



Gabriele Haug-Schnabel • Joachim Bense

Grundlagen der Entwicklungspsychologie

Die ersten 10 Lebensjahre

HERDER



Gabriele Haug-Schnabel / Joachim Bense
Grundlagen der Entwicklungspsychologie

Gabriele Haug-Schnabel / Joachim Bense

Grundlagen der Entwicklungs- psychologie

Die ersten 10 Lebensjahre

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN



12. vollständig überarbeitete und deutlich erweiterte Auflage 2017

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2005
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de

Umschlagkonzeption und -gestaltung:
SchwarzwaldMädel, Simonswald

Umschlagabbildung: © »Kopffüßler« von Inés Brombacher (3 Jahre)

Fotos im Innenteil: © Hartmut W. Schmidt, Freiburg

Satz und Gestaltung: Hauptsatz Susanne Lomer, Freiburg

Herstellung: Graspö CZ, Zlín
Printed in the Czech Republic

ISBN Print 978-3-451-32960-9
ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-81074-9

Inhalt

Vorwort	10
---------------	----

1 Grundlegende Aspekte von Entwicklung

1.1 Was ist Entwicklung?	12
1.2 Kinder in ihrer Entwicklung stärken – Ergebnisse der Resilienzforschung	15
1.3 Andere Kulturen – andere Entwicklungsziele	19
1.4 Partizipation ermöglichen als Teil der Entwicklungsbegleitung	23
1.5 Anlage-Umwelt-Diskussion: Was machen die Gene, was die Umwelt?	24
Auch Gene sind beeinflussbar – brisante Ergebnisse der Epigenetik	26
Potenzialentfaltung	27
1.6 Die sogenannte »normale« Entwicklung	28
Ein Beispiel: Kinder, die quengeln, Kinder, die jammern	31
1.7 Erfolgreiche Entwicklungsförderung setzt an den Stärken an	32
1.8 Frühe Förderung kognitiver Prozesse durch zugewandte Interaktion	33
1.9 Was hat Erziehung mit Entwicklung zu tun?	35
1.10 Erkenntnisse der Hirnforschung im Hinblick auf	
Lern- und Bildungsprozesse.....	38
Bildung oder Selbstbildung – die Rolle der Bildungsbeteiligung	40
Individuelle Förderung	41
1.11 Sexuelle Bildung: Die Entwicklung kindlicher Sexualität	
positiv unterstützen, begleiten und fördern	42
1.12 Sprechen – Sprache – Kommunikation	45
1.13 Entwicklung von Konfliktfähigkeit	46
1.14 Zur Entwicklung des Zeitverständnisses	47
1.15 Emotionale Entwicklung	50
Emotionale Kompetenz	51
Benennen von Gefühlen	51
Verstehen von Gefühlen	52
Regulieren von Gefühlen	52

2 Das erste Lebensjahr: Die Säuglinge

2.1 Säuglingskompetenzen und intuitives Elternverhalten	56
Mit allen Sinnen	57
Eltern-Kind-Interaktion	58
2.2 Bindung	58
Der Mensch ein Kollektivbrüter	59
Bindungsmuster	61
Sicher gebundene Kinder	61
Unsicher gebundene Kinder	62
Das Fremdeln	63
2.3 Gemeinsame Aufmerksamkeit als Baustein in der Entwicklung kultureller Intelligenz	63
2.4 Wahrnehmen und Spielen: Mundeln, Hantieren, Riechen, Betrachten	65
2.5 Wie lernen Babys?	66
Aus der Beobachtung lernen	67
Intuitive Fähigkeiten des Säuglings – die Theorie des Kernwissens	67
Fähigkeit zur Theoriebildung	68
2.6 Frühe sozial-kognitive Entwicklung	69
2.7 Frühe Sprachentwicklung	69
2.8 Frühe Motorische Entwicklung	70
2.9 Biologische Reifung oder Trainingseffekt?	71

