaft steht in direktem Zusammenhang mit der kulturellen gesellschaftlichen Entwicklung.⁷⁹ Das Menschenbild einer Gesellschaft prägt die Vorgaben für die Entwicklung der jüngsten Mitglieder und deren Erziehung.⁸⁰ Diese menschliche Entwicklungsphase „Kindheit“ wird durch die so genannte Erziehung, abhängig von der vorgefundenen Umwelt, entwickelt. Die Auffassung zur Erziehung wird von einer allgemein anerkannten moralisch, religiös ethischen und kulturellen sowie politischen Struktur einer Gesellschaft geformt.⁸¹ Die allgemeine Bildung innerhalb der Bevölkerung wird durch Erziehung weitergegeben. Ein hohes Maß an allgemeiner Bildung⁸² in der gesamten Bevölkerung fördert die Bereitschaft zur Weitergabe der gesellschaftlich legitimierten Erkenntnisse und Sichtweisen. Erziehungsmodelle, Erziehungsstile oder Erziehungsstrukturen sowie ihre Instrumente sind abhängig von ihrer soziologischen Zielsetzung.⁸³

Eine kollektiv denkende Kultur beispielsweise mit diktatorischer oder hierarchischer Machtstruktur hat auch nur dementsprechende

⁷⁹ Vgl. Asendorf, J.B. Psychologie der Persönlichkeit, 3. überarb. Aufl. Berlin, Heidelberg, 2004. S.435ff.

⁸⁰ Vgl. Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.). Entwicklungspsychologie, 5. Aufl. Weinheim, München, 2002. S.89-90. Mutter- und Kind- Interaktion am Beispiel der Gusii in Kenia (LeVine, 1989). Die Gusii Mütter vermeiden die Erregbarkeit des Säuglings durch verminderten Augenkontakt. Ihre Handlungsweise gegenüber dem Säugling hält jegliche eigene Aktivität des Kindes in engen Grenzen. Den Säugling am Leben zu halten ist erste Priorität. Die Bedürfnissituation des Säuglings erfährt in den ersten 17 Monaten umfassende Aufmerksamkeit, so dortige Lebensweise.

⁸¹ Ebd. S. 90. Vergl. Japan – Amerika. Weltanschauung Japan – starke persönliche Bindung führt zur Einengung und Abhängigkeit. Weltanschauung - Amerika starke persönliche Bindung stärkt die eigenen Entscheidungskompetenz und führt zu mehr Unabhängigkeit. Das Erziehungsverhalten zu den Kindern stützt das jeweilige Muster.

⁸² allg. Bildung: Wissen um kollektive Wertevorstellungen und dem entsprechende Handlungsweisen.

⁸³ Vgl. Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.). Entwicklungspsychologie, 5. Aufl. Weinheim, München, 2002. S.91. Kollektiv- und individualorientierte Gesellschaften manifestieren ihr erzieherisches Handeln im Sinne der entsprechenden Gesellschaftsform. Kollektive Gesellschaftsstrukturen agieren nach dem Prinzip von Gehorsam und Respekt, individualstrukturierte Gesellschaften favorisieren Unabhängigkeit und Durchsetzungskraft einzelner Personen oder Gruppierungen.

Erziehungsmodelle. Die jüngsten Mitglieder dieser Gesellschaft müssen lernen, Macht, Hierarchie und vor allem Menschen, die diese Macht verkörpern, anzuerkennen. Das Ziel dieser Kultur ist es den Machterhalt der Elite im kollektiven Kontext zu gewährleisten. Das dazugehörige Erziehungsprinzip ist autoritär, mit dem Ziel, Gehorsamkeit zu erreichen. Ein positiver Wert ist die bestmögliche Stellung in der Hierarchie. Dieses Systems bezieht sich auf die Stellung des Einzelnen innerhalb der Gruppe.⁸⁴ Die Erziehungsinstrumente sind Respektbezeugung, Ehrenkodex sowie öffentliche Ehrung oder Strafe. Unerwünschtes Handeln wird mit Demütigung, Bedrohung, Gewalt geahndet.⁸⁵

