

Unterkurs Modul 3: „Lebensphasen“



Quelle: <https://www.kita.de/wissen/icebreaker-spiele/>

Inhalt

1	<i>Die Entwicklung von der Geburt bis zu einem halben Jahr</i>	2
2	<i>Von 6 bis 12 Monaten</i>	3
3	<i>Aufgaben der Begleitung im ersten Lebensjahr</i>	5
4	<i>Das zweite Lebensjahr. (Alter: ca. 1 bis 2 Jahre)</i>	7
5	<i>Das dritte Lebensjahr (Alter: ca. 2 bis 3 Jahre)</i>	12
6	<i>Das Kindergartenalter (Alter: ca. 3 bis 6 Jahre)</i>	18
7	<i>Das Schulalter (Alter: ca. 6 bis 11 Jahre)</i>	25
8	<i>Die Adoleszenz</i>	29

Lebensphasen

1 Die Entwicklung von der Geburt bis zu einem halben Jahr

Die ersten Lebenswochen verbringt der Säugling überwiegend mit Schlafen, Dösen und Trinken. Seine Wahrnehmung bezieht sich überwiegend auf den eigenen Körperzustand, er reagiert auf Hunger, Kälte, Müdigkeit mit Geschrei, welches sich nicht gegen Personen, sondern ausschließlich gegen den Mangelzustand richtet. In diesen ersten Lebenswochen können die engsten Bezugspersonen und das Kind mit gegenseitigen Beziehungsmustern vertraut werden, aus der bisher körperlichen Einheit beginnt eine psychische zu werden. Bezugspersonen müssen in dieser Zeit lernen, kindliche Signale angemessen zu verstehen und zu beantworten, denn nur dann können sie die primäre Aufgabe erfüllen die ihnen in dieser Phase zugeschrieben ist: dem Säugling positive, lustvolle Erlebnisse zu vermitteln. Da es dem Säugling in dieser ersten Lebensphase nicht gelingen kann, Frustrationen rational einzuordnen, ist eine **unmittelbare Bedürfnisbefriedigung** von großer Bedeutung.

Erste diffuse Grundeinstellungen werden in dieser Zeit entstehen. Die Welt ist gut, sie gibt mir, was ich brauche, ich kann vertrauen (**Urvertrauen**) oder das Leben ist schwer, die Welt ist bedrohlich, ich will mich nicht auf sie einlassen (**Urmisstrauen**).

Das Kind entwickelt in zunehmendem Maße Interaktionsmuster mit seinen primären Bezugspersonen, ohne sich jedoch von diesen getrennt zu erleben. Diese „haltende Gegenwart“ der primären Bezugsperson ermöglicht die Grundlage für erste **Bindungserfahrungen**. Beziehung wird in dieser Phase ausschließlich auf körperlicher, nicht auf kognitiver Ebene erlebt und damit körperliches Wohlbefinden, körperliche Lust gestaltet: Körperkontakt beim Stillen, wiegen beim Einschlafen, zärtliche Berührung der Haut beim Wickeln usw. wecken als erste körperliche Grunderfahrung die lebenslange Bereitschaft, Zärtlichkeit zu empfangen.

Im ersten halben Jahr kann sich das Kind noch nicht von alleine fortbewegen, es lässt sich allerdings durch äußere Reize wie Blickkontakt und Ansprache, Streicheln und Kitzeln oder durch Effektspielzeuge (z.B. Rassel) zur Selbstbewegung animieren. Dabei ist das Kind schon bestrebt, angenehme **Effekte durch Wiederholungen aufrecht zu erhalten**. Es übt und perfektioniert dabei seine motorischen Fähigkeiten und beginnt, verschiedene Wahrnehmungsbereiche als zusammengehörig zu erleben: Was ich sehe, kann ich auch fühlen, hören und in den Mund nehmen.

Im sozialen Bereich spielt das so genannte **soziale Lächeln** eine besondere Rolle. Ab 4 bis 6 Wochen reagiert das Baby mit lächeln, wenn sich ein menschliches Gesicht in 20 bis 30 cm Abstand vor ihm bewegt. Diese angeborene Reaktion zeigt das Kind unabhängig davon, ob sich ihm eine vertraute oder unvertraute Person nähert und es ist in allen menschlichen Kulturen beobachtbar.

Ein weiteres Phänomen ist die **Gefühlsansteckung**. Säuglinge reagieren auf die Stimmung in ihrer Umgebung und können sich von den Gefühlen der Betreuungspersonen nicht abgrenzen. Bereits Neugeborene lassen sich von dem Geschrei anderer Babys anstecken. Ebenso angesteckt reagieren Babys im ersten Lebensjahr auf Ausdrücke von Freude, Ärger und Trauer. Dies hat jedoch nicht mit einem wirklichen Verstehen der anderen Person zu tun, sondern wegen der mangelnden Fähigkeit zu unterscheiden, ob das Gefühl ihr eigenes ist oder von einer anderen Person übertragen wurde. Sie können sich gegen diese Gefühlsansteckung nicht wehren.

2 Von 6 bis 12 Monaten

In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres entwickelt das Kind die Fähigkeit, sich **alleine fort zu bewegen**. Dies geschieht unter anderem vom Aufstützen auf die Hände über das Robben, den Vier-Füßler-Stand und das Krabbeln. Bei dieser Form der Fortbewegung sind der individuellen Kreativität übrigens keine Grenzen gesetzt.

Mit zunehmenden motorischen Fähigkeiten beginnt das Kind nun auch zwischen „Ich“ und „Nicht-Ich“ zu unterscheiden. In diesem Zusammenhang entwickelt sich auch das so genannte „**Körper-Ich**“.

Neben der primären Bezugsperson gewinnen weitere Personen an Bedeutung. Das Kind unterscheidet nun deutlich zwischen bekannten und fremden Personen. Dies lässt sich an deutlich unterscheidbaren Reaktionen des Kindes auf Menschen feststellen. Die Reaktionen auf Fremde fallen dabei in ihrer Heftigkeit ganz unterschiedlich aus. Allgemein wird diese Phase „**Fremdeln**“ genannt.

Dem Kind sollte trotzdem unbedingt die Möglichkeit gegeben werden, auch mit anderen Personen mehr in Kontakt zu kommen. Die Bevorzugung der Lieblingsperson ist jedoch weiterhin sehr wichtig, da eine zuverlässige Bindung die Grundlage für weitere Entwicklungen ist.

Um Verlassensängste zu mildern, wenn die vertraute Person weggeht, nimmt das Kind meist einen Gegenstand, um sich zu trösten. Diese Gegenstände (Teddy, Schnuller, Schmusetuch etc.) heißen **Übergangsobjekte**. Sie ersetzen die Anwesenheit und Zuverlässigkeit der engen Bezugsperson und sind deshalb von zentraler Bedeutung.

In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres beobachten die Kleinkinder die Gefühlsreaktion ihrer Bezugsperson und orientieren sich daran.

Konfrontiert man Babys mit einer so genannten visuellen Klippe (unter einer dicken Glasplatte ist eine steil abfallende Stufe, die wie ein Abgrund aussieht) dann reagieren die Kinder mit Furcht und blicken zu ihrer Bezugsperson. Ihr weiteres Verhalten hängt davon ab, welchen Ausdruck die Mutter an den Tag legt. Reagiert sie freudig und ermunternd, dann sind die Kinder eher geneigt, den „Abgrund“ zu überqueren, als wenn die Bezugsperson Furcht bekundet.

Dieses Verhalten darf aber nicht missverstanden werden, als würde das Kind aktiv „fragen“, weil es wissen will, wie es sich verhalten soll. Dies entspricht noch nicht seinen Fähigkeiten. Es ist eher davon auszugehen, dass sich wie bei der **Gefühlsansteckung** der Zustand der Bezugsperson auf das Kind überträgt. In einem Fall trägt die Sorglosigkeit zur Abschwächung der Furcht des Kindes bei, ein ängstliches Gesicht dagegen verstärkt die Furcht.

Aktiv wendet das Kind nun verschiedene Verhaltensmuster auf denselben Gegenstand an. Es erforscht Gegenstände und Zusammenhänge. So werden mit Vorliebe Dinge heruntergeworfen und ihnen nachgesehen. Dem Kind kommt dabei der Beginn der **Objektpermanenz** zu Gute. Bisher galt das Prinzip „aus den Augen aus dem Sinn“. Das Kind suchte nicht nach verschwundenen oder versteckten Gegenständen. Es hatte keine Vorstellung davon, dass Dinge weiterexistieren, auch wenn sie nicht mehr sichtbar sind. Das beginnt sich nun zu verändern. Zwischen neun und zwölf Monaten sucht der Säugling ein verdecktes Objekt, indem er das Tuch wegzieht, oder ein Hindernis, das ihm die Sicht auf das Objekt verdeckt, wegstößt.

Er scheitert allerdings an folgender Aufgabe: „Jacqueline ist zehn Monate alt und hält einen Spielzeugpapagei in der Hand. Piaget nimmt den Papagei und versteckt in zweimal nacheinander unter der Matratze zur Linken des Kindes an einer Stelle A. Beide Male sucht Jacqueline sofort danach und zieht ihn hervor. Im dritten Durchgang führt Piaget den Papagei langsam vor den Augen des Kindes an die entsprechende Stelle rechts unter der Matratze zu B. Jacqueline sieht aufmerksam zu, und in dem Moment, wo der Papagei rechts (bei B) verschwindet, dreht sie sich nach links und sucht bei A“. (Piaget 1937, S. 57)

Dieses verblüffende Verhalten ist als A-B-Irrtum berühmt geworden und mittlerweile eines der bestuntersuchten Phänomene der Säuglingspsychologie. (stabil bei allen ca.10 Monate alten Kindern). Es belegt, dass das Objekt immer noch in beträchtlichem Umfang als Teil der eigenen Handlung begriffen wird. Obwohl der Säugling ansatzweise an die Permanenz des Objekts glaubt, auch wenn er es nicht mehr sieht, sucht er, wenn es verschwunden ist, dort, wo die Suchhandlung beim letzten Mal erfolgreich war. Selbst die visuelle Wahrnehmung, dass das Objekt links verschwunden ist, kann nichts ausrichten gegen das Handlungswissen, dass es rechts gefunden wurde. Es ist, wie wenn das Suchen bei rechts das Objekt wiederbringen könnte, weil es beim letzten Mal durch dieses Suchen zum Vorschein kam! Die Permanenz des Objekts existiert also nur unter elementarsten Bedingungen und geht bei einfacher Ortsverlagerung sofort wieder verloren.