3 Das zweite Lebensjahr: Die Einjährigen

3.1 Die Entdeckung des »Ich«	74
Ich-Bewusstsein entsteht	75
3.2 Kooperation und Hilfsbereitschaft	76
3.3 Kognitive Entwicklung: Neues seit Piaget	77
Bereichsspezifischer Wissenserwerb	78
3.4 Motivationsentwicklung, Handlungsorganisation und Selbstkontrolle	78
3.5 Motorische Entwicklung: Die Welt wird weitläufiger	79
3.6 Umgang mit Trennungen	80
3.7 Erste Kompetenzgefühle	81
3.8 Spielen – integrativer Bestandteil der kindlichen Gesamtentwicklung	81
Symbol- oder Fiktionsspiel	82
3.9 Sprachentwicklung: Erst verstehen, dann sprechen	83

4 Das dritte Lebensjahr: Die Zweijährigen

4.1	Professionelle Eingewöhnung zur Begleitung des Entwicklungsschrittes »Erweiterung der Lebenswelt«	86
	Umgang mit Stress-Situationen	88
4.2	Spielentwicklung: Der Erwerb funktionellen Wissens	89
	Das Spiel wird über einzelne Stationen immer sozialer	89
4.3	Zwei Seiten einer Medaille: Die Trotzphase oder die Entstehung von Autonomie	91
4.4	Visuelle Perspektivenübernahme	93
4.5	Entwicklung von Empathie	93
4.6	Sprachentwicklung: Ab jetzt verständigt man sich sprachlich!	95
4.7	Partizipation – Wir fangen klein an	96

5 Das vierte Lebensjahr: Die Dreijährigen

5.1	Motorische Entwicklung: Das Kind fordert sich selbst heraus	99
5.2	Sprachentwicklung: Das Frage-Alter beginnt	101
5.3	Sauberkeitserziehung heißt heute Unterstützung der Ausscheidungsautonomie – und das hat viele Gründe	102
5.4	Körperbewusstsein und Geschlechtsidentität	105
5.5	Das Spiel mit Gleichaltrigen	106
	Regelspiel	107
5.6	Die magischen Jahre	108

6 Das fünfte Lebensjahr: Die Vierjährigen

6.1	Beweglichkeit und Geschicklichkeit	111
6.2	Sozialkompetenz	113
6.3	Bedürfnisaufschub und Willensstärke sind Bausteine für emotionale Intelligenz – der Marshmallow-Test	114
6.4	Theory of Mind – »Du denkst ja anders als ich!«	115
6.5	Partizipation ist der Schlüssel zur Bildung	118
6.6	Literacy	119
	Frühe Erfahrungen mit Buchstaben, Schrift und Zeichen	119
6.7	Moralentwicklung	122
	Unterschied zwischen moralischer Norm und Konvention	123
6.8	Besonderheiten der kognitiven Entwicklung Vierjähriger	123

7 Das sechste Lebensjahr: Die Fünfjährigen

7.1	Ein besonderes Alter	126
7.2	Problemlösen, analoges Denken und Schlussfolgern	127
	Durchdachte Spracheinsätze werden zu neuen Problemlösestrategien	128
7.3	Zunehmende Differenzierung und Spezialisierung in allen Bereichen	129
7.4	Interesse an Zahlen und Mathematik	130
7.5	Selbstbildungsprozesse – im Beziehungsnetz	131
7.6	Geschlechterbewusste Pädagogik: Als Mädchen, als Junge behandelt werden	133
	Geschlechterbewusste Pädagogik hat auch die Raumgestaltung im Blick	134
7.7	Umgang mit Aggressionen: Konflikte gehören zum Zusammenleben	136
7.8	Zeitverläufe werden zum Thema	138
	Wie entwickelt sich das Verständnis des Zeit- und Geschwindigkeitsbegriffes bei Kindern?	140

8 Das siebte bis zehnte Lebensjahr: Die Sechs- bis Neunjährigen

8.1 Schulbeginn – ein erneuter Übergang	142
8.2 Das Thema Schulfähigkeit	144
8.3 Hort und Ganztagsbetreuung – Chance auf Entwicklungsbegleitung jenseits von Lernunterstützung	146
8.4 Das Denken von Grundschulkindern	148
Metakognition – Das Denken über das Denken	150
Das Lernen lernen	152
8.5 Kindgemäße Angebote der Schule an die Kinder	152
8.6 Die soziale Entwicklung im Grundschulalter – Bedeutung von Peergruppen und Freundschaften	154
Das Geheime als Zauberelixier für die Entwicklung	156
8.7 Sprache wird zum Informationsträger	156
8.8 Selbstwert und Umgang mit Emotionen	158
Entwicklung des Selbstkonzepts	159
Kontrollüberzeugungen	160
8.9 Jungen und Mädchen in der Grundschule	162
8.10 Partizipation fördert die kindliche Resilienz	163
8.11 Die Bedeutung von Bewegung und Naturerfahrung	164
Literatur	166
Register	178

