

## Wie verläuft eine altersgemäße kognitive und sozioemotionale Entwicklung?

Heinz Kindler/Annegret Werner

Kinder entwickeln sich auf der Basis ihrer Anlagen als Personen in ihren Beziehungen und inmitten der sie umgebenden Umwelt, die wiederum durch kulturelle und geschichtliche Prozesse beeinflusst wird. Welche geistigen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten Kinder ausbilden können, hängt zumindest teilweise von den Bedingungen ihres Aufwachsens ab, die damit über die Lebenschancen eines jeden Kindes mitentscheiden. Hintergrundwissen über altersgemäße kindliche Entwicklungsprozesse kann für PraktikerInnen der ASD-Arbeit, die mit Gefährdungsfällen befasst sind, auf verschiedene Weise bedeutsam werden:

- Zunächst ist Grundwissen nötig, um im Einzelfall entscheiden zu können, ob aufgrund der vorliegenden Eindrücke und Angaben weitergehende Untersuchungen des kindlichen Entwicklungsstandes durch besondere Fachkräfte (z.B. Fachkräfte der Frühförderung) notwendig sind.
- Weiterhin ist ein Hintergrundwissen über kindliche Entwicklungsverläufe erforderlich, um in Elterngesprächen die grundsätzliche Angemessenheit elterlicher Einschätzungen und Erwartungen an ein Kind beurteilen zu können.
- Ein Grundverständnis kindlicher Entwicklungsabläufe kann zudem wichtig sein, um im Hilfeplanverfahren oder im familiengerichtlichen Verfahren kindliche Bedürfnisse einbringen zu können.
- Schließlich ergeben sich aus entwicklungspsychologischem Grundwissen beachtenswerte Vorgaben für die Gestaltung von Verfahren und Hilfeprozessen.

In diesem Handbuchbeitrag werden einige Grundzüge der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern angesprochen und Folgerungen für die ASD-Praxis in Gefährdungsfällen gezogen. Der verfügbare Raum erlaubt aber nur eine beispielhafte Darstellung. Für systematische Einführungen muss auf die weiterführende Literatur verwiesen werden.<sup>1</sup> Die getrennte Betrachtung verschiedener Entwicklungsbereiche (kognitiv, sozial, emotional) ist lediglich ein Hilfsmittel zur Gliederung der Darstellung. Tatsächlich entwickeln sich Kinder natürlich als ganze Personen mit zahlreichen Wechselwirkungen zwischen Veränderungen in unterschiedlichen Lebens- und Fähigkeitsbereichen.

### Kognitive Entwicklung

Zur kognitiven Entwicklung zählen die Ausbildung der Wahrnehmung, der Sprache, des Wissens, Denkens, Problemlösens, der Vorstellungsgabe und des Gedächtnisses.

Eltern beobachten kognitive Entwicklungsfortschritte bei eigenen Kindern häufig sehr aufmerksam und die Veröffentlichung einiger Tagebücher von Eltern über die Entwicklung ihrer Kinder<sup>2</sup> war der Anfangspunkt der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Bereich der kognitiven Entwicklung. Darauf aufbauend waren die ersten Untersuchungsansätze im Feld der kognitiven Entwicklung denn auch eher beschreibender und ordnender Natur. Hieraus hat sich ein Grundwissen über gut sichtbare Entwicklungsfortschritte, die in bestimmten Alterszeiträumen erwartet werden können, ergeben. Beispielsweise lässt sich im Bereich der Sprachentwicklung<sup>3</sup> feststellen, dass Kinder am Ende des ersten Lebensjahres in der Regel mehrere Wörter sprechen und eine noch größere Anzahl von Wörtern verstehen. Am Ende des zweiten Lebensjahres sprechen Kinder dann im Durchschnitt mehr als 200 Wörter und bilden bereits Zwei- bzw. Dreiwortsätze.

Die Entfaltung der Fähigkeit zum Fantasie- und Rollenspiel stellt einen weiteren Bereich dar, in dem wachsende kognitive Kompetenzen bei Kindern gut sichtbar werden. Deutlich erkennbare einzelne selbstbezogene Fantasiehandlungen (z.B. Spielzeugtasse zum Mund führen und Nachahmung des Trinkens) zeigen sich beispielsweise in der Regel bis zur Mitte des zweiten Lebensjahres. Im weiteren Verlauf werden Fantasiehandlungen im Spiel länger und komplizierter, Puppen oder andere Spielfiguren können einbezogen werden, wobei ihnen das Kind in der Fantasie zunehmend eine aktive Rolle zudenken kann (z.B. Kind spielt, dass die Puppe etwas unternimmt). Ab dem Altersbereich von zwanzig bis dreißig Monaten können im Fantasiespiel Gegenstände, auch ohne direkte äußere Entsprechung, stellvertretend für andere, nicht vorhandene Gegenstände verwendet werden. Beispielsweise kann dann statt einem Spielzeugauto auch eine kleine Schachtel in der Fantasie des Kindes ein Auto darstellen.<sup>4</sup>

Ein erster Eindruck vom Stand der Sprachentwicklung eines Kindes oder seinen Fähigkeiten im Fantasiespiel lässt sich bei Hausbesuchen oft relativ leicht und zwanglos gewinnen. Vor allem bei Kindern, die weder Krippe, Kindergarten noch Schule besuchen, also keinen alltäglichen Kontakt zu pädagogischen Fachkräften haben, können ASD-Fachkräfte Grundkenntnisse über erwartbare, gut sichtbare Entwicklungsfortschritte dazu benutzen, um Fälle zu erkennen, in denen eine genauere diagnostische Abklärung des Entwicklungsstandes erforderlich ist. In anderen Fällen dienen solche Grundkenntnisse dazu, um im Gespräch mit den Eltern unrealistische elterliche Vorstellungen über erwartete Entwicklungsfortschritte ihrer Kinder erkennen zu können. Derartige unrealistische Vorstellungen können auf einen bestehenden Bedarf für Hilfen zur Erziehung hindeuten (vgl. auch Fragen 65 und 70).<sup>5</sup>

Eine wesentliche Vertiefung der Vorstellungen von kognitiver Entwicklung wurde durch Ansätze erreicht, die über Beschreibungen gut sichtbarer Veränderungen in den kognitiven Fähigkeiten von Kindern hinausgingen und nach Entwicklungen in zugrunde liegenden Denkstrukturen von Kindern fragten. So skizzierte der Schweizer Psychologe Jean Piaget mit seinen MitarbeiterInnen die kognitive Entwicklung von Kindern als Abfolge qualitativ unterschiedlicher Stufen des Denkens.<sup>6</sup>

Dabei stellte sich Piaget kindliches Denken zunächst, etwa bis ins zweite Lebensjahr hinein, als weitgehend verschmolzen mit den Handlungen und Empfindungen des Kindes vor (*sensomotorische Phase*).

Auf der zweiten Stufe, so nahm Piaget an, erwerben Kinder zunehmend die Fähigkeit, geistige Repräsentationen zu formen und beim Denken einzusetzen, sofern ein hohes Maß an Anschaulichkeit gewährleistet bleibt. Sie können sich damit von ihren unmittelbaren Handlungen und Empfindungen wenigstens teilweise distanzieren und stattdessen beispielsweise sprachlich kommunizieren, Erfahrungen unter zumindest einem Gesichtspunkt innerlich ordnen und ein Selbstbild aufbauen. Zugleich äußern sich Beschränkungen der kognitiven Fähigkeiten in dieser von Piaget als *präoperational* bezeichneten Stufe (ungefähr zweites bis siebtes Lebensjahr) u.a. in der Neigung, Ereignisse in der Umwelt auf sich selbst zu beziehen (z.B. eine Scheidung der Eltern) und die eigene Sichtweise zu verabsolutieren (Egozentrismus).

Eine dritte Stufe der kognitiven Entwicklung, die in etwa mit den Jahren der Grundschulzeit zusammenfällt, benannte Piaget als *konkret-operationale* Stufe. Damit brachte er zum Ausdruck, dass das Denken des Kindes in dieser Zeit zwar noch relativ stark an anschaulichen, konkreten Umständen haftet, zugleich aber die Fähigkeit zu Schlussfolgerungen und dem Wechsel bzw. der Koordination von Perspektiven deutlich zunimmt. Beispielsweise zeigt sich dies an der Art und Weise, wie Kinder stellenweise versuchen, soziale Konflikte durch Einbezug verschiedener Sichtweisen zu lösen, ebenso an Weiterentwicklungen ihrer Alltagspsychologie (z.B. Verständnis von überdauernden Persönlichkeitsmerkmalen, von Wechselwirkungen zwischen Psyche und Körper und von Wahrnehmungsverzerrungen aufgrund von Voreingenommenheit).<sup>7</sup>

In einer vierten, als *formal-operational* bezeichneten Phase der Denkentwicklung können Kinder schließlich sich selbst und ihr Denken zunehmend besser zum Gegenstand kritischer und systematischer Überlegungen bzw. Beobachtungen machen. Gleiches gilt für Positionen, die in ihrer Umwelt vertreten werden. In Erprobung dieser neu gewonnenen Fähigkeiten fühlen sich Heranwachsende u.U. zur Auseinandersetzung mit Autoritäten oder mit abstrakten Idealen herausgefordert.