Gegen Ende des ersten Lebensjahres lassen sich nun auch deutlich erkennbare Fortschritte in der Sprachentwicklung erkennen. Das Kind plappert die ersten **Doppelsilben** wie „ma-ma“ oder „pa-pa“ und es reagiert auf einfache Aufforderungen, die mit Gesten verbunden sind z.B., wenn man „gib mir“ sagt und dabei die Hand ausstreckt.

3 Aufgaben der Begleitung im ersten Lebensjahr

Aus dem Dargestellten ergeben sich unmittelbar und leicht erkennbar die Anforderungen an die Bezugspersonen, um zu einer gelingenden Entwicklung beizutragen. In Schlagworten können folgende Aufgaben zusammengefasst werden:

- Der Säugling benötigt eine sichere, zuverlässige und möglichst sofortige Befriedigung seiner biologischen Bedürfnisse.
- Er braucht Körperkontakt mit seinen Bezugspersonen.
- Die Bezugspersonen muss konstant und zuverlässig zur Verfügung stehen und so den Aufbau einer festen Bindung ermöglichen.
- Das Baby braucht emotionale Zuwendung. Liebe, Schutz und Geborgenheit müssen dem Kind vermittelt werden, damit es in der Lage ist, Urvertrauen zu entwickeln.
- Ebenso benötigt der Säugling Reize, die seine Entwicklung fördern (Ansprache, Spielzeug, Greiflinge, Mobile, Rassel usw.)

Besondere Bedingungen von Säuglingen mit geistiger Behinderung im ersten Lebensjahr

In der Zeit unmittelbar nach der Geburt eines Kindes mit geistiger Behinderung stehen die betroffenen Eltern zunächst in der überwiegenden Mehrheit vor der Tatsache, dass die Welt plötzlich eine andere für sie geworden ist, als sie es vorher war: Zukunftspläne müssen verändert werden, Schuldgefühle und gegenseitige Schuldzuweisungen können elterliche Beziehungen einer massiven Belastungsprobe unterwerfen, Scham vor anderen, aber auch eigene Vorurteile und Ablehnungsmuster gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung werden zu einer massiven Belastung. Die Frage stellt sich mehr oder weniger bewusst, ob man bereit ist, das Kind so wie es ist, anzunehmen. Selbstmitleid und Verdrängung kennzeichnen immer wieder den eigenen elterlichen Zustand. Parallel zu dieser elterlichen Krisensituation wird ein erstes Sich-Annähern, erstes Kennen lernen und Vertrautwerden zwischen Kind und primärer Bezugsperson weiter dadurch erschwert, dass Kinder mit geistiger Behinderung oft lange Zeiten im Krankenhaus verbringen. Zusätzlich sind die körperlichen Signale von Säuglingen mit geistiger Behinderung häufig nicht klar, sogar unverständlich und verunsichern die Bezugsperson in ihrem Bemühen, kindliche Bedürfnisse zu befriedigen. Beeinträchtigte Wahrnehmungs- und Reaktionsfähigkeiten sind hier ebenso zu nennen wie veränderte Körperspannung, hohe Erregung oder deutliche Lethargie. Kindliche Zeichen werden häufig nicht oder falsch verstanden; das elterliche Verhalten ist oft von zunehmender Unsicherheit, Angst, und dem Gefühl, schlechte Eltern zu sein, geprägt. Körperkontakt wird manchmal als Kampf erlebt, Pflege als Tortur. Für das Kind wird ein grundsätzlich positives Hineinwachsen in Bindung häufig erschwert. Lustvolle Körpererfahrung wird ebenso eingeschränkt, wie das Gefühl, dass Bedürfnisse schnell und umfassend befriedigt werden. In dieser beschriebenen Situation ist es für Säuglinge mit geistiger Behinderung nur sehr eingeschränkt möglich, grundsätzlich positive Körpererfahrungen zu machen. Die Fähigkeit, lustvollen Körperkontakt anzunehmen bzw. diese Erfahrung auf andere Bezugspersonen auch

auszudifferenzieren, entwickelt sich häufig nur sehr rudimentär bzw. zeitlich verzögert. Kommen Bewegungseinschränkungen hinzu, können auch die Fähigkeit, zwischen „Ich“ und „Nicht-Ich“ zu unterscheiden und ein „Körper-Ich“ zu entwickeln beeinträchtigt sein.

4 Das zweite Lebensjahr (Alter: ca. 1 bis 2 Jahre)

Mit Beginn des zweiten Lebensjahres entwickelt das Kind auch aufgrund seiner gesteigerten motorischen Fähigkeiten eine **zunehmende Eigenständigkeit** (Autonomie). Magret Mahler bezeichnet diesen Zeitraum zwischen 12 und 18 Monaten als „**Übungsphase**“. Das Kind beginnt nun die Welt um sich herum zu erobern. Es zeigt große Lust am eigenen Körper und seinen körperlichen Fähigkeiten. Es kann nun frei laufen, beginnt zu klettern (auf Stühle, Leitern usw.) und versucht bereits selbständig zu essen. Seine raschen Fortschritte begeistern nicht nur die Eltern, sondern erfüllen auch das Kind mit Freude und Stolz. Das wachsende Selbstvertrauen des Kindes wird auch erkennbar an der **steigenden Frustrationstoleranz**: es nimmt die vielen Stürze des Laufen-Lernens hin und lässt sich durch misslingende Versuche z.B. einen schwer erreichbaren Gegenstand zu erlangen nicht gleich entmutigen. In dieser Zeit beginnt es, sich auch phasenweise von den engsten Bezugspersonen zu trennen und die Welt allein zu entdecken, jedoch immer mit dem sicheren Wissen, in den schützenden elterlichen Hafen zurückkommen zu können. Die Rolle der Bezugspersonen kann weiterhin mit dem Begriff „Heimatstützpunkt“ umschrieben werden. Die Eroberung der Welt wird also möglich durch die zunehmende Kontrolle über den eigenen Körper, ein grundlegendes Vertrauen in die Umwelt (Urvertrauen) und die Gewissheit der Schutz, Hilfe und nötigenfalls auch Trost spendenden Anwesenheit der Bezugsperson. In Zeiten der Trennung kann ein Übergangsobjekt wertvolle Dienste leisten.

Aus dieser Sicherheit heraus kann das Kind nun seine angeborene Neugier ausleben. Es erforscht die Dinge seiner Umgebung, probiert aus und „steckt seine Nase“ in alles hinein. Dieses **Explorationsverhalten** ist für die weitere Entwicklung des Kindes von großer Bedeutung. Es verfeinert dabei seine motorischen Fähigkeiten, erkennt sich selbst in seinem Tun wieder, beginnt Zusammenhänge (vor allem Ursache-Wirkung) zu verstehen und lernt seine Umwelt kennen. Von außen betrachtet, kann das kindliche Verhalten dabei schnell als destruktiv (zerstörerisch), störend und lästig bewertet werden. Das Kind räumt mit Vorliebe alles, was es findet, aus, es nimmt Dinge auseinander, es baut (z.B. Türme) auf, wirft aber mit großer Freude auch wieder um - und das alles ausdauernd und häufig wiederholend. Was dabei auf den ersten Blick sinn- und ziellos und oft destruktiv erscheint, ist aber durchaus vergleichbar mit der Tätigkeit von Wissenschaftlern, die experimentierend und forschend nach allgemeinen Gesetzmäßigkeiten suchen.

Ein weiteres Phänomen, für die kindliche Entwicklung von hoher Bedeutung, stellt die Menschen der Umgebung des Kindes auf z.T. harte Bewährungsproben: Die so genannte „**Trotzphase**“ beginnt in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres. Für die Findung der eigenen Identität unabdingbar, setzt das Kind seinen Willen und seine Vorstellungen gegen die der Bezugspersonen. Hat sich das Kind im Verlauf des ersten Lebensjahres als körperlich eigenständige Person erfahren, so beginnt es nun zu verstehen, dass auch seine Empfindungen, seine Bedürfnisse und Wünsche andere sind, als die der Menschen seiner Umgebung. Es beginnt, sein eigenes „**Ich**“ zu entdecken. Sein „Körper-Ich“ hat das Kind durch die Abgrenzung des eigenen Körpers von seiner Umgebung erfahren: Es hat sich von der Unterlage abgehoben, ist über den Boden gerobbt und gekrochen und es ist immer wieder angestoßen. So hat es die eigenen Körpergrenzen sinnlich erlebt. Nun erlebt es neue Grenzen und probiert diese aus. Was darf ich, darf ich nicht? Was will ich - was wollen andere? Was kann ich durchsetzen - was setzen andere durch? Diese **Suche nach Grenzen** kann natürlich nicht konfliktfrei bleiben und stellt die

Beziehung zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen immer wieder auf die Probe. Aber gerade das ist auch Thema und Inhalt der Trotzphase: Bleibt die Beziehung bestehen, kann ich mich auch bei Auseinandersetzungen auf die geliebten Personen verlassen.

In dieser Phase braucht das Kind mehreres in ganz besonderer Weise. Natürlich braucht es zum einen Grenzen, denn diese sucht es ja! Es braucht aber auch immer wieder die Erfahrung, tatsächlich den eigenen Willen durchzusetzen, eigene Gefühle zeigen zu können und die eigenen Vorstellungen umsetzen zu dürfen. Bei allem aber braucht es das grundsätzliche Vertrauen, dass die Beziehung zu den Bezugspersonen absolut stabil bleibt. Es ist und bleibt das geliebte Kind, auch wenn es Auseinandersetzungen und Differenzen gibt. Die Annahme des Kindes durch die Bezugspersonen darf nicht davon abhängig sein, ob sich das Kind angepasst verhält oder den eigenen Willen durchzusetzen versucht. Es darf zwar durchaus erleben, dass es Ärger in seiner Umgebung hervorruft oder dass bestimmte Verhaltensweisen missbilligt werden. Es sollte aber keine Angst davor haben müssen, dass die Beziehung abgebrochen wird, dass es die grundsätzliche Zuneigung und Liebe der Eltern/ der Bezugspersonen verliert.

In Bezug auf die Entwicklung des eigenen „Ich“ stellt das zweite Lebensjahr die entscheidende Wende dar. Erst im Rahmen der Trotzphase entwickelt sich dieses „Ich“, das verbunden ist mit dem so genannten „**Selbstkonzept**“.