Vorwort

Liebe pädagogische Fachkräfte, Studierende, Kindertagespflegepersonen,
Spielgruppenleitungen, kindheitsinteressierte Leserinnen und Leser,

seit mehr als zehn Jahren ist unser Buch zur Entwicklung von Kindern in den ersten Lebensjahren auf dem Markt, und das Interesse an den Entwicklungsvorgängen der frühen und mittleren Kindheit ist nach wie vor ungebrochen hoch.

Die Bedeutung von Entwicklungswissen für eine passende Begleitung von Kindern in den Bereichen Bildung, Betreuung und Erziehung hat auch durch den massiven Ausbau an Betreuungsplätzen für Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr in Krippe, altersgemischter Einrichtung und Kindertagespflege und durch den Ausbau der Ganztagsbetreuung in Schule und Hort nicht nur bei den mit diesen Altersgruppen arbeitenden Fachkräften in Aus-, Fort- und Weiterbildung, sondern auch in der kindheitsinteressierten Öffentlichkeit zugenommen.

Von einem frühen Einstieg in außerfamiliäre Betreuungsangebote kann ein wichtiger Entwicklungsimpuls ausgehen. Eine hohe Qualität von Einrichtungen, speziell in sozialen Brennpunktgebieten und in Kitas mit hohem Migrantenanteil, ist dabei aber entscheidend, da die NUBBEK-Ergebnisse (Tietze u. a. 2013) zeigen, dass nur, wenn die Qualität stimmt, auch ein Fördereffekt für die kindliche Entwicklung, speziell von Kindern mit Migrationshintergrund, zu erwarten ist.

Individuelle Entwicklungswege von Kindern mit unterschiedlichen familiären und kulturellen Ausgangssituationen benötigen für eine adäquate Begleitung durch ihre Bezugspersonen einen inklusiven und diversitätsbewussten Blick. Dieser Blick wurde für die vorliegende vollständig überarbeitete und deutlich erweiterte Auflage noch einmal bewusst geschärft.

Die große Variabilität im Entwicklungsverlauf ist in der Wissenschaft als Normalität erkannt worden. Der sich hieraus ableitende Auftrag an alle in der pädagogischen Praxis ist es, über regelmäßige Beobachtung zu erfassen, wo ein Kind in seiner Entwicklung, bezüglich seiner aktuellen Themen und Interessen gerade steht und welche professionelle Begleitung und Ermutigung es braucht, um in seine Zone der nächstmöglichen Entwicklung eintauchen zu können. Auf die Beobachtungen müssen Konsequenzen folgen, die sich in einem veränderten Tagesablauf, einer neuartigen Gruppenformation, Materialvielfalt oder einer mitwachsenden Gestaltung und Nutzung von Innen- und Außenbereichen zeigen können.

Dafür braucht jeder erwachsene Bildungs- und Entwicklungsbegleiter neben echtem Interesse an jedem Kind eine gehörige Portion Grundlagenwissen.

Lesen Sie also los!

Ihre
Gabriele Haug-Schnabel & Joachim Bensel



1.