Die Arbeiten von Piaget haben eine enorme, bis heute nicht verebbte Welle an Forschung und Diskussion ausgelöst.<sup>8</sup> Der Brückenschlag zu Praxis-situationen in der Kinder- und Jugendhilfe wird durch die Abstraktheit und Komplexität der Vorstellungen von Piaget etwas erschwert, kann sich aber als erhellend erweisen:

- Deutlich ist beispielsweise, dass Kinder in Abhängigkeit von ihrem Entwicklungsstand u.U. unterschiedliche Erklärungen für belastende Erfahrungen (z.B. für Gewalt in der Familie) oder für psychische Erkrankungen bei sich selbst bzw. anderen als nahe liegend empfinden.<sup>9</sup>
- Weiterhin beeinflusst der kognitive Entwicklungsstand die Hilfevorstellungen, die Kinder in Angebote der Jugendhilfe einbringen.<sup>10</sup>
- Wichtig für die zeitliche Gestaltung von Hilfemaßnahmen und Kontaktregelungen kann auch sein, dass die Zeitvorstellungen von Kindern einen Zusammenhang zum kognitiven Entwicklungsstand aufweisen.<sup>11</sup>
- Schließlich kann es für die Beratung von Eltern und Kindern bedeutsam sein, auf besondere, vom Entwicklungsstand beeinflusste Sichtweisen und im Verlauf der kognitiven Entwicklung neu auftretende Herausforderungen einzugehen.<sup>12</sup>

Seit den Arbeiten von Piaget hat sich die Forschung zur kognitiven Entwicklung von Kindern in mehrere Richtungen weiterentwickelt.

Teilweise wurde hierbei die Entwicklung in spezifischen Fähigkeitsbereichen, etwa bei den Gedächtnisfähigkeiten, in den Mittelpunkt gestellt. An einzelnen Stellen hat diese Grundlagenforschung eine hohe Bedeutung für die Arbeit mit Fällen von Kindeswohlgefährdung gewonnen. Dies gilt beispielsweise für Erkenntnisse zum Aufbau des autobiografischen Gedächtnisses und kindliche Fähigkeiten zur Abspeicherung und dem Abruf belastender Erfahrungen (z.B. bei Misshandlung oder sexuellem Missbrauch; vgl. Fragen 68 und 69). Die vorliegenden Forschungsbefunde<sup>13</sup> zeigen, wie sich über die Kindergartenzeit hinweg das autobiografische Gedächtnis entwickelt und subjektiv bedeutsame Erinnerungen zunehmend besser organisiert, abgerufen und sprachlich geordnet wiedergegeben werden können. Individuelle Unterschiede zwischen Kindern hängen dabei in Maßen von den generellen intellektuellen Fähigkeiten und der vorangegangenen Übung im Gespräch über frühere Erfahrungen ab. Obwohl es neurophysiologische Hinweise darauf gibt, dass sehr belastende Erfahrungen teilweise etwas anders verarbeitet werden als andere Erfahrungen, scheint die überwiegende Mehrzahl betroffener Kinder ab dem späten Kindergartenalter auch sehr belastende Erfahrungen schildern zu können. Besonders bei relativ jungen Kindern kann die Art der Befragung die Erinnerungsfähigkeit unterstützen oder aber Gedächtnisverzerrungen begünstigen, weswegen in einigen Jugendhilfesystemen weltweit solche Explorationen regelmäßig spezialisierten Fachkräften übertragen werden.

Eine weitere Richtung bei der Fortentwicklung von Forschungen zur kognitiven Entwicklung hat sich auf die geistigen Fähigkeiten von Säuglingen konzentriert und dabei neue Methoden zur Anwendung gebracht,<sup>14</sup> die einen wesentlich besseren Einblick in kognitive Fähigkeiten während der frühen Kindheit ermöglicht haben. In der Summe<sup>15</sup> haben diese Forschungen verblüffende kognitive Fähigkeiten bei Säuglingen aufgezeigt, die beispielsweise mit drei bis vier Monaten in mehreren Experimenten bereits zu erwarten schien, dass Gegenstände ohne Halt nach unten fallen, feste Körper sich nicht durchdringen und unbelebte Objekte sich nicht von selbst bewegen. Es ist gegenwärtig unklar, inwieweit ein angeborenes „Kern-Wissen“ zu diesen Befunden beiträgt. Sicher scheint hingegen, dass bereits Säuglinge anregende Erfahrungen aktiv verarbeiten, sodass bereits früh im Leben der Anregungsgehalt der Umwelt Einfluss auf die kognitive Entwicklung nimmt. Wenn gleich Zusammenhänge zwischen dem Anregungsgehalt der frühen Umwelt von Kindern, der Entwicklung des Gehirns und späteren kognitiven Fähigkeiten noch nicht gut verstanden sind,<sup>16</sup> lässt sich doch mit Interventionsstudien zeigen, dass frühe Maßnahmen zur kognitiven Förderung in Risikofamilien die Lernbereitschaft und Lernfähigkeit betroffener Kinder nachhaltig stärken können und so deren Lebenschancen verbessern.<sup>17</sup> Zwar darf aus diesen Befunden nicht gefolgert werden, später einsetzende Fördermaßnahmen seien wirkungslos, jedoch stellt sich für die Arbeit mit Fällen einer früh einsetzenden chronischen Vernachlässigung die Frage, inwieweit hier über die Sicherung der materiellen und emotionalen Grundversorgung hinaus bislang bereits ausreichend auf präventive Maßnahmen zur kognitiven Förderung betroffener Kinder geachtet wird.

## Soziale und emotionale Entwicklung

Zum Bereich der *sozialen Entwicklung* werden im Verlauf des Lebens beobachtbare Veränderungen in den Verhaltensmustern gegenüber anderen Menschen gezählt sowie Veränderungen in den Gefühlen, Einstellungen und Konzepten, die den Umgang mit anderen Menschen betreffen.<sup>18</sup> Von *emotionaler Entwicklung* wird hingegen gesprochen, wenn Veränderungen im Ausdruck, im Erkennen, im Verständnis, in den Umständen des Auftretens und bei der Regulation von Emotionen<sup>19</sup> im Mittelpunkt stehen. Beide Entwicklungsbereiche sind eng miteinander verflochten, da beispielsweise enge Beziehungen nahezu zwangsläufig eine intensive emotionale Komponente beinhalten und dem Ausdruck von Emotionen darüber hinaus eine wichtige soziale Signalfunktion zukommt. In der frühen Kindheit erfolgt Kommunikation sogar nahezu ausschließlich über emotionale Signale.

Die Bedeutung einer gelingenden sozialen und emotionalen Entwicklung für einen insgesamt positiven Entwicklungsverlauf von Kindern ist in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend deutlicher hervorgetreten.<sup>20</sup> Für die Kinder- und Jugendhilfe bedeutet dies u.a., dass dem Erkennen und der Reaktion auf emotionale und soziale Fehlentwicklungen bei Kindern aus fachlicher Sicht eine wachsende Bedeutung zukommt. Entsprechend sind Auffälligkeiten im Bereich der emotionalen oder sozialen Entwicklung bei der Einschätzung der durch ein Kind gestellten Erziehungsanforderungen und des Hilfebedarfs zu berücksichtigen.

Wird die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern unter einem normativen Blickwinkel, d.h. konzentriert auf regelhafte auftretende Veränderungen und durchschnittliche Verläufe, betrachtet, so ist festzustellen, dass *Neugeborene* durch ihr Aussehen und ihre Signale (z.B. Weinen) in der Regel nicht nur Zuwendung und Fürsorge bei ihren Eltern bzw. Betreuungspersonen auszulösen vermögen, sondern auch selbst eine hohe Bereitschaft zur Orientierung auf soziale Reize (z.B. menschliche Gesichter) mitbringen. Betreuungspersonen und Kind tragen somit zur Anbahnung von Fürsorgebeziehungen bei.