Vor dem Entwicklungsalter von 18 Monaten gibt es kein Selbstkonzept:

Dies bedeutet

- ◆ Man kann sich nicht vorstellen, an einem anderen Ort zu sein, als man tatsächlich ist.
- ◆ Man kann sich selbst nicht bewerten und sich keine Eigenschaften zuschreiben.
- ◆ Es gibt noch keine Gedanken, Absichten, Gefühle und Erinnerungen, die man als persönliche Geschichte der eigenen Person wieder erkennt.
- ◆ Man kann sich nicht mit den Augen eines anderen betrachten, was dieser wohl von mir hält.
- ◆ Leistungen können nicht auf ein eigenes Ich bezogen werden, Gefühle wie Stolz, Schuld oder Scham sind nicht möglich.

Vor dem Entwicklungsalter von 18 Monaten ist es auch nicht möglich, im Mittelpunkt stehen zu wollen. Dies kann erst beabsichtigt werden, wenn man auch sein eigenes Selbst erkennt. Bis zu diesem Entwicklungsalter laufen alle Interaktionen automatisch ab und das Kleinkind ist sehr abhängig von der umgebenden Stimmung, da es selbst noch nicht abgegrenzt genug ist, um darauf Einfluss zu nehmen.

Sobald sich ein eigenständiges Ich entwickelt, ändert sich das Verhalten des Kindes. Vor 18 Monaten stört es Kinder zum Beispiel nicht, wenn sie mit einem Erwachsenen zusammen einen Turm bauen, wer den letzten Klotz oben auf legt. Doch ab 18 Monate gibt es ein „**Verursacher-Ich**“. Das Kind erkennt plötzlich, wer den Turm fertig gebaut hat und besteht energisch darauf, dies selbst zu tun. Sie reagieren auch zufriedener, wenn sie ein Ziel erreicht haben, während dies mit 17 Monaten noch völlig egal war.

Leistung, Selbstbehauptung und Selbstdurchsetzung wird jetzt erst möglich, weil es ein eigenes Empfinden für das eigene Selbst gibt.

Als **neue Empfindungen** entwickeln sich auch *Verlegenheit*: (ab etwa 18 Monate) z.B. als Reaktion auf das Bewusstsein angesehen zu werden, im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen. Dies ist von unterschiedlichen Empfindungen begleitet. Einerseits beweist ein Lächeln, dass man es genießt, andererseits versucht man diesem zu entgehen durch Kopf weg drehen und Vermeidung von Blickkontakt. Ebenso entwickelt sich der *Stolz auf die eigene Leistung* in dieser Zeit. Er wird vor allem deutlich als eine Reaktion auf Lob und Anerkennung durch andere. Im Ausdruck erkennt man dies durch Aufrichten des Körpers, genießerisches Schließen oder Leuchten der Augen und Lächeln.

Die Entwicklung eines Bewusstseins von sich selbst ist auch die Voraussetzung, für das Entstehen von **Empathie**.

Empathie wird definiert als:

„Erfahrung, unmittelbar der Gefühlslage bzw. der Absicht einer anderen Person teilhaftig zu werden und sie dadurch zu verstehen.“ (H. Keller S. 349)

Trotz der Teilhabe bleibt das Gefühl aber auf den anderen bezogen. Dadurch unterscheidet sich Empathie von der Gefühlsansteckung.

Dazu ein Experiment:

Es wurden Kinder zwischen ein und zwei Jahren mit einer Situation konfrontiert, in der einer erwachsenen, vertrauten Spielpartnerin ein Missgeschick passiert, worauf sie Kummer bekundete. In einem Fall ging einem entsprechend präparierten Teddy ein Arm ab, in einem anderen Fall zerbrach der Plastiklöffel, mit dem sie etwas essen wollte.

Die Reaktion der Kinder lässt sich in vier verschiedene Gruppen einteilen.

Helfer:

Kinder, die den Eindruck erwecken, Anteil an den Gefühlen der Spielpartnerin zu nehmen und zu verstehen, was in ihr vorgeht. Sie versuchen die missliche Situation zu beheben, hören auf zu spielen, äußern Mitleid, versuchen zu trösten, wollen helfen, indem sie versuchen den Teddy zu reparieren oder versuchen, die Spielpartnerin mit dem zerbrochenen Löffel zu füttern.

Diese Kinder werden als empathisch eingestuft. Alle diese Kinder waren i.d.R. 18 Monate oder älter und erkannten sich im Spiegel (ein Zeichen für die Entwicklung eines Selbstkonzeptes).

Ratlos – Verwirrte:

Die Kinder scheinen sich unbehaglich zu fühlen, ohne etwas zu unternehmen. Zum Teil wirken sie zwar betroffen und empathisch, aber ratlos, was sie machen könnten. Zum Teil erwecken sie aber auch den Eindruck, als würden sie nicht so richtig verstehen, was eigentlich mit der Spielpartnerin los ist.

Diese Kinder gelten eher als ratlos und verwirrt als empathisch. Diese Kinder waren meist zwischen 15 und 18 Monate alt und zeigten ihrem Spiegelbild gegenüber ein Vermeidungsverhalten. (Übergang zum Selbstkonzept, aber noch kein ausgebildetes Selbstkonzept)

Gefühlsangesteckte:

Die Kinder fangen selbst an zu weinen und laufen zu der Mutter, um getröstet zu werden. Sie sind offensichtlich von dem Gefühlszustand der Spielpartnerin vereinnahmt worden, ohne dieses Gefühl aber auf sie beziehen zu können.

Diese Kinder waren meist 15 Monate und jünger, zeigten ihrem Spiegelbild gegenüber ein Vermeidungsverhalten oder verhielten sich dem Spiegelbild gegenüber, als sei es ein Spielkamerad. (Kein ausgebildetes Selbstkonzept)

Unbeteiligte:

Kinder, die trotz des Missgeschicks der Spielpartnerin ungerührt weiterspielen.

Diese Kinder wirken eindeutig unempathisch. Auch sie waren meist jünger als 15 Monate und zeigten ihrem Spiegelbild gegenüber ein Vermeidungsverhalten oder verhielten sich dem Spiegelbild gegenüber, als sei es ein Spielkamerad. (Kein ausgebildetes Selbstkonzept)

Im zweiten Lebensjahr entsteht nun auch ein zunehmendes Interesse an erwachsenen Personen als Spielpartner. Es geht nicht mehr nur um die Befriedigung biologischer und emotionaler Bedürfnisse. **Der andere wird als eigenständige Person** entdeckt, als ein Gegenüber, der das eigene Spiel bereichern kann, von dem man Neues lernt. Die Nachahmung gewinnt als zentrale Form des Lernens an Bedeutung.

Mit Gleichaltrigen dominiert das **Parallelspiel**. Die Kinder sind sich zwar der Nähe und Aktivität des anderen bewusst und spielen z.T. auch mit den gleichen oder zusammengehörigen Spielmaterialien; jedoch sind ihre Aktivitäten nicht aufeinander bezogen, es kommt zu keiner weitergehenden Gemeinschaft. Eine häufig zu beobachtende Strategie zur Kontaktaufnahme ist allerdings das Anbieten bzw. Überreichen eines Spielobjektes. Daneben sind aber auch häufige **Besitzkonflikte** in diesem (und den nachfolgenden) Lebensjahr(en) anzutreffen. Sie betreffen meist eher kleinere, transportable Spielzeuge wie Matchbox-Autos, Rollenspielfiguren oder Bauklötze. Große und von ihrer Beschaffenheit her einfache Gegenstände - wie stabile Verpackungskartons - animieren Kleinkinder dagegen zu vielfältigen und ausgiebigen gemeinsamen Spielaktivitäten. Solch ein Material erfordert im Gegensatz zu kleinformatigem Spielzeug eine gemeinsame Anstrengung, wenn es bewegt werden soll; es regt an, sich den Ideen anderer Kinder - Hineinkrabbeln, Hinausschauen, sich darin oder dahinter verstecken, Hinaufklettern und Herunterspringen - anzuschließen und diese weiter zu entwickeln; und es bietet zahlreiche Kommunikationsanlässe, weil Verständigung darüber hergestellt werden muss, wie weiter gespielt werden soll.

Im zweiten Lebensjahr entwickelt sich schließlich die **aktive Sprache** des Kindes. Das Kind beginnt mit etwa einem Jahr mit so genannten „Kinderwörtern“ wie „Wau-wau“ oder „Brrumm“ Objekte seiner Umgebung zu benennen. Dann fragt es mit einzelnen Wörtern nach Gegenständen oder Aktivitäten (z.B. „Pielen!“ für „Bitte spiel mit mir!“). Mit etwa 18 Monaten setzt die so genannte „Sprachexplosion“ ein. Die Kinder haben das Bedürfnis, alle Dinge zu benennen. Der Wortschatz kann sich in einer Woche um 50 Begriffe erweitern. Es werden allerdings zunächst meistens nur Ein- und Zweiwortäußerungen produziert, die von den Erwachsenen interpretiert werden müssen. Den Umgang mit der Grammatik, die dazu verhilft, vollständige Sätze zu bilden, erlernt das Kind im dritten Lebensjahr.

Besondere Bedingungen von Kindern mit geistiger Behinderung im zweiten Lebensjahr

Bei Kindern mit geistiger Behinderung kommen in dieser Entwicklungsphase die ersten massiven Zeitverschiebungen zum Tragen. Bedingt durch die in den vorherigen Phasen aufgetretenen Entwicklungshemmnisse, zusätzlich verzögert aber auch durch körperliche und geistige Beeinträchtigungen, beginnt diese Phase des ersten Erkundens der Welt oft mit deutlicher Zeitversetzung.

Im Gegensatz zu Kindern, die ohne Behinderung die Welt erkunden können, sind Kinder mit Behinderung oftmals zunächst durch die eigenen Einschränkungen in den Bereichen Motorik, Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung in ihrem Autonomiestreben beeinträchtigt. Erschwerend für den behinderten Menschen kommt dazu auch oft eine sehr besorgte Haltung der Bezugspersonen. Häufig sind es Eltern, die in der besten Absicht und Sorge um ihr behindertes Kind, diesem (zu) viel abnehmen. Um es vor Gefahren und Unfällen zu schützen, werden unabsichtlich Freiräume zu eigener Erkundung eingeschränkt. In Institutionen führen meistens Zeitdruck, Personalknappheit, aber auch mangelndes fachliches und emotionales Vermögen des Personals dazu, dass die Selbstständigkeits- und Selbstbestimmungsbestrebungen der behinderten Menschen nicht erkannt werden oder ihnen nicht genügend Raum zugestanden werden kann. Omnipotenzgefühle (das Gefühl, alles zu können), die ein wesentliches Merkmal des unbehinderten kindlichen Erlebens ausmachen, können bei Kindern, die mit Behinderung leben müssen, daher häufig nur sehr eingeschränkt entstehen. Vertrauen in die eigene Kompetenz kann sich dann nur sehr vermindert entwickeln.