Diese Gesellschaftsform bildet Eliten aufgrund dieser spezifischen autoritär geprägten sozialen Kompetenzen. Machtparameter zu erkennen und sie über Anpassungsfähigkeit positiv zu nutzen, ist das Ziel ihrer Mitglieder.⁸⁶ Besondere Fähigkeiten, wie beispielsweise überdurchschnittliche Intelligenz, besondere Begabung oder interaktive individuelle Beziehungskompetenz sind keine erforderlichen Fähigkeiten um in einer diktatorischen Gesellschaftsform in der Hierarchie aufzusteigen.⁸⁷ Die Bedürfnisseebene der Anerkennung erfüllt sich im Wertekanon der kollektiven Sicht. Die Ebene 4 nach Maslow wird erfüllt. Die Ebene 5 ist nicht als Lebensziel dieser Gesellschaftsform vorgesehen, da Ebene 5 die Individualität als Lebensprinzip voraussetzt.

Die Schlussfolgerung liegt nahe, dass eine autoritäre Erziehungshaltung, kollektive diktatorische Gesellschaftsformen stützt.⁸⁸ Ferner verhindert sie eine menschliche Entwicklung der Ebene 5 nach Maslow und auch nach Kohlberg⁸⁹. Dieses autoritäre Erziehungsmodell setzt eine Entwicklungsbehinderung bzw. einen Entwicklungsverlust auf der individuellen Persönlichkeitsebene voraus, um der als Beispiel genannten Gesellschaftsform Rechnung zu tragen.⁹⁰

⁸⁴ Vgl. Asendorf, J.B. Psychologie der Persönlichkeit, 3. überarb. Aufl. Berlin , Heidelberg, 2004. S.438.

⁸⁵ Vgl. Miller, Alice. Am Anfang war Erziehung, Frankfurt/Main,1980.

⁸⁶ Vgl. Oerter, Montada. (Hrsg.). Entwicklungspsychologie, 5.aufl. Weinheim, München, 2002. S.91. Solange die kulturellen Gegebenheiten homogen verlaufen bleibt die Funktion des Wertekanons in der Erziehung und Entwicklung erhalten. Treten interkulturelle Mischungen ein führt das zu Konflikten oder gegebenenfalls zur Auflösung der Wertestabilität.

⁸⁷ Ebd. Miller. Machtparameter, wie besondere Intelligenz, Bildung, Talente oder andere herausragende Fähigkeiten werden nicht beschreiben.

⁸⁸ Vgl. Oerter, Montada. (Hrsg.). Entwicklungspsychologie, 5.aufl. Weinheim, München, 2002. S.92 - 95.

⁸⁹ Vgl. Maslow Bedürfnispyramide und Kohlberg Moralforschungsmodell.

⁹⁰ Vgl. Maslow, A., A. Motivation und Persönlichkeit, New York, 1954. Maslow, Abraham, A. Psychologie des Seins, München , 1973, 2. Auflage 1981. Maslow vermutet, dass nur 2% der Bevölkerung die Ebene 5 erreicht.

Voraussetzungen für den demokratischen idealtypischen Erziehungsstil sind folgende erzieherische Grundhaltungen: (Tausch & Tausch):

Bedingungslose Akzeptanz

Anerkennung der Person

darf nicht an bestimmte Vorleistungen geknüpft sein

Empathie (Einfühlungsvermögen)

Echtheit = Kongruenz: Denken und Handlung sollen übereinstimmen

(i.e. Glaubwürdigkeit nach Kommunikationstheorie) ⁹¹

Durch diese drei Grundhaltungen kann man am besten Verhaltensmodifikationen erreichen (d.h. Aufbau von erwünschtem, Abbau von unerwünschtem Verhalten).

Kulturelle Vergleiche haben ergeben, dass die Erziehungsauffassung und die Wertebildung entscheidend davon abhängt, welche gesellschaftliche Grundstruktur dominant ist. Eine eher kollektiv geprägte gesellschaftliche Struktur favorisiert ein eher auf Gehorsamsprinzipien ausgerichtetes Regelwerk der Werte. Ein gesellschaftliches Gefüge, das auf Individualität und die persönliche Freiheit Wert legt, hat seine Wertepriorität in der eigenen Entscheidungsbildung und im vernetzten Selbstkonzept, ferner in Gewaltfreiheit und Respekt gegenüber dem Anderen.⁹² Die unstrittige Problematik in der Anwendung von Erziehung heute, wird durch die Tatsache erzeugt, dass sich ein Wertewandel, auf der Grundlage der gesellschaftlichen Veränderung von einer eher kollektiven zu einer eher individualistischen Gesellschaftsordnung, vollzieht. Die daraus resultierende Verwirrung ist ein Anzeichen für fehlende Handlungsmuster. Der Wandel seit zwei Generationen, vom noch vorwiegend kollektiven gesellschaftlichen Denken und deren Werten zu einer vorwiegend individuellen Denkweise und damit sich wandelnder Wertestruktur, haben ihre Ursache in den teilweise gegensätzlichen Bewertungen der ethischen Auffassungen. Beispielsweise wies Chen et al. (1992) nach, dass für die kollektivistischen Kulturen eine Persönlichkeit der „Empfindlichkeit“ eher von