Das emotionale Leben von Neugeborenen ist nicht einfach zu erkunden. Sicher erscheint jedoch, dass bereits Neugeborene angenehme bzw. unangenehme Empfindungen zum Ausdruck bringen. Zunehmend deutlicher können dann im Verlauf der ersten Lebensmonate grundlegende Emotionen<sup>21</sup> wie Freude oder Ärger ausgedrückt und vom Säugling bei Bezugspersonen erkannt werden. Das Interesse für die Umwelt steigt generell im Verlauf der ersten Lebensmonate und Wahrnehmungen können beim Säugling zunehmend stimmige emotionale Reaktionen hervorrufen (z.B. Interesse bei Wahrnehmung eines neuen Spielzeugs, Freude bei freundlicher Interaktion mit einer Bezugsperson).<sup>22</sup> Bei Belastung (z.B. Hunger, Schmerz) zeigen Säuglinge in den ersten Lebensmonaten zwar physiologische Stressreaktionen, ihre Möglichkeiten zur Selbstberuhigung und zum Ausgleich von Belastungen sind jedoch noch sehr begrenzt (z.B. Blickabwendung, Schlaf).<sup>23</sup> Es sind vielmehr die Betreuungspersonen, auf deren Fürsorge (z.B. Streicheln, Tragen) Säuglinge hierfür größtenteils angewiesen sind. Deshalb wird bei Säuglingen und Kleinkindern im Umgang mit Stress und heftigen Emotionen von einer notwendigen „Ko-Regulation“<sup>24</sup> gesprochen, d.h. nur im Zusammenwirken von Kind und Betreuungspersonen kann es gelingen, Belastung zu vermeiden,

Stress abzubauen und positive Lösungen für unangenehme oder zu heftige Gefühlsregungen zu finden. Während zu Beginn des Lebens der Regulationsanteil der Bezugspersonen überwiegt, nimmt im Verlauf der ersten Lebensjahre der eigenständige Regulationsanteil des Kindes beständig zu.<sup>25</sup>

Mit der Ausbildung und Stabilisierung physiologischer Rhythmen (z.B. Wach-Schlaf-Rhythmus) befinden sich Säuglinge *gegen Ende des ersten Vierteljahres* zunehmend häufiger in einem Zustand wacher Aufmerksamkeit. Hieraus erwächst die Gelegenheit für spielerische direkte („face-to-face“) Interaktionen zwischen Kind und Betreuungspersonen. Wird diese Gelegenheit genutzt, so können sich allmählich ausgedehntere, wechselseitig positive Kontaktepisoden entfalten,<sup>26</sup> die einen weiteren Schritt im Beziehungsaufbau darstellen. Beim Säugling bilden sich Erwartungen an das Verhalten seiner InteraktionspartnerInnen heraus, deren Verletzung (z.B. Säugling weint, Mutter kommt, tröstet aber nicht) Irritation auslöst. Bekannt geworden ist hierbei ein Untersuchungsansatz, bei dem Betreuungspersonen gebeten werden, kurzzeitig gegenüber dem Kind einen gänzlich neutralen Gesichtsausdruck („still face“) zu wahren, worauf Säuglinge nach dem vierten Lebensmonat in der Regel zunächst mit dem Versuch, Kommunikation in Gang zu bringen, und nachfolgend mit Unruhe und Belastung reagieren.<sup>27</sup>

Im Verlauf der *zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres* werden dann mindestens vier weitere Meilensteine in der Beziehungsentwicklung zwischen Kind und hauptsächlichlichen Betreuungspersonen, meist den Eltern, erreicht.

Ein erster Meilenstein betrifft die Fähigkeit zu gemeinsamer Aufmerksamkeit, d.h. das Kind kann sich mit einem /einer InteraktionspartnerIn auf ein Objekt (z.B. ein Spielzeug) beziehen und beide im Blick behalten. Dies stellt eine ungeheure Bereicherung möglicher Interaktionsinhalte dar und schafft die Grundlage für ein Lernen des Kindes von den Fähigkeiten und Erfahrungen seiner InteraktionspartnerInnen.<sup>28</sup> Wie sich beispielsweise am auftauchenden Verständnis der Zeigegeste (Blick wechselt vom zeigenden Finger zum Gegenstand, auf den gedeutet wird) verdeutlichen lässt, geht mit der Fähigkeit zur gemeinsamen Aufmerksamkeit auch die Fähigkeit einher, einfache Absichten von InteraktionspartnerInnen zu verstehen.

Daneben lässt sich beobachten, dass Kinder in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres damit beginnen, im Gesicht ihrer Bezugspersonen aktiv nach emotionalen Signalen zu suchen und diese zur eigenen Vergewisserung zu nutzen. Dies kann beispielsweise bedeuten, dass ein Kind bei Verunsicherung (z.B. fremde Umgebung) in das Gesicht der Mutter oder des Vaters blickt und den emotionalen Ausdruck im Gesicht als Interpretationshilfe nutzt, inwieweit es sich beruhigt und sicher fühlen kann. Durch die altersgemäß beginnende Fähigkeit von Kindern zur Fortbewegung erhält die Fähigkeit zu Rückversicherungsblicken („social referencing“)<sup>29</sup> besondere Bedeutung und kann als weiterer Meilenstein im Verlauf der Beziehungsentwicklung zwischen Kind und Betreuungspersonen gesehen werden.

Ein dritter Meilenstein betrifft dann das Auftreten eines Höhepunkts in der Bereitschaft von Kindern zu Trennungsprotest und Trennungsangst auch angesichts kurzzeitiger Trennungen von ihren wichtigsten Bezugspersonen.<sup>30</sup> Zwar unterscheiden sich Kinder im Ausmaß ihrer emotionalen Reaktion auf kurzzeitige Trennungen. Auch spielen Erfahrungen mit kurzzeitigen Trennungen und mit der Zuverlässigkeit der Betreuungspersonen eine Rolle. Die relativ regelmäßige, kulturübergreifend und auf verschiedenen Ebenen (z.B. physiologisch und im Verhalten) beobachtbare Belastungsreaktion bei Tren-

nungen von Bezugspersonen<sup>31</sup> lässt sich jedoch als Anhaltspunkt dafür verstehen, dass Kinder in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres exklusive Beziehungen zu wenigen vertrauten Personen aufbauen, deren Zugänglichkeit eine Schlüsselstellung für die kindliche Befindlichkeit einnimmt. Diese exklusiven Beziehungen werden auch als Bindungen bezeichnet. Inwieweit Kinder in ihren Bindungsbeziehungen im ersten Lebensjahr und danach Beachtung für ihre emotionalen Signale und Trost bei Belastung erfahren, hat sich als langfristig bedeutsam für die emotionale und soziale Entwicklung erwiesen. Findet Kummer und Ärger etwa durch den Trost und die Unterstützung der Bindungspersonen häufig eine positive Lösung, so fällt es Kindern leichter, einen konstruktiven Umgang mit diesen Gefühlen bei sich selbst und bei anderen zu erlernen.<sup>32</sup> Zudem bildet die zuverlässige Erfahrung, beachtet zu werden, eine gute Grundlage für die Entwicklung eines positiven Selbstvertrauens.<sup>33</sup>

Gegen Ende des ersten Lebensjahres sind bei Kindern dann in Belastungssituationen komplexe Anpassungen an ihre Erfahrungen mit den Bindungspersonen zu beobachten, die einen vierten Meilenstein der Beziehungsentwicklung im ersten Lebensjahr darstellen.<sup>34</sup> Beispielsweise wird emotionale Belastung nach einer erfahrenen eher feinfühligem Fürsorge überwiegend offen gezeigt und die Hilfe der Bindungsperson gesucht. Muss ein Kind aufgrund seiner Vorgeschichte jedoch eher erwarten, dass ein offener Ausdruck belastender Gefühle die psychologische Zugänglichkeit der Bindungsperson tendenziell vermindert und ein zurückweisendes bzw. übermäßig einmischendes Verhalten herausfordert, so kann in Situationen, die auf Kinder dieser Altersgruppe regelhaft moderat belastend wirken, häufig ein verminderter Emotionsausdruck und eine wenig offene Orientierung auf die Bindungsperson beobachtet werden. Solche erfahrungsabhängig unterschiedlichen Verhaltensmuster werden als kindliche Bindungsstrategien oder Bindungsmuster bezeichnet. Sie stellen tatsächlich beziehungsspezifische Anpassungen dar, d.h. etwa das Verhaltensmuster eines Kindes gegenüber Mutter und Vater kann sich erfahrungsabhängig unterscheiden.<sup>35</sup>