Behinderten Menschen wird der für die Ich-Entwicklung so notwendige Trotz nicht selten als Undankbarkeit oder als schlicht unangemessenes Verhalten, das frühzeitig und konsequent sanktioniert werden muss, ausgelegt. Welche Chancen hat ein Mensch, der unter solchen Bedingungen lebt, ein stabiles und positives Selbst aufzubauen?

5 Das dritte Lebensjahr (Alter: ca. 2 bis 3 Jahre)

Das kindliche Streben nach Autonomie verstärkt sich. Die Trotzphase ist noch nicht beendet, die Problematik steigert sich für beide Seiten eher noch. Von Seiten des Kindes wird der sichere elterliche Hafen nicht mehr selbstverständlich als Fluchtpunkt akzeptiert. Das Flüchten in den elterlichen Schutz, die elterliche Fürsorge wird als die eigene kindliche Autonomie bedrohend erlebt und z.T. massiv abgelehnt. Ein Leben ohne die elterliche Sicherheit ist jedoch bedrohlich und löst Ängste aus, so dass elterlicher Schutz, so einschränkend er sein mag, dann doch wieder gesucht und gleichzeitig wieder abgelehnt wird. Der so genannte „**Symbiose-Autonomie-Konflikt**“ ist ausgebrochen (meist schon im Verlauf des zweiten Lebensjahres). Die elterliche Toleranz wird verstärkt auf die Probe gestellt, denn, egal was die Bezugspersonen tun, sie werden „nur das Falsche“ tun können. Für eine gelingende Entwicklung gelten aber die gleichen Voraussetzungen wie sie für das zweite Lebensjahr beschrieben wurden.

Findet das Kind diese Bedingungen vor, so entwickelt es im Laufe des dritten Lebensjahres zunehmend ein einheitliches **Selbstbild**. Es hat eine Vorstellung von sich als gleich bleibende Person mit vielfältigen Eigenschaften, Empfindungen, Wünschen und Bedürfnissen. Es entwickelt ansatzweise auch eine Vorstellung von den Personen seiner Umgebung und ihren individuellen Eigenschaften und es weiß um die Konstanz elterlicher Anwesenheit und Sicherheit. Das Kind kann damit erste angstfreie Trennungen von primären Bezugspersonen bewältigen, da es um die Beziehungskonstanz auch bei Abwesenheit weiß. Ein Übergangsobjekt kann dem Kind dabei immer noch gute Hilfe leisten.

Gegen Ende des zweiten Lebensjahres beginnt das Kind auch neue kognitive oder geistige Fähigkeiten zu entwickeln. Ein wichtiges Ereignis in der kognitiven Entwicklung ist das Auftreten der Symbolfunktion.

Symbolfunktion.

Das Kind erwirbt zwischen zwei und vier Jahren die Fähigkeit, Dinge durch eine symbolische Vorstellung, ein Wort oder einen Gegenstand zu ersetzen, bzw. zu repräsentieren.

Das Kind kann zum Beispiel die symbolische Vorstellung eines Autos haben, indem es das Wort „Auto“ oder ein kleines schematisches Spielzeug dazu benutzt, das wirkliche Auto zu ersetzen, wenn es dieses nicht sieht. Das Symbolvermögen erschließt dem Kind neue Handlungsebenen. Das Kind braucht sein Handeln nicht länger auf die Dinge seiner unmittelbaren Umgebung zu beschränken, weil ihm die Symbolfunktion den Rückgriff auf die Vergangenheit ermöglicht. Da es beispielsweise über ein Symbol verfügt, das ihm erlaubt, sich das Auto vorzustellen, kann es sich seine früheren Erfahrungen mit diesem Spielzeug zunutze machen.

Ein Kennzeichen des symbolischen Denkens ist die **aufgeschobene Nachahmung**. Das Kind ist in der Lage, beobachtete oder erlebte Verhaltensweisen zu einem späteren Zeitpunkt nachzuahmen. Das Kind kann also eine Tätigkeit der Mutter, z.B. „bügeln“, am nächsten Tag in seinem Zimmer nachahmen, oder es kann „schlafen“ spielen.

Das eröffnet dem Kind ganz neue Möglichkeiten in seinem Spielverhalten. Standen bislang Funktionsspiele im Vordergrund, bei denen das Kind die Funktionen des eigenen Körpers oder von Dingen untersuchte, so werden diese nun durch das **Symbol- oder Rollenspiel** abgelöst: Das Kind „tut so, als ob...“.

Im Symbol- und Rollenspiel bekommen Personen und Gegenstände eine neue „Rolle“, sie sind nicht mehr (nur) das, was sie in Wirklichkeit sind, sondern symbolisieren etwas anderes.

So tut das Kind, als ob sein Teddybär sein Baby sei, es legt ihn schlafen, tröstet ihn, wenn er weint usw., kurz: es verhält sich ihm gegenüber als Mutter. Der Teddybär übernimmt die Rolle des Kindes, „symbolisiert“ das Kind, so wie es selbst symbolisch einen Elternteil verkörpert. Entsprechend kann ein Bauklotz je nach Bedarf als Auto, Hammer oder Bonbon dienen oder das Kind „verwandelt“ sich selbst in einen gefährlichen Löwen.

Wenn man Kinder in ihren Rollenspielen beobachtet, wird deutlich, wie sie sich auch mit der Welt der Erwachsenen auseinandersetzen. Sie spielen Alltagssituationen nach, variieren diese und entwickeln dabei zunehmend ein Verständnis für die Welt der Erwachsenen, ihre Aufgaben und Rollen im täglichen Leben. Sie lernen dabei auch, sich in andere hineinzufühlen, verschiedene Sichtweisen einzunehmen und die Welt einmal mit „anderen Augen“ zu sehen. Und gleichzeitig erproben sie ihr Selbst auf vielfältige Weise. Die Fantasie der Kinder scheint dabei keine Grenzen zu kennen und mit Spaß gelingt es ihnen, ihren Gefühlen freien Lauf zu lassen. Dabei stärken sie gleichzeitig ihre persönliche Kreativität und sozialen Fähigkeiten.

Wenn das Kind bei seinen Rollenspielen auch weiß, dass es „nur spielt“, dass es „nicht wirklich ein gefährlicher Löwe“ ist, dass es „keinen Hund besitzt“, so ist es ihm doch oft unmöglich, Phantasie und Realität sauber zu trennen. Zu sehr vermischt sich noch die Wahrnehmung seiner eigenen Wünsche mit der der Wirklichkeit. So phantasiert das Kind „das Blaue vom Himmel herunter“, ohne dabei zu lügen, denn die Lüge setzt eine bewusste Leugnung der Realität voraus. Beispielsweise verkündet ein Kind ganz stolz, dass es ein Geschwisterchen bekomme, obwohl die Familie keinen Nachwuchs erwartet. Die Aussagen, die sich bei dieser Vermischung von Realität und Phantasie ergeben, werden daher auch als „**Kinderlüge**“ bezeichnet. Wichtig ist hier zu verstehen, dass das Kind nicht „lügt“, sondern seinem geistigen und emotionalen Entwicklungsniveau entsprechend handelt. Deshalb darf die Reaktion darauf nicht die Rüge oder gar Strafe sein, sondern die hilfreiche Klärung: „Du wünschst Dir wohl sehr ein Geschwisterchen.“

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass den Symbolspielen auch für das *emotionale Leben* des Kindes eine hohe Bedeutung zukommt. Das Kind ist in diesem Entwicklungsstadium leicht verwundbar, weil es viele neue Verhaltensweisen erwerben muss, um sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen. Außerdem macht es die Erfahrung, dass es sich einer Reihe von sozialen Regeln anpassen muss. Seine Fähigkeit zur Selbstdarstellung durch die Sprache ist noch sehr begrenzt und bruchstückhaft. Die ihm verfügbaren Wörter genügen oft nicht, seine Bedürfnisse und Gefühle auszudrücken. Es muss Anordnungen folgen, deren Zweck es nicht verstehen kann. Seine natürliche Spontaneität wird zunehmend durch erzieherische Maßnahmen eingeschränkt. Im allgemeinen kann es dem wenig Widerstand entgegenzusetzen.

Das Erlebnis seiner Unzulänglichkeit führt zur Frustration und in der Folge zu Konflikten mit den Individuen seiner Umgebung. Das Rollenspiel ist jetzt ein angemessenes Mittel bei dem Versuch,

sich der Wirklichkeit anzupassen. Bei dieser Form des Spieles kann das Kind die Außenwelt beinahe vollständig seinen Wünschen anpassen, statt sich ständig den Regeln der äußeren Welt unterordnen zu müssen. Es kann die Welt also nach seinen eigenen Bedürfnissen verändern. Weiterhin kann es im Rollenspiel die realen Konfliktsituationen so gestalten, dass sie befriedigend ausgehen und dass es selbst in ihnen die Oberhand behält, statt - wie in der Wirklichkeit - meist zu unterliegen.

Dadurch dass das Rollenspiel diese wichtige ausgleichende Funktion erfüllt, kann es für die **emotionale Stabilität** des Kindes sorgen und ihm helfen, sich auf die Realität einzustellen. Wird die Realität allerdings als allzu frustrierend erlebt - und das kann der Heimalltag für Menschen mit geistiger Behinderung häufig sein, bestehen mehrere Gefahren: Eine Flucht ins Fiktionsspiel kann dazu führen, dass die Realität gar nicht mehr als solche wahrgenommen wird: Der Mensch lebt fast nur noch in seiner Phantasiewelt, ohne es zu merken. Das wiederum kann ihm viele Probleme einhandeln. Er wird nicht mehr ernst genommen, verspottet, lächerlich gemacht oder als Lügner und Angeber beschimpft und dafür unter Umständen sogar bestraft. Das wiederum hilft diesem Menschen überhaupt nicht, sich wieder auf die Realität einzulassen, sondern wird ihn veranlassen, sich noch mehr in seine Phantasiewelt der Fiktionsspiele zurückzuziehen.