Grundlegende Aspekte
von Entwicklung

Wer kindliche Entwicklungswege verstehen möchte, darf es nicht bei der Betrachtung einzelner Entwicklungsaspekte belassen, sondern muss sich für die Gesamtheit der komplexen biopsychosozialen Vorgänge interessieren. Daher möchten wir Sie in diesem Kapitel zunächst mit einigen grundlegenden Aspekten von »Entwicklung« vertraut machen, ausgehend von Fragen wie zum Beispiel: »Was ist Entwicklung?« »Wird die Entwicklung durch die Anlage oder die Umwelt bestimmt?« »Gibt es überhaupt eine normale Entwicklung?« Diese Fragen haben seit jeher Psychologen und andere Berufsgruppen, die über kindliche Entwicklung arbeiten, beschäftigt. Ein weiterer grundlegender Aspekt von Entwicklung ist der Zusammenhang von Erziehung und Entwicklung. Es ist bekannt, dass der Erziehungsstil und die Haltung zum Kind seine Entwicklung beeinflussen – welche konkreten Wirkungen werden hierbei erzielt? Neueste Erkenntnisse der Hirnforschung eröffnen interessante Perspektiven, die zum Verständnis kindlicher Lern- und Bildungsprozesse beitragen.

1.1 Was ist Entwicklung?

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

Wer Kinder bei ihrer Entwicklung von der Geburt bis zum zehnten Geburtstag begleitet, hat einen spannenden Weg vor sich, denn es passiert Überwältigendes. Biologische, psychologische und soziale Anteile am Geschehen werden in diesen Lebensjahren dauernd neu organisiert, sobald sich ein Individuum mit bedeutenden **Entwicklungsaufgaben und -übergängen** auseinandersetzt und so seine Entwicklung bei steigenden Anforderungen voranschreitet. Innerhalb bestimmter Entwicklungsabschnitte steht ein Kind vor Problemen und Aufgaben, die es im Sinne erweiterter Lernprozesse bewältigen muss und die somit Teil seiner psychosozialen Entwicklung sind. Es gibt allgemeine Aufgaben und Anforderungen, die alle betreffen, wie das eigene Geschlecht und die körperliche Reifung kennen und akzeptieren zu lernen, Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen oder Entwicklungsübergänge wie den Start in die außerfamiliäre Betreuung oder Einschulung zu bewältigen. Hierzu gehören aber auch individuell un-

terschiedliche Aufgaben, wie zum Beispiel als Einzelkind, in einer die Familie ergänzenden Institution, in einem für mich und meine Familie neuen, bislang fremden Kulturkreis, mit besonderem individuellem Bedarf oder einer Spezialbegabung groß zu werden. Eine Entwicklungsaufgabe gilt als bewältigt, wenn sich ein Kind so weit entwickelt hat, dass es nun über erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über sich und seine Umwelt verfügt. Dieser Zuwachs an Vorstellungskraft regt Aktivitäten an und befähigt zu Tätigkeiten, die es dem Kind ermöglichen, Besonderheiten einer Situation wahrzunehmen und diese – je nach bisheriger Erfahrung damit – zu erhalten oder zu verändern. Es bedarf entsprechender Gelegenheiten (z. B. anregender und die **Selbstbildung** ermöglichender Umgebungen) als Bildungsvoraussetzungen sowie eigener Potenziale wie auch sozialer und emotionaler Kompetenzen, um Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigen zu können (Petermann u. a. 2004).

Alltägliche Anforderungen und sich im Miteinander ergebende Herausforderungen stellen Kinder vor **Entwicklungsaufgaben**. Sie sollten altersgemäß bewältigt werden, damit sich ein physisches wie psychisches Wohlbefinden einstellt, unterstützt und bestärkt durch bestätigende Reaktionen der Umgebung. Die Entwicklungsaufgaben sind vielfältig (siehe Tabelle 1). Für ein Kleinkind ist zum Beispiel die Fähigkeit, auf Anweisungen der Eltern zu hören, sein Tun abzuändern, zu warten oder etwas zu unterlassen, eine bedeutsame Entwicklungsaufgabe.

Tabelle 1: Beispiele für Entwicklungsaufgaben (nach Petermann u. a. 2004, S. 287)

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

Wer Entwicklung nachvollziehen und verstehen möchte, kann nicht nur Einzelfaktoren in den Blick nehmen und diese weiterverfolgen. Wer wirklich hinter die Entwicklungskulissen schauen möchte, um angepasste wie auch fehlangepasste Entwicklung angemessen zu erfassen, muss sich für komplexe biopsychosoziale Vorgänge und deren Wechselwirkungen während des Entwicklungsverlaufs interessieren. Denn eine bestimmte Konstellation von Bedingungen kann ein Risiko darstellen und deshalb sogenannte Maladaptationen (Fehlanpassungen) begünstigen, während andersartige Sozialisationsbedingungen eine gut angepasste Entwicklung fördern oder Schritte in Richtung Fehlanpassung mildern können. Man spricht von risikoe erhöhenden und risikomildernden Bedingungen, die den Entwicklungsverlauf beeinflussen und zum Beispiel ausschlaggebend dafür sein können, ob und wie stark sich benachteiligende (riskante) genetische Anlagen überhaupt auswirken.