Im *zweiten und dritten Lebensjahr* tragen mehrere Entwicklungen zu erweiterten Handlungsmöglichkeiten von Kindern im Umgang mit ihren Emotionen bei. Dies betrifft zunächst eine generell zunehmende Fähigkeit zur Selbststeuerung und Selbstkontrolle, die mit Veränderungen im sich entwickelnden Gehirn einhergeht<sup>36</sup> und auch den emotionalen Bereich einschließt (z.B. wachsende Möglichkeit zur Kontrolle des Emotionsausdrucks, allmählich wachsende Handlungsfähigkeit auch angesichts starker Emotionen). Mit dem Beginn des Spracherwerbs wird weiterhin für Kinder allmählich ein ungemein wichtiges Instrument verfügbar, um Gefühle mitzuteilen und zielgerichtet Hilfe bei Bindungspersonen zu suchen. Zudem vertieft die Sprache auch die Möglichkeiten von Kindern, sich selbst zu verstehen und zu beeinflussen.<sup>37</sup> Allerdings hängt die positive Wirkung des Spracherwerbs auf die emotionale Entwicklung wenigstens teilweise davon ab, inwieweit im Alltag mit Kindern auch tatsächlich über ihr Erleben und ihre Gefühle gesprochen wird.<sup>38</sup>

Der wachsende Aktionsradius von Kindern sowie die zunehmende Fähigkeit zur Selbstkontrolle und zum Verständnis grundlegender sozialer Regeln führen im zweiten und dritten Lebensjahr in der deutschen wie auch in vielen anderen, wenngleich nicht in allen Kulturen<sup>39</sup> zum verstärkten Einsetzen von Erziehungsprozessen, d.h. zu zunehmenden Versuchen der Regel- und

Wertevermittlung durch Eltern und andere Betreuungspersonen.<sup>40</sup> An Kinder gestellte Anforderungen kreisen dabei zunächst häufig um die Vermeidung von Gefahren und Schäden und beziehen zunehmend Regeln sozialen Wohlverhaltens mit ein. Dabei scheint es Kindern dann am besten zu gelingen, Regeln anzunehmen und sie auch zu verinnerlichen, wenn sie insgesamt zugewandte, auf sie eingehende Bindungspersonen erleben, Regeln einfach und konsistent formuliert werden und häufig mit Erklärungen bzw. einer Förderung des kindlichen Einfühlungsvermögens verbunden werden.<sup>41</sup>

Das wachsende Verständnis sozialer Regeln führt zusammen mit sich entwickelnden Fähigkeiten zur Selbstreflexion und Selbstbewertung am *Ende des Kleinkindalters* zum deutlicheren Hervortreten sogenannter „sekundärer“ Emotionen, wie etwa Stolz, Scham, Neid und Schuldgefühl.<sup>42</sup> Gemeinsam ist diesen Emotionen, dass sie sich auf die eigene Person im Verhältnis zu einer sozialen Situation mit wahrgenommenen Regeln, Erwartungen oder Bewertungen beziehen. Ein bereits relativ weit entwickeltes soziales Denken wird daher in der Regel als Voraussetzung für diesen Schritt in der emotionalen Entwicklung gesehen.

Im *Kindergartenalter* tragen dann die weiter zunehmenden Denk- und Sprachfähigkeiten in Verbindung mit einem wachsenden Schatz sozialer Erfahrungen zu bemerkenswerten Fortschritten im sozialen Denken bei. So zeigt sich bei Kindern dieser Altersgruppe etwa ein im Ansatz „psychologisches“ Bild der Menschen in ihrer Umgebung. Entsprechend gelingt es ihnen, in einfachen Aufgaben Gedanken, Gefühle, Wünsche oder auch falsche Annahmen anderer zutreffend zu erraten.<sup>43</sup> Weiterhin können Einzelerfahrungen in verschiedenen Beziehungen zunehmend besser abstrahiert und zu handlungsleitenden inneren Modellen der Beziehung („internal working models“) kondensiert werden, über die Kinder auch sinnvoll Auskunft geben können.<sup>44</sup> Damit wird eine Voraussetzung für die spätere Fähigkeit zur Beziehungsreflexion geschaffen. In den Beziehungen zu den Eltern bzw. den hauptsächlichen Betreuungspersonen erleben viele Kinder im Kindergartenalter Vertiefungen in verschiedener Hinsicht. Zum einen tragen Kinder im Rahmen ihrer Möglichkeiten zusehends aktiv zu gemeinsamen Unternehmungen bei oder bemühen sich um die Aneignung von Fähigkeiten der Erwachsenen, zum anderen wird die sprachliche Abstimmung von Zielen und Plänen sowie der Austausch über Erfahrungen immer wichtiger. In welcher Weise sich Kinder hier beteiligen können und von den Erwachsenen an neue Fähigkeiten herangeführt werden, hat sich für das Selbstbild, die Kompetenzentwicklung und die Entwicklung der Lernbereitschaft als bedeutsam erwiesen.<sup>45</sup> Darüber hinaus stellt das Kindergartenalter in Deutschland die erste Altersstufe dar, in der Kinder in ihrer ganz überwiegenden Mehrzahl ausgedehnte soziale Erfahrungen außerhalb der Familie sammeln und regelhaft Gleichaltrigenbeziehungen erleben.<sup>46</sup> In den Gleichaltrigengruppen entwickeln sich Strukturen bezüglich Freundschaften, Beliebtheit und Einfluss, die für das emotionale Erleben der beteiligten Kinder von erheblicher Bedeutung sind.<sup>47</sup> Die in der Familie erworbenen Bindungserfahrungen, sozialen Fertigkeiten und Kompetenzen bei der Selbstregulation von Emotionen beeinflussen das Gelingen der Integration in die Welt der Gleichaltrigen.<sup>48</sup> Positive oder negative Erfahrungen in der Gleichaltrigengruppe scheinen dann ihrerseits wieder Einfluss auf das Gelingen der weiteren sozialen Entwicklung zu nehmen.

In der *mittleren Kindheit* und im *Jugendalter* bleibt die Anerkennung in der Gleichaltrigengruppe wichtig, während Zweierbeziehungen in Form von

engen Freundschaften oder ersten romantischen Beziehungen im Erleben und für die weitere Entwicklung erheblich an Bedeutung gewinnen. Gute Beziehungen können dabei über die Bedeutung familiärer Erfahrungen hinaus positive Entwicklungsverläufe bestärken und im beschränkten Rahmen familiäre Belastungen abfedern.<sup>49</sup> Andererseits können Beziehungen zu Freunden mit ausgeprägten Problemverhaltensweisen sowie anhaltende Erfahrungen von Ablehnung, Ausgrenzung oder Schikane durch Gleichaltrige negativ Einfluss nehmen.<sup>50</sup>

In der Beziehung zu den Eltern wächst im Verlauf der mittleren Kindheit und des Jugendalters in der Regel, wenngleich nicht in allen Kulturen gleichermaßen, der Bereich kindlicher Selbstbestimmung,<sup>51</sup> während die in der Familie gemeinsam verbrachte Zeit zugunsten von Aktivitäten außerhalb der Familie abnimmt. Entsprechend ist es für die Erziehungsaufgabe von Eltern zunehmend entscheidend, inwieweit sie mit dem Kind bzw. dem/der Jugendlichen über außerhalb der Familie auftretende Probleme und Fehlverhaltensweisen ins Gespräch kommen können. Für die emotionale Sicherheit in der mittleren Kindheit bzw. im Jugendalter bleiben Eltern bzw. andere wichtige Bindungspersonen von hoher Bedeutung. Jedoch müssen immer wieder neue Balancen zwischen wachsender Autonomie und enger wechselseitiger Verbundenheit gefunden werden. Am besten scheinen Anforderungen, wie die Bewältigung der körperlichen Veränderungen in der Pubertät, schulische und soziale Herausforderungen, die Ausformung einer positiven eigenen Identität oder das Setzen erstrebenswerter und realistischer Ziele, jedoch bewältigt werden zu können, wenn Heranwachsende zunächst in dem berechtigten Gefühl handeln können, bei Bedarf auf die Unterstützung ihrer Bindungspersonen zurückgreifen zu können. Treten Überforderungssituationen ein, so ist das Erleben emotionaler Unterstützung sowie das gemeinsame Klären von Ursachen und Lösungsperspektiven von Bedeutung.<sup>52</sup> Ohne ausreichende emotionale und erzieherische Unterstützung können kulturell verankerte Selbstständigkeitsanforderungen<sup>53</sup> im Zusammenspiel mit körperlich-hormonellen Veränderungen,<sup>54</sup> sozialen und emotionalen Herausforderungen sowie vermehrt auftretenden belastenden Lebensereignissen (z.B. sexuelle Viktimisierungen bei adolescenten Mädchen und jungen Frauen)<sup>55</sup> zu bedeutsamen Fehlentwicklungen im Jugendalter führen. Hierauf deutet etwa die im Jugendalter erheblich zunehmende Häufigkeit von depressiven Erkrankungen, Suchterkrankungen und gewalttätigen bzw. delinquenten Verhaltensmustern hin.<sup>56</sup>