Eine weitere Form des kindlichen Denkens in dieser Zeit ist das so genannte **magische Denken**. Das Kind kennt inzwischen das Prinzip des Ursache-Wirkungs- Zusammenhangs, ihm fehlt aber noch das notwendige Sachwissen, um es jeweils korrekt anzuwenden. Dennoch hat es ein Bedürfnis, die Struktur der Welt für sich zu klären. So greift es auf Zusammenhänge als Erklärungsmodelle zurück, die es aus seinem täglichen Leben kennt, und benutzt die dort gewonnenen Einsichten als Lösungsmodell für das neue Problem. So wie sich die Mutter freut und lacht, wenn das Kind die Suppe aufisst, so freut sich auch die Sonne und scheint zur Belohnung, wenn es den Teller leer isst. Umgekehrt scheint die Sonne nicht, wenn es ungehorsam ist.

In einem derartigen, magisch genannten Weltbild kann das Kind als mächtige Ursache eine großartige Wirkung (z. B. den Sonnenschein) auslösen, so wie es sich umgekehrt als hilfloses Opfer einer geheimnisvollen Übermacht ausgeliefert fühlt. In solchem Denken spiegeln sich die zentralen Erfahrungen, die das Kind im Laufe seines kurzen Lebens bereits gesammelt hat. Die Erlebniswelt ist also menschlich geprägt. Konsequenterweise überträgt das Kind als Ursache oder Wirkung menschliche Merkmale (z. B. Emotionen wie Freude und Trauer) auch auf seine nicht menschliche, natürliche oder dingliche Umwelt. Sie wird personifiziert: der Tisch lebt und reagiert wie ein Mensch. Diese Sichtweise auf die Welt, wird auch „**Vermenschlichung**“ genannt.

Oder: wie es selbst, wenn es sich ärgert und „böse“ ist, ein anderes Kind haut, so ist auch der Tisch „böse“ und „tut ihm absichtlich weh“, wenn es sich an ihm stößt. Als Strafe schlägt es den Tisch mit dem Vorwurf: „böser Tisch“. Oder: ein „Unheil“ geschieht, wenn das Kind eine aufgestellte Regel verletzt, z. B. die Kleidungsstücke in der „verkehrten“ Reihenfolge anzieht.

Selbstverständlich wird die Bildung des magischen Weltbildes durch die Begründungsgewohnheiten der Bezugspersonen unterstützt. Aber Eltern sind nicht die Ursache für die Entstehung des magischen Denkens, sondern entsprechen mit ihren Antworten der kindlichen Denkweise. Allerdings hängt es maßgeblich von den Bezugspersonen ab, wie stark das magische Denken das Kind beherrscht und sie sind die entscheidenden Personen, die dem Kind

auch neue, naturwissenschaftlich korrekte Erklärungen bieten können und so dem Kind verhelfen, weniger auf magisches Denken angewiesen zu sein. So liegt es an den nahe stehenden Personen, wie lange ein Kind an den Osterhasen oder den Weihnachtsmann glaubt, ob es denkt, die Sonne geht am Abend auch schlafen, weil sie müde ist oder ob es glaubt, dass es im Winter schneit, weil Frau Holle die Betten ausschüttelt.

Ein weiteres Phänomen der kindlichen Wirklichkeitsauffassung ist der „**Realismus**“. Für das Kleinkind existiert nur, was unmittelbar wahrnehmbar ist, ebenso existiert jedoch auch alles das, was das Kind erträumt oder phantasiert. Die Luft z.B. existiert in der Vorstellung des Kindes nur, wenn es diese in Form von Wind wahrnehmen kann, also sieht, wie der Wind die Bäume bewegt oder wie es selbst den Wind auf der Haut spürt. Eine Vorstellung davon, dass sich in einem Zimmer oder einer leeren Flasche Luft befindet, ist dem Kind noch nicht möglich.

Der nächtliche Traum hingegen, ist für das Kind real. Er spielt sich in der Umwelt ab und kann mit Augen und Ohren wahrgenommen werden.

In diesem Zusammenhang ist es auch interessant, die **kindlichen Ängste** zu betrachten. Die diffuse, nicht greifbare Angst vor der Dunkelheit und dem Alleinsein ist für das kindliche Denken zu unreal und wird daher konkreter in der Angst vor dem „schwarzen Mann“ oder anderen unheimlichen Wesen. Diese werden dann, unterstützt durch den „Realismus“ des kindlichen Denkens zu real existierenden Figuren der Umwelt.

Was bedeutet dies nun für die Begleitung von Kindern bzw. von Menschen mit geistiger Behinderung, die noch in diesem Denken verhaftet sind? Zunächst einmal ist es wichtig, diese Wirklichkeitsauffassung ernst zu nehmen. Für diese Menschen stellt sich die Welt so dar, sind die Geschichten von Geistern und anderen Wesen keine „Spinnerei“, sondern Realität. Das bedeutet auch, sich auf diese kindliche Gedankenwelt einzulassen und auf dieser Ebene nach ersten Lösungen zu suchen. Konkret kann das so aussehen, dass man gemeinsam unter dem Bett nachsieht, ob sich dort Monster verstecken, oder den „schwarzen Mann“ mit großem Lärm aus dem Schrank vertreibt. Daneben ist es aber auch für die weitere Entwicklung hilfreich, Brücken in die tatsächliche Welt zu bauen und nicht nur auf der Ebene des kindlichen Denkens zu bleiben. Dabei ist pädagogisch-psychologisches Geschick und viel Einfühlungsvermögen notwendig.

Abschließend soll zum kindlichen Denken im dritten und vierten Lebensjahr noch der „**Egozentrismus**“ genannte werden. Im Unterschied zu Egoismus, bei dem ich zuerst an mich denke und die Bedürfnisse der Menschen meiner Umgebung bewusst ignoriere oder hinten anstelle, bezieht sich der Egozentrismus auf die Unfähigkeit des Kindes, im Denken seinen eigenen Standpunkt zu verlassen und sich in die Sichtweise eines anderen Menschen hineinzuversetzen.

Das Kind setzt seine Weltsicht absolut, glaubt alle Menschen müssten die Dinge so sehen (auch empfinden und beurteilen) wie es selbst. Es ist noch nicht in der Lage, sich in eine andere Situation hinein zu versetzen oder die Perspektive eines anderen einzunehmen. Die Ausprägung des Egozentrismus' verändert sich im Laufe der Entwicklung. So kann ein Kind mit gut zwei Jahren noch glauben, es ist für seine Umgebung unsichtbar, wenn es sich die Augen zu hält. Das

vierjährige Kind glaubt das natürlich schon lange nicht mehr, aber auch seine Möglichkeiten, sich die Sichtweise anderer Personen vorzustellen, ist noch durch den Egozentrismus begrenzt.

Hierzu ein klassisches Experiment: Auf einem quadratischen Tisch stehen drei unterschiedlich hohe Pappberge. Davor sitzt das Kind und neben ihm eine Puppe. Nun werden dem Kind vier verschiedene Bilder gezeigt; jedes stellt den Blick auf die Berge von einer anderen Tischseite aus gesehen dar. Das Kind soll beurteilen, welches Bild die Sicht der Puppe auf die Berge abbildet. Solange die Puppe an derselben Tischseite sitzt wie das Kind, solange sich also die Blickrichtungen decken, stimmt das kindliche Urteil. Wird die Puppe jedoch an eine andere Seite des Tisches platziert, so wählt das Kind dennoch das Bild aus, das seine eigene Perspektive wiedergibt. Erst im Schulalter lernen die Kinder, dieses Problem richtig zu lösen.

Im Verlauf des dritten Lebensjahres lassen sich auch schon alle Formen **positiven Sozialverhaltens**, wie trösten, küssen, streicheln, helfen, verteidigen und bemuttern finden, **ebenso** wie die **negativen**, besonders schlagen, stoßen und schimpfen. Durch die zunehmende Sprachkompetenz im dritten Lebensjahr, das Kind lernt **vollständige Sätze** zu bilden, erwirbt das Kind weitere soziale Fähigkeiten. Insbesondere im Umgang mit Gleichaltrigen verfeinert es seine Möglichkeiten und ist gegen Ende des dritten Lebensjahres in der Lage, mit altersnahen Gefährten selbst organisiert zu spielen. Diese Fähigkeit ist ein wesentliches Kennzeichen für das nun folgende „Kindergartenalter“.

Im Verlauf des dritten Lebensjahres lassen sich auch schon alle Formen **positiven Sozialverhaltens**, wie trösten, küssen, streicheln, helfen, verteidigen und bemuttern finden, **ebenso** wie die **negativen**, besonders schlagen, stoßen und schimpfen. Durch die zunehmende Sprachkompetenz im dritten Lebensjahr, das Kind lernt **vollständige Sätze** zu bilden, erwirbt das Kind weitere soziale Fähigkeiten. Insbesondere im Umgang mit Gleichaltrigen verfeinert es seine Möglichkeiten und ist gegen Ende des dritten Lebensjahres in der Lage, mit altersnahen Gefährten selbst organisiert zu spielen. Diese Fähigkeit ist ein wesentliches Kennzeichen für das nun folgende „Kindergartenalter“.

Besondere Bedingungen von Kindern mit geistiger Behinderung im dritten Lebensjahr

Bei Kindern mit geistiger Behinderung kommen gerade in dieser Phase, in der sich umfangreiche kognitive Leistung entwickeln, nicht nur Entwicklungsverzögerungen oder -defizite aus den vorherigen Phasen zum Tragen. Bei der Frage der Entwicklung des eigenen Selbstkonzeptes und der Vorstellung von dem, was den anderen Menschen als Person ausmacht, kommen diese Kinder tatsächlich auch häufig an ihre kognitiven Grenzen. Eingeschränkte Möglichkeiten in der kognitiven Entwicklung können auch die Ausprägung der Symbolfunktion beeinträchtigen. Dies wiederum wird zu einer Verzögerung oder insgesamt nur eingeschränkter Sprachentwicklung führen, sowohl, was die aktive Sprache anbelangt, als auch das Sprachverständnis.

Darüber hinaus finden wir bei Menschen mit geistiger Behinderung sehr häufig auch in höherem Alter Denkstrukturen vor, die im vorangegangenen Kapitel beschrieben wurden. Der alltägliche

Umgang damit, ist deutlich erschwerter, als wenn diese Formen des Denkens altersgemäß auftreten.

Zum einen wird geistig behinderten Menschen häufig nicht diese „kindliche“ Art des Denkens unterstellt und sie werden daher für „Lügen“ bestraft, die keine bewussten Lügen sind; sie werden ermahnt und gescholten, sie sollen doch endlich einsehen, wie die Realität ist (z.B. dass sie keinen Führerschein machen können), dabei ist „ihre Realität“ eben eine andere, oder man bezichtigt sie des Egoismus', dabei ist ihr Denken einfach noch egozentristisch und sie nicht in der Lage, sich wirklich in den anderen hineinzusetzen.