Man unterscheidet zwei Gruppen von **Risikofaktoren**:

- ▶ Bedingungen, die sich auf biologische oder psychologische Merkmale des Individuums beziehen, wie zum Beispiel genetische Belastung, geringes Geburtsgewicht oder schwieriges Temperament, und
- ▶ Bedingungen, die psychosoziale Merkmale der Umwelt des Individuums betreffen. Dazu zählen Armut, Kriminalität, psychische Erkrankung eines Elternteils oder ständige Disharmonie in der Familie.

Mit den Ergebnissen der Risikoforschung können lediglich beschreibende Aussagen über Zusammenhänge zwischen Risikofaktoren und kindlicher Entwicklung formuliert werden, kausale Schlussfolgerungen sind nicht möglich. Zu welchem Ergebnis eine Risikobelastung führt, lässt sich nur in einem interaktionistischen Ansatz, der das Zusammenwirken von Risikofaktoren und weiteren Person-Umwelt-Merkmalen berücksichtigt, verständlich machen. Eine zentrale Rolle im Rahmen interaktionistischer Modelle spielen protektive Faktoren (**Schutzfaktoren**), die sich risikomildernd auswirken. Ein Schutzfaktor ist ein Merkmal, das bei einer Gruppe von Individuen die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten einer Störung oder Auffälligkeit im Vergleich zu einer Kontrollgruppe ohne diesen Schutzfaktor herabsetzt. Auch mit mehreren Schutzfaktoren versehene Individuen haben keine Garantie auf einen störungsfreien Entwicklungsverlauf, sind aber auf jeden Fall deutlich mehr gefeit vor Schädigungen als Individuen, die ohne oder mit wenigen Schutzfaktoren auskommen müssen. Schutzfaktoren puffern Risikoeffekte ab; fehlen sie, können Risikoeffekte ungeschwächt zum Tragen kommen. Das Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren und dessen Auswirkung auf die Entwicklung eines Menschen ist Gegenstand der **Resilienzforschung**, die vor allem durch die bekannte Pionierstudie von Emmy Werner auf Hawaii aus dem Jahr 1971 populär wurde.

1.2 Kinder in ihrer Entwicklung stärken – Ergebnisse der Resilienzforschung

Kinder werden als resilient (widerstandsfähig) bezeichnet, die in einem sozialen Umfeld aufwachsen, das durch **Risikofaktoren** wie zum Beispiel Gewalt, Alkoholismus oder Armut geprägt ist, oder die traumatische Kriegs- oder Fluchterfahrungen durchgemacht haben und sich dennoch erfolgreich entwickeln.

Warum sind manche Kinder besonders widerstandsfähig und lassen sich trotz allem nicht unterkriegen, was lässt sie mit Belastungen erfolgreicher umgehen als andere Kinder? Die Resilienzforschung untersucht, ob für diese besonders gelungene Bewältigung von Hürden die **genetische Ausstattung**, die Persönlichkeit eines Kindes, seine Bezugspersonen oder sein Lebensumfeld verantwortlich sind. Eines ist heute schon klar: Resilient wird man nicht von alleine. Wenigstens eine liebevoll zugewandte und verlässliche Bindungsperson, ob innerhalb oder außerhalb der Familie, sollte jedem Kind während seiner Kindheitsjahre zur Seite stehen. Robustheit, Energie, ein hohes Maß an Aktivität sowie ein sozial verbindliches Wesen sind gute persönliche Voraussetzungen für Widerstandsfähigkeit. **Resilienz** zeigt sich in Verhaltensweisen, die sehr viel psychische Sicherheit brauchen, wie Durchhalten, Verantwortung übernehmen, sich selbst behaupten, Humor beweisen, Probleme lösen, Herausforderungen annehmen und den eigenen Erfolg spüren. Es braucht sehr viel psychischen Rückhalt, damit ein Mensch realistisch planen und handeln kann und die dazu erforderliche Motivation, Ausdauer und Weitsicht entwickelt. »Er ist nach allem, was wir wissen, wohl so konstruiert, dass er viele Jahre lang in psychischer Sicherheit von älteren und weiseren Gehirnen lernen muss« (Grossmann 2015, S. 31). Resilienz entsteht auch durch resiliente Vorbilder, durch deren vorgelebten Umgang mit Schwierigkeiten und Misserfolg. Entwicklungsbegleiter müssen zugewandt, einfühlsam und zuverlässig verfügbar sein, sie sollten Achtung und Liebe spüren lassen, damit ein Kind an sich zu glauben beginnt (Haug-Schnabel & Schmid-Steinbrunner 2015).