Wird die soziale und emotionale Entwicklung während Kindheit und Jugendalter im Überblick betrachtet, so zeigen sich nicht nur Ausdifferenzierung und Wachstum, sondern auch innere Zusammenhänge und Kontinuitäten. Solche *inneren Zusammenhänge und Kontinuitäten* lassen sich etwa auf der Ebene einzelner Beziehungen beschreiben, und zwar in der Form überdauernder Muster, so wie dies etwa für die Eltern-Kind-Beziehung im Hinblick auf das wechselseitige Vertrauen, den Umgang mit emotionaler Belastung und die Bereitschaft zum Eingehen aufeinander geschehen ist.<sup>57</sup> Obwohl sich die beobachtbaren Verhaltensweisen hierbei mit dem Alter teils gravierend verändern (z.B. der Ausdruck emotionaler Belastung bei einem einjährigen vs. einem zehnjährigen Kind), können Organisationsmerkmale der Beziehung (z.B. ob sich ein Kind einem Elternteil anvertraut oder nicht) überdauern. Aber auch zwischen früher und später beginnenden Beziehungen eines Kindes lassen sich Zusammenhänge herstellen, die zu einem erheblichen Teil über sich entwickelnde innere Beziehungsbilder und Beziehungsfähigkeiten

vermittelt werden. Dies hat sich etwa für die Vertrauensbeziehung zu den Eltern in der Kindheit und spätere Vertrauensbeziehungen zu PartnerInnen im jungen Erwachsenenalter gezeigt.<sup>58</sup> Schließlich zeigen sich Kontinuitäten auch darin, dass gut bewältigte frühe Entwicklungsaufgaben in der sozialen bzw. emotionalen Entwicklung (z.B. der Aufbau positiver Bindungsbeziehungen) eine erfolgreiche Bewältigung späterer Entwicklungsaufgaben (z.B. die Integration in die Gleichaltrigenwelt) wahrscheinlicher machen, und zwar anscheinend auch dann, wenn Kinder zwischenzeitlich erhebliche Belastungen oder Krisen überstehen mussten.<sup>59</sup> Umgekehrt können allerdings Probleme bei der Bewältigung früher Entwicklungsaufgaben im Verlauf der sozialen bzw. emotionalen Entwicklung auch die Bewältigung späterer Entwicklungsaufgaben beeinträchtigen.

Werden Zusammenhänge zwischen dem Grundlagenfeld der sozialen und emotionalen Entwicklung und dem Thema Kindeswohlgefährdung in den Blick genommen, so zeigen sich mindestens drei mögliche Verknüpfungen.

Zunächst können negative Folgen von Misshandlung, Vernachlässigung und Missbrauch auf die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern untersucht werden. Dies ist in einer Reihe hervorragender Untersuchungen geschehen, deren Ergebnisse als Teil der Forschungsübersichten zu bekannten Folgen verschiedener Formen von Gefährdung berichtet werden (vgl. Fragen 24, 25, 26 und 27).

Zum Zweiten können Störungen in der emotionalen oder sozialen Entwicklung von Kindern auf eine mögliche Rolle als Teilursache oder Anlass für das Entstehen kindeswohlgefährdender Situationen hin geprüft werden. Dies betrifft beispielsweise frühe Regulationsstörungen (z.B. Schreibabys) oder ausagierende Störungen des Sozialverhaltens bei älteren Kindern. Der derzeitige Erkenntnisstand zu diesem Punkt wird im Rahmen der Frage 17 zusammengefasst.

Schließlich müssen verschiedene Arten von Wechselwirkungen zwischen der sozialen bzw. emotionalen Entwicklung und einem Aufwachsen unter Bedingungen von Gefährdung in den Blick genommen werden. Hier kann etwa darauf hingewiesen werden, dass der Stand der sozialen und emotionalen Entwicklung die Folgen sowie die Verständnis- und Reaktionsmöglichkeiten eines Kindes auf Erfahrungen von Misshandlung, Vernachlässigung oder Missbrauch mit prägt. Beispielsweise gehen frühe Misshandlungen eher mit grundlegenden Störungen der Fähigkeit zur emotionalen Selbstkontrolle einher, verglichen mit späteren Misshandlungen, die sich erst nach einem Erlernen einer grundlegenden Selbstkontrolle ereignen. In ähnlicher Weise hängen auch die Reaktionen auf Hilfemaßnahmen (z.B. auf eine Fremdunterbringung) mit vom bereits erreichten Stand der sozialen und emotionalen Entwicklung ab.

Für die Praxis des Kinderschutzes ist das Erkennen von Beeinträchtigungen der sozialen und emotionalen Entwicklung wichtig, weil sich darin das Ausmaß der Schädigung eines Kindes spiegeln kann.

Weiterhin können Auffälligkeiten in diesem Bereich zu einer Überforderung der Eltern beitragen und daher risikoe erhöhend wirken.

Schließlich können Beeinträchtigungen der sozialen und emotionalen Entwicklung auch unabhängig von ihren Ursachen einen Hilfsanspruch begründen. Weitere Grundinformationen und Hinweise zum Vorgehen bei der Einschätzung im Einzelfall finden sich in den Fragen 16, 60, 64 und 65.