Zum anderen sind diejenigen Begleiter, die die genannten Denkstrukturen beim behinderten Menschen erkennen, herausgefordert, im Umgang damit, einerseits dieser „kindlichen Form des Denkens“ gerecht zu werden, aber andererseits auch das tatsächliche Lebensalter des begleiteten Menschen zu berücksichtigen. Eine echte fachliche Herausforderung.

6 Das Kindergartenalter (Alter: ca. 3 bis 6 Jahre)

Motorische Entwicklung

Grobmotorik/Bewegung

Zwischen dem 3. und 4. Lebensjahr verfeinern und verbessern sich die motorischen Fähigkeiten weiter. So kann das Kind mit drei Jahren schon Treppen mit einem Fuß pro Stufe ersteigen. Auch Bewegungen wie Rollerfahren oder Schwimmen können nun erlernt werden. Problemlos rennt es schon bis zu 15 Meter, ohne hinzufallen. Auch ein Anlaufsprung über eine Markierung auf dem Boden oder ein Beidbeinsprung von der letzten Treppenstufe gelingen mit etwas Übung.

Mit fünf bis sechs Jahren ist das Kind in der Lage, auch schwierige Bewegungsabläufe zu erlernen, denn die Körperbeherrschung hat sich zunehmend verbessert. Es kann auf einem Bein hüpfen, balancieren, aus dem Stand springen und landen ohne umzufallen. Das liegt auch daran, dass sich der Gleichgewichtssinn verbessert hat.

Viele Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren können nun Seilchen springen oder Radfahren, was beides schwierig zu koordinierende Bewegungsaufgaben sind. Das Kind kann nun auch Knöpfe oder Reisverschlüsse alleine schließen und es lernt, wie man eine Schleife bindet.

Meilensteine in der Motorik

Die meisten Kinder mit 5 bis 6 Jahren können:

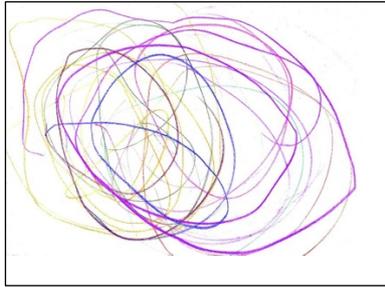
- Problemlos freihändig und mit Fußwechsel Treppen hinaufsteigen
- Auf einem Bein hüpfen und mehrere Sekunden stehen
- Schnell rennen
- Alleine ein Brot schmieren
- Sicher balancieren oder auf einer geraden Linie gehen
- Aus dem Stand springen
- Knöpfe und Reisverschlüsse alleine schließen
- Einen Ball fangen

Feinmotorik/Malen

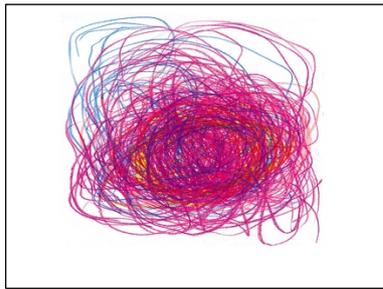
Das Kind hat im feinmotorischen Bereich ein zunehmendes Interesse, die Bewegungen seiner Hand immer präziser auszuführen und zu steuern. Unermüdet und unaufgefordert wiederholt es dieselben Übungen, bis dieses Entwicklungsbedürfnis befriedigt ist.

Im Folgenden wird die Entwicklung beim Zeichnen und Malen dargestellt

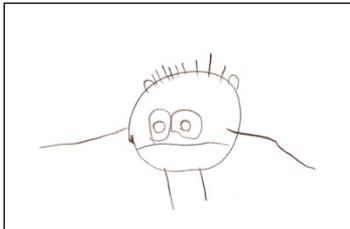
Mit 18 - 24 Monaten lernt das Kind im Faustschluss einen Stift halten und beginnt mit kreisenden und pendelnden Bewegungen in allen Richtungen zu malen. Es entstehen sogenannte *Schwingkritzel* oder *Urknäuel*.



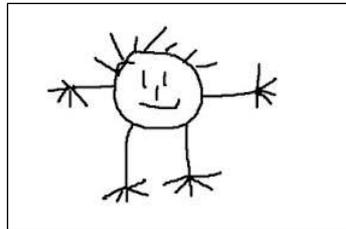
„Urknäuel“



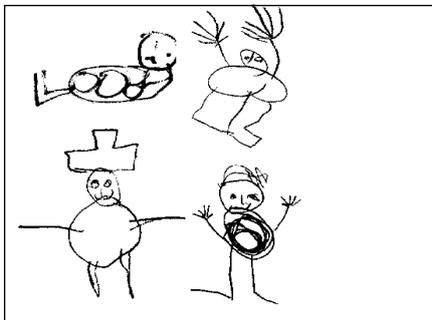
Mit 3 Jahren werden in die geschlossenen kreisförmigen Kritzel Augen, Nase und Mund eingezeichnet und direkt an den Kopf Beine und (oft auch) Arme angesetzt. So entstehen die sogenannten "Kopffüßler".



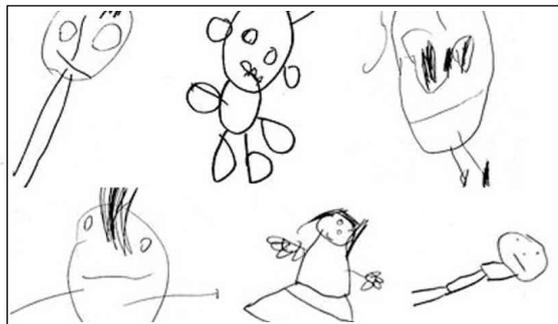
„Kopffüßler“



Im weiteren Verlauf verschwinden die Kopffüßler und es entstehen durch weitere Differenzierung und vor allem durch das Hinzufügen eines Bauches die realistischere *Körperfüßler*. Das Kind malt zu diesem Zeitpunkt Menschen und zwar alle, die ihm etwas bedeuten (Mama, Papa, Oma, Opa, Geschwister...).



„Körperfüßler“



Ab dem 5. Lebensjahr werden die Figuren auf dem Bild organisiert und das menschliche Gesicht, die Häuser und Landschaften ausdifferenziert. Es werden jetzt zunehmend Szenen gemalt, in die typische Himmels- und Grundlinien eingezeichnet werden. So entsteht ein Oben und Unten.

Sprache

In der Sprachfähigkeit des Kindes lässt sich nun eine rasante Entwicklung feststellen. Es spricht problemlos Sätze, die aus vier oder fünf Worten bestehen. In der Kombination von Sprechen und Verstehen gelingt es ihm, Gegenstände mit einem Bild zu vergleichen oder die Bauklötzchen nach Farbe zu sortieren. Auch können Kinder in diesem Alter einen zweiteiligen Auftrag verstehen und ausführen. Sie können außerdem unterscheiden, ob man sagt: „Gib mir bitte eine Wäscheklammer“ oder „Gib mir viele“.

Des Weiteren wächst auch die Neugier - es werden weiterhin viele Fragen gestellt, oft auch bezüglich neuer Wörter, die das Kind zu hören bekommt. Es kann nun die meisten Laute korrekt artikulieren und sein Satzbau wird immer komplexer.

Meilensteine: Sprechen und Verstehen

Die meisten Kinder mit 3 bis 4 Jahren können:

- Zwei Farben zuordnen und benennen
- Artikel, wie „der“, „die“, „das“, verwenden
- Nomen und Verben kombinieren
- Den eigenen Namen und das Alter nennen
- Von sich selbst als „ich“ sprechen
- Länger erzählen
- Mit Betonung sprechen

Mit 5 bis 6 Jahren sind die meisten Kinder in der Lage:

- Alle Laute richtig aussprechen
- Den eigenen Namen zu schreiben
- Zuhören und Erzähltes verstehen
- Beinahe ohne grammatische Fehler sprechen
- Geschichten logisch und schlüssig erzählen

Soziale Entwicklung

Der Besuch eines Kindergartens hat neben der Entlastung berufstätiger Eltern auch für das Kind viele Vorteile. Ab einem Alter von drei Jahren spielen Kinder über kurze Zeiträume hinweg meist gerne mit anderen; Vierjährige können sich gar stundenlang auf diese Weise beschäftigen.

Dabei lernt das Kind, wie es mit Konfliktsituationen umgeht und auch, dass seine Bedürfnisse nicht immer als erste auf der Tagesordnung aller anderen stehen. Es treten auch Probleme wie Eifersucht auf, die gelöst werden müssen. Das Kind lernt zu teilen und sich in andere hineinzusetzen.

Im Kindergartenalter lieben die meisten Kinder Rollenspiele mit Puppen, Kuscheltieren oder Figuren, denen sie jeweils eine andere Stimme verleihen. Sie schlüpfen auch gerne selbst in andere Rollen und lieben Miniatursets aus Holz oder Plastik, mit denen sie etwa einen Verkäufer, einen Arzt oder einen Koch nachahmen können. Aber auch einfache Spielzeuge wie ein großer Pappkarton oder Decken, mit denen unter Tischen und Stühlen eine Höhle gebaut werden kann, beflügeln die Fantasie.

Im Alter von fünf bis sechs Jahren können sich Kinder in Gruppen immer besser zurecht finden. Sie haben verstanden, dass man die eigenen Interessen hin und wieder zurücknehmen und Kompromisse schließen muss, damit ein gemeinsames Spiel glückt. Das Kind kann sich in diesem Alter immer besser an Regeln halten und beginnt damit, sich selbst im Vergleich zu anderen einzuschätzen. Außerdem entwickelt es ein ausgeprägtes Gefühl für Gerechtigkeit.