Diese stärkt meine Schlussfolgerung, da in der Vergangenheit 98% der Bevölkerung mit dem autoritären Erziehungsprinzip ihre Kindheit verbrachte.

⁹¹ Vgl. Vorlesung Pädagogische Psychologie SS 1998 an der Universität Hohenheim
<http://www.niele.de/work/studium/>

⁹² Vgl. Asendorf, J.B. Psychologie der Persönlichkeit, 3. überarb. Aufl. Berlin, Heidelberg, 2004. S.439.

Vorteil ist und die individualistische Kultur eher unempfindlichere Charaktereigenschaften bevorzugen.⁹³

Ein globales Erziehungsziel beider Systeme ist es, die Zufriedenheit mit dem eigenen Leben zu erreichen. Die Bewertung und Beurteilung des Faktors „Zufriedenheit“ ist im kollektiven Kontext eher davon abhängig, was als zufrieden allgemein Anerkennung findet. Eine hohe Lebenszufriedenheit kann in einer kollektiven Kultur eine Zierde sein oder aber auch dem Anspruch der Bescheidenheit des Einzelnen widersprechen, je nach gesellschaftlicher Festlegung wird dieses propagiert. In den individualistischen Kulturen wird die Zufriedenheit in den Zusammenhang mit dem Einhalten der Menschenrechte, der Höhe des mittleren Einkommens sowie der Ausgewogenheit von Einkommen in der gesamt Bevölkerung gestellt. Ferner ist die Auffassung nahe liegend, dass sich die individualistischen Kulturen einer großen Zufriedenheit rühmen müssen, da die persönliche Freiheit, im Sinne des „jeder ist seines Glückes Schmied“ Grundlage ist.⁹⁴ Sie setzen eine hohe Lebenszufriedenheit als inneren Motor und Ziel voraus.

Die Unterscheidung von kulturellen Differenzen eignet sich nicht nur für Gesellschaftsformen, sondern auch, wie Studien belegen (Triandis & Gelfand 1998)⁹⁵ als Persönlichkeitsmerkmal im geschlechtsspezifischen Unterschied. Demnach haben Frauen ein vernetzteres Selbstkonzept als Männer. (Cross & Madson 1997).⁹⁶

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass kollektives Denken zwar Empfindsamkeit im Hinblick auf die gesellschaftliche Anpassung vorteilhaft unterstützt, dieses aber auch sehr von Nachteil sein kann für Minderheiten. Im Gegensatz dazu kann eine vorwiegend individualistische Haltung unempfindliche Netzwerke bilden, die profitablen Gewinn produzieren, aber nur für Wenige Reichtum erzielt. Die eher vernetzte Konzeption der Persönlichkeitsentwicklung scheint sich produktiv und sozial gut zu bewähren. Leider ist die Gefahr hoch von permanenter Überforderung aufgrund der Zielsetzung den kollektiven Pflichten

⁹³ Vgl. Asendorf, J.B. Psychologie der Persönlichkeit, 3. überarb. Aufl. Berlin , Heidelberg, 2004.S.441.

⁹⁴ Vgl. Asendorf, J.B. Psychologie der Persönlichkeit, 3. überarb. Aufl. Berlin , Heidelberg, 2004. S. 442-443.

⁹⁵ Ebd. Asendorf. S. 445. Vgl.Triandis, H.C. individualism and colletivism, boulder,CO, Westview Press.1995.