## Anmerkungen

- 1 Im deutschsprachigen Raum liegen mindestens drei Einführungen in die Entwicklungspsychologie für Fachkräfte aus der Sozialen Arbeit vor, ein aktueller Band von Köckeritz 2004 sowie ältere Bücher von Schraml 1992 und Feser 1981. Nah am Erziehungsalltag bewegen sich drei aus dem Niederländischen übersetzte Bücher zur Entwicklungspsychologie verschiedener Altersgruppen von Kohnstamm (1999, 1997, 1996). Allerdings werden darin kaum explizit Brücken zu Praxisfragen der Kinder- und Jugendhilfe geschlagen. Dies gilt auch für zwei Einführungen in die Entwicklungspsychologie, die im Psychologiestudium häufig Verwendung finden (Oerter/Montada 2002, Keller 1998). Beide Bücher bieten vertiefende Informationen, die Aspekte der sozialen und emotionalen Entwicklung werden jedoch vergleichsweise knapp behandelt. Etwas ausführlicher ist hier der Band von Petermann et al. 2004. Eine Reihe weiterer deutschsprachiger Veröffentlichungen beschäftigen sich speziell mit der kognitiven Entwicklung (z.B. Goswami 2001) oder der sozialen bzw. emotionalen Entwicklung (z.B. Schmidt-Denter 2005, Petermann/Wiedebusch 2003). International liegen mehrere hervorragende Einführungen in die Entwicklungspsychologie vor (z.B. DeHart et al. 2004), die teilweise sogar speziell im Hinblick auf die Arbeit mit Gefährdungsfällen (Daniel et al. 1999) verfasst wurden.
- 2 In Deutschland führten beispielsweise Clara und William Stern zwischen 1900 und 1918 Tagebücher über die Entwicklung ihrer drei Kinder Hilde, Günter und Eva, die sie dann als Grundlage für damals weit verbreitete entwicklungspsychologische Fachbücher (Stern/Stern 1907) und Elternratgeber (von Clara Stern unter dem Pseudonym Toni Meyer veröffentlicht) verwendeten.
- 3 Der Erwerb von Sprache ist ein vielschichtiger Prozess, der u.a. das Erlernen von Lautproduktion und -unterscheidung, den Erwerb der Fähigkeit zur Bildung und dem Verständnis von Wörtern und Sätzen sowie die Ausbildung der Fähigkeit zum sozial angemessenen und zielgerichteten Gebrauch von Sprache beinhaltet (für eine nähere Beschreibung verschiedener Komponenten des Spracherwerbs s. Grimm/Weinert 2002). Während vieles darauf hindeutet, dass das grundsätzliche Potenzial zum Spracherwerb beim Menschen genetisch verankert ist, hängt die Umsetzung dieses Potenzials wesentlich von vorhandenen Kommunikationsgelegenheiten und sprachlichen Anregungen ab. Sowohl der sprachliche Anregungsgehalt der Umwelt als auch spezifische genetische Faktoren beeinflussen die individuelle Geschwindigkeit und Qualität des Spracherwerbs (für Forschungsübersichten zu sozialen bzw. genetischen Einflüssen s. Hoff 2001, Stormswold 2001). Zudem reflektieren Unterschiede zwischen Kindern im Verlauf der Sprachentwicklung wenigstens teilweise auch Unterschiede in den generellen kognitiven Fähigkeiten. Da eine hohe sprachliche Kompetenz Bildungserfolge und die Bewältigung vieler Lebensaufgaben ganz erheblich begünstigt und umgekehrt sprachliche Einschränkungen ein beträchtliches Entwicklungshemmnis darstellen (Grimm 2003, Greenwood et al. 2001), kommt dem Erkennen bedeutsamer Verzögerungen in der Sprachentwicklung und der Förderung betroffener Kinder eine hohe Bedeutung zu. Bedeutsame Verzögerungen in der Sprachentwicklung, so hat sich herausgestellt, lassen sich am Ende des zweiten Lebensjahres bereits relativ gut erfassen, insbesondere wenn mehrere Aspekte der Sprachentwicklung in zumindest halbstandardisierter Form abgeprüft werden (für Forschungsübersichten zu Einschätzverfahren s. Law et al. 1998, speziell auf die deutsche Situation geht Grimm 2003 ein). Aufgabe von ASD-Fachkräften ist es in diesem Zusammenhang nicht, im Kontakt mit gefährdeten Kindern eventuelle Verzögerungen in der Sprachentwicklung zu diagnostizieren, sondern in geeigneten Fällen eine genauere Abklärung zu veranlassen und in der Zusammenarbeit mit den Eltern auf eine angemessene Inanspruchnahme vielfach erfolgreicher Maßnahmen der Sprachförderung hinzuwirken (für eine Forschungsübersicht zur Wirkung von Sprachförderung s. Law et al. 2004). Einführungen in das mittlerweile recht umfangreiche Forschungsfeld kindlicher Sprachentwicklung geben Dittmann 2002 sowie Grimm/Weinert 2002. Eine vertiefende deutschsprachige Forschungsübersicht findet sich bei Grimm 2000, im internationalen Raum sei auf die Forschungsübersichten von Hoff 2001, de Boysson-Bardies 1999 und Bloom 1993 hingewiesen.
- 4 Die Entwicklung des Fantasienspiels wurde bereits frühzeitig als elementarer Ausdruck sich verändernder geistiger Fähigkeiten von Kindern verstanden (z.B. Piaget 1969). Beschreibungen altersabhängiger Veränderungen im Einzelspiel finden sich etwa bei Garner 1998, McCune 1995 und Fein 1981. Zusammenhänge zu Aspekten des weiteren Entwicklungsverlaufs wurden ebenso beschrieben (z.B. Roskos et al. 2000) wie günstige Einflüsse einer Förderung des Kindes im Spiel (z.B. Fein/Fryer 1995, Oerter 1993, Henniger 1991). In den letzten Jahren wurde auch verstärkt versucht, das im Fantasienspiel gezeigte Fähigkeitsniveau von Kindern diagnostisch als Hinweis auf den Stand der kognitiven Entwicklung zu nutzen (z.B. Power/Radcliffe 2000). Hiervon zu unterscheiden sind Ansätze, die eine Erhebung des Inhaltes freier oder halbstrukturierter Fantasienspiele diagnostisch als Ausdruck kindlicher Befindlichkeit (z.B. Warren/Dadson 2001, Warren et al. 1996) bzw. kindlicher Beziehungsmodelle (z.B. Sturzbecher 2001) nutzen.
- 5 Z.B. Reich 2005, Tamis-LeMonda et al. 2002.

- 6 Deutschsprachige Einführungen in das Werk von Jean Piaget liegen etwa von Ginsburg/Opper 2004 sowie Montada 2002 vor. Auch Piaget selbst hat eine lesenswerte Einführung in seine Gedankenwelt und Befunde verfasst (Piaget 2003). Aus den mehr als 50 Büchern und 500 Artikeln Piagets zeichnen sich insbesondere einige frühe Arbeiten (z.B. über Weltbilder von Kindern, Piaget 1988) durch eine große Lebensnähe und Anschaulichkeit aus.
- 7 Für die Entwicklung von Konfliktverständnis und Strategien der Konfliktbewältigung s. Selman/Schultz 1989, Selman et al. 1992; zur Entfaltung einer zunehmend komplexeren Alltagspsychologie s. etwa Eisbach 2004, McKown/Weinstein 2003, Mansfield/Clinchy 2002, Notaro et al. 2001, Flavell et al. 1999; für generelle Forschungsübersichten zur Entwicklung kindlicher Alltagspsychologie s. Flavell 2000, 1999.
- 8 Zusammenfassungen der Befundlage finden sich u.a. bei Goswami 2001 sowie Case 1998. Einige Übersichtsarbeiten haben sich auf einzelne Alterszeiträume konzentriert, für die Piaget Übergänge zwischen Stufen der kognitiven Entwicklung erwartete, so etwa Courage/Howe 2002 für das zweite Lebensjahr oder Sameroff/Haith 1996 für den Zeitraum zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr. Zusammenstellungen der Kritik an Piaget finden sich u.a. bei Feldman 2003 sowie Lourenco/Machado 1996, Weiterentwicklungen der Ansätze von Piaget bieten u.a. Feldman 2004 und Case/Okamoto 1996.
- 9 Beispielsweise scheinen Kindergartenkinder Erklärungen für Partnerschaftsgewalt, die an Situationsumständen ansetzen, teilweise für sich als nahe liegend zu empfinden (z.B. „Die Mama hat nicht aufgeräumt, darum hat der Papa sie geschlagen“), während Grundschulkindern eher an Persönlichkeitseigenschaften der Beteiligten denken (z.B. „Der Papa wird halt immer so schnell wütend“) und Jugendliche auch gesellschaftliche Umstände einbeziehen (z.B. „Der Papa ist so erzogen, der denkt, er darf das“). Welche Erklärungsversuche Kinder für sich annehmen, wird durch das Verhältnis zwischen Erklärungsangeboten durch Eltern bzw. andere Bezugspersonen und ihren Verständnismöglichkeiten bestimmt, wobei immer wieder Kinder mit ihren Erklärungsbedürfnissen alleine gelassen werden oder Missverständnisse bzw. Verständnisschwierigkeiten auftreten. Die Literatur über Zusammenhänge zwischen dem Entwicklungsstand von Kindern bzw. ihrem Alter und der Gestalt ihrer Verständnisversuche für belastende Erfahrungen ist noch dünn und verstreut (z.B. in Bezug auf Partnerschaftsgewalt: Mullender et al. 2001, in Bezug auf kindliche Hyperaktivität: McMenamy et al. 2005, zum kindlichen Verständnis der Wirkungen von Suchtstoffen: Sigelman et al. 2000), aber von offenkundiger Bedeutung für die Beratungsarbeit mit Kindern.
- 10 Lenz 2001 beschreibt etwa Perspektiven von Kindern der Altersgruppen zwischen neun und 13 Jahren auf Erziehungsberatung. Die dargestellten Äußerungen von Kindern zeigen dabei nicht nur, wie kognitive Schemata des Umgangs mit ÄrztInnen, Lehrkräften und Autoritäten die Erwartungen von Kindern beeinflussen, sondern auch, wie vor allem jüngere Kinder den Beratungsprozess anhand konkreter Aktivitäten (z.B. Spiel) und konkreter Hilfewirkungen beschreiben und bewerten, während ältere Kinder teilweise komplexer argumentieren und etwa psychische Entlastungsfunktionen des vertraulichen Gesprächs in ihre Bewertung einbeziehen.
- 11 Für das Familienrecht hat Heilmann 1998 sehr nachdrücklich auf die Bedeutung des kindlichen Zeitempfindens hingewiesen und mögliche Konsequenzen erörtert. Zu einem Teil wird dieses Zeitempfinden durch die Zeitvorstellungen und Zeitbegriffe von Kindern beeinflusst. Deren Entwicklung war Mitte des vergangenen Jahrhunderts bereits einmal ein wichtiges Forschungsthema (z.B. Piaget 1955), dessen Bedeutung gegenwärtig wieder stärker entdeckt wird (für einen aktuellen Forschungsüberblick s. Friedman 2000).
- 12 Für Erwachsene oft schwer nachzuvollziehen ist die Neigung von Kindern, belastende Erlebnisse stark auf sich selbst und ihren Selbstwert zu beziehen, obwohl in manchen Fällen Misshandler oder Missbraucher diese Tendenz von Kindern auch aktiv ausnutzen. Einfache Erklärungen, das Kind sei an dem Geschehen nicht schuld, sind vielfach nicht ausreichend, um dieser Verständnistendenz von Kindern entgegenzuwirken, wie etwa eine Jugendhilfestichprobe von Kolko et al. 2002 zeigt, in der ein Drittel bis die Hälfte der Kinder mit bekannten Gefährdungserfahrungen sich selbst Mitverantwortung für das Geschehene zuschrieb, was wiederum ein größeres Ausmaß kindlicher Belastung begünstigte. Teilweise scheint hier vielmehr ein regelrechtes „Training“ zum Aufbau alternativer Überzeugungen angezeigt zu sein. Im Hinblick auf neue Herausforderungen im Verlauf der kognitiven Entwicklung tritt beispielsweise in Hochkonfliktfamilien teilweise das Phänomen auf, dass Kinder mit zunehmender Fähigkeit zur Perspektivenkoordination auf einer neuen Ebene unter der konflikthaften Unvereinbarkeit der Sichtweisen ihrer Eltern zu leiden beginnen, während in der beginnenden Jugendphase teilweise ein deutliches Bedürfnis zur Auseinandersetzung mit der moralischen Seite des elterlichen Verhaltens entsteht. In beiden Fällen kann diese Situation zur neuerlichen Eskalation von Konflikten führen und erprobte Regelungen für Umgangskontakte aushebeln.
- 13 Für Forschungsübersichten s. Nelson/Fivush 2004, 2000, Pipe et al. 2004, Eisen et al. 2002, Schooler/Eich 2000.