Emotionale Entwicklung

Während das Kind im Alter von acht Monaten bis zu drei Jahren sich der Erkenntnis stellen muss, dass es Grenzen akzeptieren muss, ohne dabei vollständig auf Selbständigkeit verzichten zu müssen; dass es Konflikte mit Eltern haben kann ohne deshalb deren Liebe zu verlieren, ist das Alter von 3-6 Jahren davon geprägt, dass das Kind seine Geschlechterrolle übernimmt. Während Kinder im Alter bis zu drei Jahren noch keine Vorstellung darüber entwickelt haben, dass sie ihre Geschlechtszugehörigkeit nicht selbst frei wählen können, erkennen Kinder nun, dass sie männlich / weiblich sind und auch bleiben werden. Im Umgang mit dem eigenen Körper wird das eigene Geschlechtsorgan als sexuell erregbar, stimulierbar erfahren. Im gleichen Maße wie sich die Erkenntnis des spezifischen Geschlechtsbewusstseins durchsetzt, übernimmt auch das Kind von den jeweiligen gleichgeschlechtlichen Vorbildern deren rollentypisches Verhalten. Kopiert das Mädchen das Rollenverhalten der Mutter, dann wird dieses Mädchen jedoch irgendwann mit der Tatsache konfrontiert werden, dass ihm diese Rolle jedoch nur begrenzt zugestanden wird. Dem Jungen wird zwar zugestanden, dass er wie Papa an seinem Auto die Reifen wechseln will, aber es wird ihm nicht zugestanden, dass er dies auch an Papas Auto tut. Ebenso wird ihm durchaus zugestanden, dass er werbendes Verhalten zum anderen Geschlecht im Spiel mit anderen Kindern spielt (Vater-Mutter-Kinder-Spiel), es wird jedoch zu Konflikten kommen, wenn er den Vater aus der Elternbeziehung zu verdrängen sucht. Es wird in dieser Phase die Aufgabe des Kindes sein, dass es lernen muss, nicht wie bisher in Dyaden (Zweier-Beziehungen), sondern in Gruppen zu denken. Der erste Schritt in dieser Entwicklung wird der sein, dass das Kind erkennt, dass die Eltern eine Beziehung leben, an der das Kind nur beschränkt teilhaben kann. Erst wenn es dem Kind gelingt, zwar einerseits typische männliche oder weibliche Verhalten zu zeigen, aber dennoch akzeptieren kann, dass es nicht jede Rolle übernehmen kann, dann ist das Kind dazu in der Lage, in sozialen Gruppen Beziehungen zuzulassen, von denen es auch ausgeschlossen sein kann. Damit ist eine **wichtige Stufe der Gruppenfähigkeit** erreicht.

Den Eltern kommt auch in dieser Phase eine neue Aufgabe zu. In der frühesten Phase war es von Bedeutung, dass Eltern bedingungslos Bedürfnisse stillen; im Alter bis zu drei Jahren war es von besonderer Bedeutung, dass Eltern kindliche Autonomie in Grenzen zulassen. Jetzt gewinnt das elterliche Sozialverhalten in zweifacher Hinsicht eine immer größere Bedeutung. Zum einen stellt sich die Frage, inwieweit Eltern eine eigene geschlechtsspezifische Entwicklung des Kindes zulassen; inwieweit sie den kleinen Mann, bzw. die kleine Frau dulden. Also inwieweit darf das Kind typisch männliche, bzw. typisch weibliche Verhaltensweisen zeigen? Zum anderen wird aber auch von herausragender Bedeutung, wie das Vorbild Mutter, das Vorbild Vater die eigene Geschlechtsrolle und das Verhältnis der Geschlechter zueinander ausfüllen. Wie beispielsweise auch deren Umgang mit Konflikten usw. ist.

Die kognitive Entwicklung

Nahm das Kind von Geburt an alle Eindrücke ganz unbewusst, undifferenziert und ganzheitlich auf, so beginnt es etwa mit drei Jahren, diese Eindrücke zu ordnen und sein Wissen über die Welt zu klären.

Das Denken des Kindes hat sich durch die Symbolfunktion im letzten Jahr vom direkten Tun und vom Hier und Jetzt etwas gelöst. Wenn auch zunehmend abgeschwächt, bleibt das Denken bis zu einem gewissen Grade egozentristisch und magisch und auch den kindlichen Realismus finden wir noch bis zum Schulalter vor. Außerdem wird das Denkergebnis weitgehend durch die Anschauung kontrolliert und gesteuert. Hierbei muss das Kind selbst aktiv sein, um Zusammenhänge zu „**begreifen**“.

Anschauungsgebundenheit und Zentrierung des Denkens

Das Kind sieht einen Handlungseffekt und beurteilt das Geschehen nach seinem optischen Eindruck. Dabei „zentriert“ es sein Denken allerdings nur auf das Merkmal, das ihm am deutlichsten in die Augen fällt. Die übrigen, ebenfalls sichtbaren Merkmale vernachlässigt es bei seiner Urteilsbildung. Wie das Denken des Kindes nur in einer Richtung verläuft, so kann es auch nur einen Aspekt eines mehrschichtigen Problems berücksichtigen. Die Beachtung von zwei oder gar mehr Aspekten würde nämlich schon wieder die Loslösung der Vorstellungen von der Anschauung voraussetzen.

Hierzu ein berühmtes Beispiel: Kinder von vier bis fünf Jahren füllen in zwei gleich geformte (Höhe und Breite) Gläser jeweils gleich viele Perlen. Sie bestätigen die Gleichheit der Mengen. Dann schüttet man vor ihren Augen die Perlen des einen Glases in ein leeres, das schmalere und höhere ist. Nun leugnen die Kinder die Gleichheit der Perlenmenge in den beiden Gläsern, obwohl sie sahen, dass keine Perle verloren ging. Sie behaupten entweder, in dem neuen Glas seien mehr Perlen, weil es höher, oder weniger Perlen, weil es schmalere ist. Bittet man sie, die Mengenveränderung zu begründen, so geben sie eine „magische“ Antwort: durch einen Zauber sei der Unterschied entstanden. Füllt man statt der Perlen Flüssigkeit in die Gläser und schüttet diese um, so antworten die Kinder wiederum entsprechend. Für ihr Urteil orientieren sie sich jeweils an dem für sie auffälligsten Merkmal des optischen Eindrucks. Einmal stützen sie sich auf die Höhe der Füllmenge, das andere Mal auf die Breite des Glases. Die Verbindung zwischen der Höhe und der Breite zu erfassen, gelingt dem Kind erst, wenn es in zwei Richtungen gleichzeitig denken und beide Ergebnisse zueinander in Beziehung setzen kann.

Fehlender Invarianzbegriff

Der geschilderte Versuch zeigt nicht nur, wie sehr sich das Denken an der vordergründigen Anschauung ausrichtet, sondern dass ihm auch noch das **Gesetz der Mengenerhaltung** als Orientierungshilfe **fehlt**. Das vierjährige Kind weiß zwar, dass ein Gegenstand unabhängig von ihm und seiner Handlung im Raum fortbesteht, es hat aber noch nicht erkannt, dass eine Menge - auch bei veränderter Form - so lange gleich bleibt, wie man nichts davon fortnimmt. Es besitzt also noch nicht den Begriff von der Invarianz (Unveränderbarkeit) der Menge. Diesen logischen Zusammenhang zu durchschauen wird dem Kind erst mit ca. sechs/sieben. Jahren gelingen. Dann

wird es die Gleichheit der beiden Mengen z. B. damit begründen, dass beide Gläser wieder gleich voll wären, wenn es den Inhalt in das ursprüngliche Glas zurückkippte. Zunächst aber erkennt das Kind die Mengengleichheit nicht, sondern lässt sich von der Anschauung in seinem Urteil irreführen. Andere Versuche bestätigen diese Tatsache ebenfalls. So werden gleich viele Perlen jeweils paarweise einander zugeordnet in zwei Reihen gelegt. Dann wird der Abstand zwischen den Perlen der einen Reihe vor den Augen des Kindes vergrößert, so dass die Reihe insgesamt samt verlängert wird. Befragt, wo mehr Perlen liegen, antworten vierjährige Kinder: „in der längeren Reihe“. Oder: von zwei gleichgroßen Klumpen Knetmasse wird einer in vier Teile geteilt. Nun meinen die Kinder, die vier kleinen Klumpen enthalten mehr Masse als der eine große.

Defizite der Serien- und Klassenbildung

Die Unfähigkeit, mehr als ein Merkmal zur selben Zeit zu beachten, d. h. die Zentriertheit des Denkens, zeigt sich auch im Umgang mit Aufgaben der Reihenbildung (Sereation) und der Klassenzuordnung (Klassifikation). Gibt man einem Vorschulkind zehn Holzstäbe unterschiedlicher Länge und bittet es, sie der Größe nach in einer Reihe zu ordnen, so legt das vier bis fünfjährige Kind fünfmal zwei willkürlich gewählte Stäbchen als Paar zusammen, ohne eine vollständige Reihe zu präsentieren. Etwas später bildet es kurze Reihen und fügt dann die übrigen Stäbchen nach dem Versuch-und-Irrtum-Prinzip in die begonnene Reihe ein. Ebenso versagt das Kind bei Aufgaben der Klasseninklusion, z.B. wenn es die logische Beziehung der Gegenstände einer Menge, die aus zwei verschiedenen Teilmengen besteht, erfassen soll. Beispiel: In einer Schachtel liegen zwanzig Holzperlen. Davon sind siebzehn braun und drei weiß. Befragt, ob sich mehr Holzperlen oder mehr braune Perlen in dem Gefäß befinden, antwortet das Kind: „mehr braune Perlen“, obwohl es zuvor festgestellt hat, dass alle Perlen aus Holz sind. Bei seinem Urteil vernachlässigt es aber dieses Wissen zugunsten des optischen Eindrucks.

Besondere Bedingungen von Kindern mit geistiger Behinderung im vierten bis siebten Lebensjahr

Die Entwicklung von Kindern mit geistiger Behinderung in dieser Phase des Lebens weist auch hier oftmals Besonderheiten auf. Da gezielte lustvolle Manipulationen am eigenen Körper mit zur Grunderfahrung der eigenen kindlichen Geschlechtlichkeit gehören ist es natürlich von Bedeutung, dass dieses Selbsterfahren nicht verwehrt oder bestraft wird. Da aber gerade gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung eine große Angst besteht, Sexualität zuzulassen (keine schlafenden Hunde wecken; am besten der oder die kommen da nie drauf), wird es für den sich entwickelnden Menschen gerade in dieser Phase sehr schwer, geschlechtsspezifische Entwicklung und Identität zu erleben. Oft ist die kleine Frau oder der kleine Mann aus den unterschiedlichsten Gründen nicht geduldet. Die Palette der betreuenden Ängste gehen hier von der Angst durch Missbrauch bis zu der Empfindung, dass die von einem Menschen mit geistiger Behinderung gelebte und gezeigte Geschlechtlichkeit als besonders unpassend und ordinär empfunden wird.

Die Sozialentwicklung ist bei Menschen mit geistiger Behinderung häufig durch Entwicklungsrückstände und -defizite der vorangegangenen Phasen beeinträchtigt. Nicht selten ist das soziale Interesse ausschließlich auf die Bezugsperson zentriert. Zunehmend erschwerend kann hinzukommen, dass es für behinderte Menschen weniger Möglichkeiten gibt, ihre sozialen Kompetenzen im direkten Umgang mit Altersgenossen zu verbessern. Auch kognitive Einschränkungen insgesamt sowie Einzelphänomene, wie beispielsweise eine mangelnde Empathiefähigkeit, können die Entwicklung sozialen Fähigkeiten behindern.