⁹⁶ Ebd. Asendorf. S.445. Vgl. Cross, S.E. Madson,L. Models of the self. Self-construals and gender.Psychology Buletin, S.122, S.5-37.

und den individuellen Ansprüchen (Bedürfnispyramide) gerecht zu werden. Alle genannten Faktoren sind nur durch die Anwendung in der sich wandelnden Kultur zu bewerten und auch nur in der gemeinsamen kollektiven sowie individueller Weise mit Einbeziehung der Bedürfnissituation wertvoll. Ein weiterer Entwicklungsschritt für die Kultur wäre erreicht, wenn es eine Vernetzung zwischen kollektiven und individuellen Wertesystemen entsteht. Auch erst dann wäre dieses Wertennetzwerk vermittelbar in Erziehung. Es muss erkennbar werden wie wir kollektive Werte einsetzen wollen und wann die individuellen Werte Priorität erhalten. Erst dann sind auch die Werte für die Aufgabe der Erziehung wieder klar erkennbar.

Deutlich wird, dass eine Erziehung, die reine individualistische Formen propagiert oder eine Rückentwicklung in rein kollektive Wertesysteme will, nicht das Problem löst. Die Aufgabe, die wir Eltern und mit uns alle Erwachsenen zu übernehmen haben, liegt darin, eine lebbare und handhabbare Mischung von beidem zu erreichen. Ziel sollte sein, Familien zu stärken in ihrer gewaltfreien Lebensweise mit ihren Kindern und ihnen die Möglichkeit zu geben, an der gesellschaftlichen Entwicklung zu partizipieren.

Resümierend ist an zu merken, dass Erziehung immer im Zusammenhang steht zur menschlichen Bedürfnisstruktur und den individuellen Grundvoraussetzungen. Sie steht im Verhältnis zum kulturellen Kontext und funktioniert abhängig von dem propagierten Wertesystem. Eine gemeinsame Übereinkunft im Wertekanon ist grundlegend für Erziehungsverhalten. Erziehungsverhalten ist ein Grundbaustein für die Entwicklung einer Gesellschaft - sie bilden das Fundament. Problemlagen im Fundament führen zu Instabilität. Instabilität birgt die Gefahr des Einsturzes.

Erziehungsverantwortung ist folglich eine dominante Verantwortung der Gesellschaftspolitik.

Literatur

- Asendorf, Jens. B. Psychologie der Persönlichkeit, 3. überarb. Aufl. Berlin, Heidelberg, 2004. S.435 ff.
- Beck. U. Risikogesellschaft, Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M. 1986.
- Bronfenbrenner, Urie. Ökologische Sozialforschung, Stuttgart, 1976.
- Charlton, Michael. Käßler, Christoph. Wetzell, Helmut. Einführung in die Entwicklungspsychologie, Weinheim, Basel, Berlin, 2003.
- Crohn, Ruth. Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Stuttgart, 1983.
- Erikson, Erik, H. Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart, 1965, 8. Auflage 1982.
- Erikson, Erik, H. Identität und Lebenszyklus, Frankfurt, 1966, 18. Auflage 1989.
- Erikson, Erik, H. Jugend und Krise, Stuttgart, 1974.
- Kegan, Robert. Entwicklungsstufen des Selbst Fortschritt und Krisen im menschlichen Leben, München, 1986.
- Maslow, Abraham, A. Motivation und Persönlichkeit, New York, 1954.
- Maslow, Abraham, A. Psychologie des Seins, München, 1973, 2. Auflage 1981.
- Miller, Alice. Am Anfang war Erziehung, Frankfurt /Main, 1981. S.59.120.158.
- Miller, Alice. Wege des Lebens, sieben Geschichten. Frankfurt /Main, 1998. S.289 ff.
- Rempflein, Heinz. Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter, München, 1971.
- Oerter, Rolf. Entwicklung der Persönlichkeit, Donauwörth, 1980.
- Oerter, Rolf. Montada, Leo. Entwicklungspsychologie, Weinheim, München, 2002.
- Rogers, Carl. Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart, 1988.
- Spranger, Eduard. Psychologie des Jugendalters, Leipzig, 1925, 29. Auflage, Tübingen 1979.
- Tremel, Alfred, K. Einführung in die allgemeine Pädagogik, Stuttgart, 1987.

- Winkel, Rainer. Die Freudsche Psychoanalyse und ein Exkurs in verschiedene Typenlehren in: Pädagogische Psychiatrie für Eltern, Lehrer und Erzieher, München, 1977, 2. Auflage, Frankfurt 1980. S. 52-74.