- 14 Generell ist diesen Methoden gemeinsam, dass sie möglichst geringe Anforderungen an die motorischen Fähigkeiten der untersuchten Kinder zu stellen versuchen, da angenommen wird, dass zu hohe Anforderungen an die Fähigkeit zu zielgerichteten Bewegungen in früheren Untersuchungen die Entdeckung tatsächlich vorhandener kognitiver Kompetenzen bei Säuglingen verhindert hat. Ein Beispiel für neue Untersuchungsverfahren stellen sog. Habituationsexperimente dar, bei denen Säuglingen wiederholt bestimmte Bilder oder Abläufe (z.B. ein fallender blauer Ball) gezeigt werden, bis die Aufmerksamkeit des Kindes abnimmt (Habituation). Reagiert der Säugling mit neu erwachendem Interesse auf das Einfügen eines neuen Reizes (z.B. Verwendung eines roten Balls) in den Strom der Wiederholungen, so ist dies ein Hinweis darauf, dass der Säugling den neuen Reiz als neu erkennen konnte (also die Farben Blau und Rot unterscheiden konnte).
- 15 Für eine deutschsprachige Forschungsübersicht s. Gopnik et al. 2001, weitere Befundübersichten findet sich bei Lacerda et al. 2000.
- 16 Z.B. Aslin/Fiser 2005, Johnson 2005, Thompson/Nelson 2001.
- 17 Für Forschungsübersichten s. Landry 2005, Kalil/DeLeire 2004, Ramey/Ramey 2004, Shonkoff/Phillips 2000.
- 18 Vgl. Schaffer 1996, S. 1.
- 19 Im deutschsprachigen Raum bezeichnen Gefühle in der Regel die subjektive Erlebenseite von Emotionen, während der Begriff der Emotion darüber hinausgeht und auch einen physiologischen Aspekt, bewertende Gedanken und die Aktivierung von Verhaltenstendenzen einschließt (für einen Überblick zur Begriffsdiskussion und zu grundlegenden Emotionstheorien siehe Otto et al. 2000).
- 20 Einen frühen, weltweit diskutierten Hinweis auf die teilweise lebenslange Bedeutung frühkindlicher Belastungen der sozialen und emotionalen Entwicklung gaben zwei Berichte von Bowlby 1951 und Ainsworth et al. 1962 für die World Health Organization (WHO), die sich mit dem Schicksal von Kindern beschäftigten, die aufgrund von Fremdunterbringung keine ausreichende Möglichkeit zum Aufbau beständiger Bindungen hatten. Wenngleich methodisch weiterentwickelte spätere Studien nicht alle Befürchtungen dieser frühen Arbeiten im Hinblick auf die Durchgängigkeit und Stärke irreversibler Entwicklungsbeeinträchtigungen nach frühen massiven Belastungen der sozialen und emotionalen Entwicklung bestätigten, konnten die vorliegenden Studien doch erhebliche Entwicklungsbelastungen bei der Mehrzahl frühzeitig schwerwiegend emotional vernachlässigter Kinder aufzeigen (vgl. Frage 24). Zudem lassen in neuerer Zeit durchgeführte Adoptionsstudien vermuten, dass schwerwiegende frühe Beeinträchtigungen der sozialen und emotionalen Entwicklung auch bei einem Wechsel in eine positiv-fürsorgliche Umgebung teilweise nicht mehr aufgeholt werden können (vgl. Frage 24). Auch außerhalb des Bereichs von schwerwiegenden Beeinträchtigungen der sozialen und emotionalen Entwicklung durch Kindeswohlgefährdungen haben Längsschnittstudien aufgezeigt, dass Unterschiede im Verlauf der sozialen und emotionalen Entwicklung während der Kindheit mit den Beziehungsfähigkeiten im Jugend- und Erwachsenenalter in Zusammenhang stehen (z.B. Grossmann/Grossmann 2004, Sroufe et al. 2005). Zudem hat sich herausgestellt, dass eine frühzeitig fehllaufende soziale und emotionale Entwicklung die Gefahr späterer Verhaltensauffälligkeiten (z.B. Gewalttätigkeit) und emotionaler Störungen (z.B. depressive Erkrankung) deutlich erhöht (z.B. Petermann/Wiedebusch 2003, Izard/Harris 1995), während umgekehrt ein positiver Verlauf der sozialen und emotionalen Entwicklung in den ersten Lebensjahren die seelische Widerstandskraft gegen spätere Belastungen zu erhöhen scheint (Sroufe et al. 1990). Schließlich wurde in den letzten Jahren auch zunehmend deutlich, dass gut entwickelte soziale und emotionale Fähigkeiten die Lernbereitschaft und den Schulerfolg von Kindern erheblich begünstigen (für Forschungsübersichten s. Zins et al. 2004, Raver 2002).
- 21 Als grundlegende Emotionen oder Basisemotionen werden einige Emotionen bezeichnet, die sich durch eine Reihe von Merkmalen auszeichnen (für eine Übersicht s. Ekman 1992). Vor allem zählt hierzu ein charakteristisches mimisches Ausdrucksmuster, das kulturübergreifend erkannt wird und Entsprechungen im Ausdrucksverhalten anderer, evolutionsgeschichtlich früher entstandener Arten findet. Freude, Ärger, Furcht und Ekel werden in der Regel zu den Basisemotionen gezählt, überwiegend auch Traurigkeit und Überraschung (für einen Vergleich verschiedener Zusammenstellungen zu Basisemotionen s. LaFreniere 2000).
- 22 Für eine Forschungsübersicht zur Entwicklung verschiedener Emotionen in den ersten Lebensmonaten s. etwa Sroufe 1996 oder LaFreniere 2000. Eine faszinierende Einzelfallstudie anhand von Beobachtungen ihrer Tochter Justine wurde von Camras 1992 vorgelegt.
- 23 Für eine Forschungsübersicht s. Gunnar/Davis 2003.
- 24 Der Begriff der „Ko-Regulation“ wurde u.a. von Fogel 1993 eingeführt. Ähnliche Begriffe, wie z.B. „wechselseitige Regulation“ (Tronick 1989), wurden von verschiedenen Seiten vorgeschlagen und haben generell Akzeptanz gefunden. Berühmt geworden ist auch der auf denselben Sachverhalt abzielende Ausspruch des englischen Kinderarztes und Analytikers Donald Winnicott: „There's no such thing like a baby.“ Vielmehr würden sich Kinder, so Winnicott, in den ersten Lebensjahren nur als Teil ihrer Beziehungen untersuchen lassen.
- 25 Für eine Forschungsübersicht s. Grolnick et al. 1999.