Die Theorie der Resilienz ist mittlerweile auch in der Kindheitspädagogik angekommen und wird in einer weitergefassten Definition nicht nur als Bewältigung von Hochrisikosituationen verstanden, sondern auch als eine Kompetenz, die sich aus verschiedenen Einzelfähigkeiten zusammensetzt, die notwendig sind, um zum Beispiel Entwicklungsaufgaben und weniger kritische Alltagssituationen zu bewältigen (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2014). Resilienz wird als eine dynamische Fähigkeit verstanden, die sich aus der Stärkung – oder Schwächung – der **Resilienzfaktoren**, aus realen Bewältigungserfahrungen und der erlebten sozialen Unterstützung entwickelt. Demzufolge lässt sich diese Fähigkeit auch im Kita-Alltag stärken, indem die zugrunde liegenden Fähigkeiten gezielt gefördert werden und auf diese Weise Kinder gekräftigt mit Krisen und Belastungen umgehen oder Entwicklungsaufgaben bewältigen können. **Resilienzförderung** im Alltag der Kindertagesbetreuung konzentriert sich dabei auf die

sechs **Resilienzfaktoren** Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbststeuerung, **Selbstwirksamkeit**, Soziale Kompetenzen, Problemlösen und Stressbewältigung (siehe Tab. 2).

Tabelle 2: Resilienzfaktoren (nach Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2015, S. 192ff.)

Resilienzfaktor	Teilaspekte	Professionelle Assistenz des Erwachsenen
Selbst- und Fremdwahrnehmung	Eigene Gefühle wahrnehmen	Spiegeln; Unterstützung bei der Differenzierung des Gefühlspektrums
	Klären »diffuser« Gefühle	Diffusität ansprechen, Gefühlskategorien zur Klärung anbieten
	Sich angemessen einschätzen können; angemessenes Selbstbild	Nachfragen: Wie siehst du dich? Wie erlebst du dich?
	Einschätzung der eigenen Wirkung auf andere	Spiegeln durch Fremdwahrnehmung (Wie wirkt die Körperhaltung, Mimik auf das Gegenüber?)
	Abgleich der eigenen Wahrnehmung mit der eines anderen	Ansprechen, gezielter Vergleich
	Gestik und Mimik des anderen wahrnehmen und richtig interpretieren	Nachfragen: Was siehst du? und Abgleich
	Motive des anderen verstehen	Reflexion von Kommunikationssituationen: Warum handelt jemand so?
	Eigene Wahrnehmung der Situation »platzieren« können	
Selbststeuerung	Erregung »hoch«- und »herunter«fahren können	Innehalten: Erregung spüren; nonverbale Mitschwingung bei Aktivierung und Beruhigung; Gefühle verbal und nonverbal teilen; Reflexion: Was führt zur Erregung?; Co-Regulation: Erregungs- und situationsadäquate Regulationsstrategien zeigen (Vorbildfunktion!)
	»Filter« bei übermäßiger Erregung	Struktur anbieten; konkrete selbstregulative Handlungen erarbeiten und einüben
	Sich selbst motivieren / aktivieren können	Aktivierungsstrategie reflektieren und ggf. anregen