- 26 Für Forschungsübersichten zur Entwicklung früher Interaktions- und Spielepisoden zwischen Säuglingen und Betreuungspersonen s. Eckerman 1996 und Schaffer 1996. Wunderbar anschauliche Fallstudien zur Entwicklung erster Regeln (z.B. abwechselndes Sprechen bzw. Vokalisieren) und erster „Spiele“ (z.B. „peek-a-boo“: Gesicht kurz verdecken und sich dem Säugling wieder zuwenden) wurden u.a. von Jerome Bruner vorgelegt (z.B. Bruner/Sherwood 1976).
- 27 Für eine Forschungsübersicht s. Adamson/Frick 2003.
- 28 Für Forschungsübersichten zur Entwicklung und Bedeutung gemeinsamer Aufmerksamkeit s. Moore/Dunham 1995. Michael Tomasello vom Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie in Leipzig hat in mehreren Arbeiten nachgezeichnet (z.B. 2000), wie die Fähigkeit zu gemeinsamer Aufmerksamkeit Beginn und Grundlage kulturellen Lernens bildet und damit ein weitgehend spezifisch menschliches Merkmal darstellt.
- 29 Für eine Forschungsübersicht s. Feinberg 1992.
- 30 Für eine grafische Darstellung der altersabhängigen Häufigkeit von Trennungsprotest in verschiedenen Kulturen s. LaFreniere 2000, S. 125.
- 31 Für eine Analyse physiologischer Stressreaktionen bei kurzzeitigen Trennungen siehe Spangler/Grossmann 1993. Für eine Analyse beobachtbarer Belastung bei Trennungen trotz Krippenerfahrung s. Belsky 1989.
- 32 Forschungsübersichten zum Zusammenhang zwischen frühen Erfahrungen in Bindungsbeziehungen und dem Erlernen eines konstruktiven Umgangs mit belastenden Gefühlen bei sich selbst wurden u.a. von Cassidy 1994 und Grossmann et al. 1989 vorgelegt, für den Zusammenhang zur Ausbildung von Mitgefühl und der Internalisierung prosozialer Werte s. etwa Bretherton et al. 1997.
- 33 Für eine Forschungsübersicht s. Sroufe 1990.
- 34 Für eine Forschungsübersicht s. Weinfield et al. 1999, vgl. auch Frage 64, Fußnote 5.
- 35 Für eine Forschungsübersicht s. Kindler/Grossmann 2004.
- 36 Für Forschungsübersichten s. beispielsweise Posner/Rothbart 2003 sowie Gunnar/Davis 2003.
- 37 Vgl. Nelson 1996.
- 38 Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit und Qualität von Eltern-Kind-Gesprächen über Gefühle in der frühen Kindheit und der emotionalen bzw. sozialen Entwicklung von Kindern wurden u.a. von Dunn et al. 1991, Denham/Auerbach 1995 und Laible 2004 untersucht.
- 39 S. z.B. Mosier/Rogoff 2003.
- 40 Für eine Forschungsübersicht s. Edwards/Liu 2002.
- 41 Für Forschungsübersichten s. Grusec/Kuczynski 1997, Hoffman 2000, Kalb/Loeber 2003.
- 42 Für Forschungsübersichten s. Tangney/Fischer 1995, LaFreniere 2000, Kapitel 7, und Mills 2005.
- 43 Bekannt geworden sind etwa Experimente, in denen Kinder beobachten konnten, wie eine bestimmte Person einen Gegenstand an einem Ort versteckte und dieser Gegenstand dann ohne Wissen der Person in ein zweites Versteck verlagert wurde. Ab einem Alter von etwa vier bis fünf Jahren dachten die untersuchten Kinder psychologisch genug, um zu verstehen, dass die Person den Gegenstand zunächst im ursprünglichen Versteck suchen würde. Jüngere Kinder nahmen dagegen eher an, dass die Person den Gegenstand sogleich beim zweiten Versteck suchen würde (für eine Meta-Analyse s. Wellman et al. 2001). Für Forschungsübersichten zur Entwicklung eines kindlichen Grundverständnisses für die Psychologie anderer Menschen s. Astington 2000, Flavell 2000.
- 44 Vor allem innere Modelle der Bindungsbeziehungen von Kindergartenkindern wurden in mehreren Studien, auch aus Deutschland (z.B. Gloger-Tippelt et al. 2002), erhoben und zur Beziehungsgeschichte sowie den sozialen Fähigkeiten in Beziehung gesetzt (für eine Forschungsübersicht s. Emde et al. 2003).
- 45 S. etwa die Längsschnittstudien von Pianta et al. 1991, Kindler 2002a, NICHD Early Child Care Research Network 2005.
- 46 Vgl. Alt et al. 2005
- 47 Für eine Forschungsübersicht s. Hay et al. 2004.
- 48 Für eine Meta-Analyse zum Zusammenhang zwischen Bindungserfahrungen und Gleichaltrigenbeziehungen s. Schneider et al. 2001, eine Forschungsübersicht zu sozialen Fähigkeiten und Gleichaltrigenbeziehungen findet sich u.a. bei Gifford-Smith/Rabiner 2004, eine Längsschnittstudie zum Einfluss emotionaler Kompetenzen auf die Integration in Gleichaltrigengruppen wurde von Denham et al. 2003 vorgelegt.
- 49 Sroufe et al. 1999 haben beispielsweise in ihrer Längsschnittstudie die Bedeutung positiver Gleichaltrigenbeziehungen im Zusammenspiel mit familiären Erfahrungen und über diese hinaus aufgezeigt. Criss et al. 2002 wiederum konnten einen Schutz- und Entlastungseffekt positiver Gleichaltrigenbeziehungen bei Kindern mit ungünstigen familiären Erfahrungen belegen.

- 50 Längsschnittstudien, die einen Einfluss problematischer Freunde auf das Auftreten aggressiver bzw. delinquenter Verhaltensmuster nachgezeichnet haben, stammen etwa von Patterson et al. 2000 und Goldstein et al. 2005. Chronische Erfahrungen von Zurückweisung, Ausgrenzung und Schikane im Gleichaltrigenbereich hingen kurzfristig (für eine Meta-Analyse s. Hawker/Boulton 2000) sowie über mittlere und lange Zeiträume hinweg (z.B. Roff 1990, Nelson/Dishion 2004) mit negativen Merkmalen der Befindlichkeit und psychischen Gesundheit betroffener Kinder zusammen, allerdings spielt das Ausmaß an familiärer Unterstützung, auf die betroffene Kinder zurückgreifen können, hier eine wichtige Rolle.
- 51 Vor allem in stark geschlechtssegregierten, patriarchal geprägten Kulturen kann die Adoleszenz bei Töchtern mit einer zunehmenden statt allmählich nachlassenden elterlichen Kontrolle einhergehen (z.B. Stewart/Bond 2002).
- 52 Eine Forschungsübersicht zur Umgestaltung bei gleichzeitig anhaltender Bedeutung von Bindungsbeziehungen am Ende der Kindheit und im Jugendalter findet sich u.a. bei Allen/Land 1999. In Deutschland haben etwa Peter Zimmermann und Fabienne Becker-Stoll (z.B. Zimmermann/Becker-Stoll 2002) Befunde zur Bindungsentwicklung im Jugendalter vorgelegt (für eine Befundübersicht s. Grossmann/Grossmann 2004).
- 53 Für eine Forschungsübersicht zu Zusammenhängen zwischen Entwicklungsverläufen im Jugendalter und kulturell unterschiedlichen Selbstständigkeitsanforderungen s. Schlegel/Barry 1991.
- 54 Für eine Erörterung der Bedeutung hormoneller Faktoren im Jugendalter s. Arnett 1999 sowie Rosenblum/Lewis 2003.
- 55 Für erschreckend hohe Zahlen sexueller Viktimisierungen in einer deutschen Dunkelfelduntersuchung s. Krahe 1999.
- 56 Zur Häufigkeit gewaltförmiger Verhaltensmuster von Jugendlichen in Deutschland s. etwa die Dunkelfelderhebung von Pfeiffer et al. 1998. Zur Häufigkeit von depressiven Störungen und anderen psychischen Erkrankungen liegen für Jugendliche in Deutschland bislang kaum Befunde vor. Derzeit läuft hierzu eine erste repräsentative Untersuchung (Ravens-Sieberer/Bettge 2004). Im Moment muss daher in diesem Bereich stark auf internationale Befunde zurückgegriffen werden, die einen deutlichen Anstieg von depressiven Erkrankungen und Suchterkrankungen im Jugendalter zeigen (für eine Forschungsübersicht s. Rutter/Smith 1995).
- 57 S. etwa Grossmann/Grossmann 2004 oder Kochanska/Aksan 2004.
- 58 Vgl. Grossmann/Grossmann 2004, Sroufe et al. 2005.
- 59 Z.B. Sroufe et al. 1990.