Resilienzfaktor	Teilaspekte	Professionelle Assistenz des Erwachsenen
Selbstwirksamkeit	Sich als Urheber eigener Handlungen sehen	Rückmeldung geben; gemeinsame Reflexion über Handlungsabläufe und -vollzug; Ermutigung
	Positive Erwartungen bzgl. des eigenen Handelns aufbauen	Angemessene Anforderungen in der »Zone der nächsten Entwicklung« anbieten
	Kennen und Zeigen der eigenen Stärken	Reflexion über Stärken; Ermöglichen des Zeigens in der Handlung
Soziale Kompetenzen	Dialogfähigkeit (Zuhören; Wechsel in der Kommunikation gestalten; Bezugnahme auf den anderen)	Darauf achten, dass eigene Worte wahrgenommen werden; Wechsel als Regel einführen, Unterbrechungen thematisieren; auf den Bezug achten
	Fähigkeit zur Konfliktlösung (Wahrnehmen und Verstehen von Konfliktsituationen; Perspektivenübernahme; Wahrnehmen und Kontrollieren eigener Impulse, adäquates Handeln in der Situation)	Selbst- und Fremdwahrnehmung abgleichen; Einüben / Ansprechen (Wie hat sich ... wohl gefühlt?); Handlungsbegründungen, Handlungsalternativen besprechen und einüben
	Selbstbehauptung (Wahrnehmen und Interpretieren eigener Impulse; adäquates Handeln in der Situation)	Selbstwahrnehmung, Rückmeldung geben; Handlungsbegründungen, Handlungsalternativen besprechen und einüben
	Sich Unterstützung holen	Unterstützung anbieten, Reflexion von Hilfssituationen
Problemlösen; kognitive Flexibilität	Systematische Reflexion von Handlungsabläufen	Nachfragen: Was ist passiert? Wie hast du das gemacht? In Problemlösesituationen einzelne Schritte durchsprechen, Kreativität fördern
	Suche nach alternativen Lösungen	Ungewöhnliches Denken und Handeln merken und verstärken
	Probleme als Herausforderungen sehen	Überwindungsperspektive eröffnen, Ermutigung

Resilienzfaktor	Teilaspekte	Professionelle Assistenz des Erwachsenen
Adaptive Bewältigungsstrategien / Stressbewältigung	Erkennen, was individuelle Stressoren sind	Individualität des Stresserlebens herausstellen, Reflexion von subjektiven Stressauslösern und Bewältigungsformen, Gestalten individuell angemessener Anforderungen
	Aktivierung eigener Lösungspotenziale	Kennen eigener Kompetenzen, Ermutigung zum Einsetzen von Problemlösefähigkeiten, ggf. Stressbewältigungsmöglichkeiten anbieten, Lob für das Angehen einer Herausforderung
	Ggf. Einfordern /-holen von Unterstützung	Unterstützung anbieten, Reflexion von Hilfesituationen

Eltern und pädagogische Fachkräfte, die die personalen Ressourcen der Kinder fördern wollen, müssen ganz andere pädagogische Konzepte verfolgen als bei der Vermittlung eher kognitiv ausgerichteter vorschulischer Inhalte und Fertigkeiten. Programme wie »Kinder Stärken« sind wissenschaftlich überprüfte Verfahren, deren Effektivität nachgewiesen werden konnte. PRiK (Prävention und **Resilienzförderung** in Kindertageseinrichtungen) und PriGs (Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen) sind wesentliche Bausteine des »Kinder Stärken«-Programms und setzen bei der **Förderung** der Kinder selbst an (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2012, 2016b). Aber auch jenseits gezielter Programme gibt es im Kita-Alltag viele Ansatzstellen zur Förderung von Resilienz und Lebenskompetenzen (Haug-Schnabel u. a. 2015).

Schutzfaktoren werden einem Kind nicht als Paket in die Wiege gelegt und bleiben dann lebenslang wirksam. Sie müssen immer wieder neu aktiviert und gefördert werden, vom Kind selbst und von seiner sozialen Umgebung. Dem Kind eigene Besonderheiten, wie zum Beispiel ein positives Temperament, verträgliche Charaktereigenschaften, eine gute Intelligenz und ein positives **Selbstkonzept**, können bereits als Schutzfaktoren wirken; doch brauchen auch diese kindbezogenen positiven Merkmale zu ihrer Entfaltung, Aktivierung und Förderung einen Rahmen, der von anderen – zuerst von den Bezugspersonen, später auch von Gleichaltrigen – geschaffen werden muss.

Gerade die ersten Lebensjahre eines Kindes sind von besonderer Bedeutung für seine weitere Entwicklung. Deshalb muss in allen Lebenswelten und somit von all seinen Bezugspersonen sein **Kohärenzgefühl**, eine wesentliche Ressource, mit der die Grundhaltung eines Menschen zur Welt wie auch seinem eigenen Lebensweg gegenüber beschrieben wird, gestützt und gestärkt werden. Krause und Lorenz (2009) haben die drei

Komponenten des Kohärenzgefühls für die pädagogische Praxis verständlich gemacht. Unter »Verstehbarkeit« fasst man die Erwartung und die Fähigkeit eines Menschen, ihm bekannte wie auch für ihn völlig unbekannte Eindrücke als geordnete, strukturierte Information aufnehmen und verarbeiten zu können. Mit »Handhabbarkeit« wird die Überzeugung beschrieben, dass man Schwierigkeiten und Krisen, vor die man in seinem Leben gestellt wird, lösen kann. Die »Bedeutsamkeit« ist persönlichkeitsstärkend und daher besonders wichtig. Hierunter verstehen wir das Ausmaß, inwiefern ein Mensch sein Leben als »reich« empfindet und deshalb auch als lohnend, sich Problemen und Anforderungen zu stellen.

Wenn wir Kinder heute für das Leben von morgen vorbereiten, sie begleiten und erziehen, »machen wir das auf der Basis von gestern« (Haug-Schnabel & Schmid-Steinbrunner 2015, S. 11). Unsere Babys werden in eine sich rasant verändernde Welt geboren. Sie werden heute deutlich anders als vor Tausenden von Jahren groß. Wie gewaltig diese Unterschiede im Kindheitsverlauf rund um die Erdkugel aktuell sein können, führt uns der Dokumentarfilm »Bébés« (Babys) von Thomas Balmes beeindruckend vor Augen. Jede Kultur hat ihre eigenen **Erziehungsziele** für die nächste Generation im Blick. Nichtsdestotrotz stammen die **genetische Ausstattung** des modernen Menschen, seine Entwicklungspotenziale und seine auf Beantwortung wartenden, hierauf abgestimmten biologisch bedingten Bedürfnisse aus stammesgeschichtlicher Vorzeit. Vor allem in Kulturen mit sogenannten westlichen, gebildeten, industrialisierten, reichen und demokratischen Milieus (Henrich u. a. 2010) werden von den Kindern früh hohe physiologische und psychologische Anpassungsleistungen in Richtung individuelle Autonomie verlangt, wie zum Beispiel allein einzuschlafen und sich selbst mit bereitgestelltem Spielmaterial zu beschäftigen. Gleichzeitig müssen sie auf bislang Selbstverständliches wie intensiven **Körperkontakt, Stillen** nach Bedarf und jederzeitige Erreichbarkeit ihrer Bezugspersonen verzichten. Von den Kindern werden früh **Selbstregulation, psychologische Autonomie** und differenzierte sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten verlangt, das bedeutet, dass neuartige Formen von Anpassung erwartet werden, die spezielle Wege der Unterstützung nötig machen, um psychischen und körperlichen Schaden abzuwenden.

Jedes Kind, unabhängig davon, aus welcher Kultur es kommt, hat das Recht, in resilienzfördernden, es stärkenden Umgebungen zu leben und mit kompetenter Unterstützung seine Entwicklungsaufgaben zu bewältigen.

1.3 Andere Kulturen – andere Entwicklungsziele

Menschen in allen Ländern und Kulturen der Erde neigen dazu, ihre Erfahrungen und Vorstellungen zu generalisieren und wahrgenommene Abweichungen in anderen Kulturen als befremdlich oder unpassend zu betrachten. Auch die Wissenschaft in westlichen Kulturen hat lange Zeit ihre Forschungserkenntnis aus nicht repräsentativen