7 Das Schulalter (Alter: ca. 6 bis 11 Jahre)

Im Schulalter geht es um eine Entwicklungsphase, in der Kinder einen großen Schritt aus ihrer Familie hinaus in soziale Räume tun, die von den Eltern zunehmend weniger kontrolliert werden: in die Schule und die zunehmend an Bedeutung gewinnende Gruppe der Gleichaltrigen. In diesen sozialen Räumen lernen sie mit immer größer werdender eigener Verantwortung handeln.

Die damit verbundenen **Veränderungen und Entwicklungsaufgaben** im Überblick:

- Es ändern sich die Beziehungen zu den Eltern. Für die meisten Kinder sind sie immer noch sehr wichtige Bezugspersonen, obwohl ihnen klar wird, dass Eltern viele Probleme nicht mehr für sie regeln können. Es ist notwendig, dass sich die Beziehung zwischen Kindern und Eltern weiterentwickelt, damit aus noch vorwiegend einseitiger Anleitung und Aufsicht Schritt für Schritt gemeinsame Abstimmungen und Gespräche auf Augenhöhe werden.
- Die anderen Kinder rücken für das Kind dieses Alters zunehmend ins Zentrum des sozialen Lebens. Freundschaften und das Zusammensein mit Freund*innen nehmen zeitlich, physischen und medial vermittelt, aber vor allem auch psychischen Raum ein. Vieles wird unter Freund*innen und in der Gruppe ausgehandelt: Treffen, Aktivitäten, Themen - und es werden Regeln entwickelt und erprobt. Was tut man, worüber sprechen wir und wie, was ist „in“ und was ist „out“? Auch ganz viel pragmatisches Verhalten lernen Kinder im Miteinander, im Spiel und Streit sowie beim Experimentieren mit Grenzen.
- Diese Lebensphase ist auch eine wichtige Zeit des Lernens – mit Fragen und Interessen weit über die Schule hinaus. Zusätzlich zur Schule bieten vor allem Medien den Zugang zu allen Arten von Informationen. Schulkinder lernen heute schon früh, sich medial/online zu informieren, zu kommunizieren, zu spielen und sich zu beschäftigen. Sie verfügen damit über eine Vielzahl neuer Möglichkeiten, sind gleichzeitig aber auch völlig neuen „Gefahren“ ausgesetzt.
- Den Kindern wird bewusst, dass sie mit einem Körper ausgestattet sind, der vieles kann und manches nicht; ein Körper, in dem man sich wohl fühlt oder nicht, der einem gefällt oder nicht. Auch in diesem Zusammenhang spielt der Kontakt zu und der Vergleich mit den Gleichaltrigen eine große Rolle ebenso hat der Einfluss von Medien eine beträchtliche Bedeutung.
- Zentral sind auch die Schritte in der Entwicklung der Person. Die neuen Erfahrungen fördern Selbstständigkeit, Selbstvertrauen und die Überzeugung, etwas bewirken zu können oder sie wecken Misstrauen und Ängste und verleiten sogar zum Rückzug. Neue Erfahrungen stärken auch die Fähigkeit, das Handeln anderer einschätzen und sich darauf einstellen zu können. Kinder erleben sich als soziale Wesen, wollen dazugehören und beteiligt werden – nicht nur im Sinne von formaler Mitbestimmung, sondern durch Gehörfinden und Anerkennung im täglichen gemeinsamen Leben.

Soziale Entwicklung

Wie oben genannt steht die soziale Entwicklung im Zentrum der Entwicklungsaufgaben im Schulalter. Weiterhin, wie in den vorangegangenen Lebensphasen, bleiben die Beziehungen zu den erwachsenen Bezugspersonen bedeutsam. Neben der sozialen Anerkennung, die man von Eltern, Verwandten oder Erziehern und Lehrern bekommt, wird nun aber auch die der Spielkameraden zunehmend wichtig. Nicht nur die Erwachsenen, sondern in zunehmendem Maße auch die **peer-group** (Gruppe der Gleichrangigen) übt nun einen starken Einfluss auf die kindliche Persönlichkeitsentwicklung aus. Lernte das Kind im *Kindergartenalter* mit anderen *gemeinsam zu spielen*, so vertiefen sich im *Grundschulalter* die *Freundschaften*. Die sich verselbständigenden Kinder verbringen einen großen Teil ihrer Freizeit mit ihren Freunden. **Spiele mit vorgegebenen Regeln** (z.B. Brett- oder Bewegungsspiele) aber auch freie, **selbstorganisierte Gruppenspiele** nehmen zu. Bei diesen Spielen in Gruppen ohne äußere Leitung schulen die Kinder ihre sozialen Fähigkeiten, wie Durchsetzungsvermögen, gegenseitige Abstimmung, Kompromisse finden, Rücksichtnahme usw. Sie finden ihre Position, lernen Rollenverhalten und entwickeln Fähigkeiten, sich Anerkennung zu verschaffen. Oft bildet sich in diesen Freundescliquen eine strenge hierarchische Struktur heraus: mit einem Anführer, allgemein anerkannten und beliebten Gruppenmitgliedern, aber auch Mitläufern und solchen, die gerne dabei sein möchten, aber wenig Anerkennung finden oder als „Diener“ ausgenutzt werden, bis hin zu echten Außenseitern und „Sündenböcken“. Die *Gruppenstruktur ist jedoch nicht sehr stabil* und hängt stark von den mitspielenden Kindern und anderen äußeren Bedingungen ab.

In diesem Alter ist es für die allermeisten sehr wichtig, einer Clique anzugehören. Aus der Zugehörigkeit ziehen sie einen bedeutenden Teil ihres Selbstwertgefühls. Um dazuzugehören, unterwerfen sie sich Gruppennormen und -ritualen. Insgesamt ist der **Anpassungsdruck**, den Kinder untereinander ausüben, groß. Sie bewerten sich nach der Kleidung, der Marke der Turnschuhe, dem Besitz von Sammelbildern usw.

Neben der Clique kommt ab dem Schulkindalter auch der **Einzelfreundschaft**, den besten Freunden eine zunehmende Bedeutung zu. Enge Freundschaften, die in diesem Alter entstehen, halten oft über viele Jahre. Über diese engen Freunde können Kinder auch deren soziales Umfeld (insbesondere deren Familie) mit ihren u.U. anderen Ordnungen und Normen kennenlernen. Durch solche Horizonterweiterung werden sie auch in die Lage versetzt, ihre eigenen Lebensbedingungen kritisch zu betrachten.

Führt man sich die Bedeutung der kindlichen Freundschaften vor Augen, so leuchtet es ein, welchen Mangel Kinder leiden, denen die Integration in die Gruppe der Gleichaltrigen nicht gelingt.

Kognitive Entwicklung

Loslösung des Denkens von der Anschauung

Im Alter zwischen 6 und 11 Jahren überwindet das Kind die meisten der zuvor dargestellten Einschränkungen seines Denkens: das Denken löst sich von der unmittelbaren Anschauung, überwindet die egozentrische Perspektive, vermag mehrere logische Aspekte eines Sachverhaltes gleichzeitig gegeneinander abzuwägen und erwirbt den **Invarianzbegriff** (Mengenerhaltung). Damit besitzt es nicht mehr den Wirklichkeitscharakter einer inneren Handlung, sondern erhält die Qualität einer angenommenen Vorstellung. Nun können mehrere Aspekte einer Sache nacheinander erfasst und zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Mit der Dezentrierung überwindet das Kind auch seine egozentrische Perspektive. Es lernt ein und dieselbe Sache aus zwei und mehr Blickwinkeln zu betrachten.

Bezogen auf die bereits dargestellten Experimente bedeuten die Entwicklungsschritte: das Kind vermag sich vorzustellen, wie die Puppe an der anderen Tischseite die Berge sieht. Ebenso weiß es nun, dass die beiden unterschiedlich geformten Gläser gleich viele Perlen bzw. Flüssigkeit enthalten. Es begründet sein Urteil entweder mit der Identität der Mengen (es wurde keine Perle/Flüssigkeit verschüttet) oder mittels der Kombination von Durchmesser und Höhe (die beiden Aspekte der Formänderung gleichen sich gegenseitig aus). Entsprechend argumentiert es bei den Versuchen mit den Perlenreihen und dem Klumpen Knetmasse. Auch die Aufgaben der Serienbildung löst es jetzt systematisch: es sucht sich zunächst das größte (oder kleinste) Holzstäbchen, dann das größtenbenachbarte und so fort, bis es die Reihe vollendet hat. Ebenso ermöglicht ihm seine Fähigkeit, mehrere Aspekte zu berücksichtigen, Fragen der Klasseninklusion zu bewältigen: die Teilmenge der braunen Holzperlen ist kleiner als die Gesamtmenge aller Holzperlen.

Das Kind erkennt nun auch: die Dinge bestehen nicht einzeln nebeneinander, sondern lassen sich systematisch ordnen, z. B. nach ihrer Größe oder Klassenzugehörigkeit (z. B. Eiche, Laubbaum, Baum, Pflanze, Lebewesen).

Der wesentliche Lernfortschritt, der das Kind zur Lösung dieser Probleme befähigt, besteht folglich in der Kombination mehrerer geistiger Handlungen zu einem systematischen Zusammenhang, aus dem das Denkergebnis hervorgeht.

Das Denken des Kindes bezieht sich immer auf reale Gegenstände und Situationen, auf erlebte (und deshalb auch vorstellbare) Handlungen. Es umfasst zwar abwägend verschiedene Aspekte, aber diese müssen in der Wirklichkeit wurzeln. Das Denkergebnis, gewonnen durch die Anwendung mehrerer logischer Gesetze, wird zwar nicht mehr durch die Anschauung kontrolliert, wohl aber durch die erlebte Realität.

So kann das Grundschulkind noch nicht mit abstrakten Zeichen und Relationen gedanklich umgehen, wohl aber vermag es, wenn man eine abstrakte Aufgabe in eine konkrete umwandelt, diese zu lösen. Die abstrakte Relation $A < B < C$ sagt ihm nichts. Wenn man ihm aber mitteilt, dass Anna kleiner als Berta und diese kleiner als Charlotte ist, so kann es über den Weg der bildhaften Vorstellung das richtige Ergebnis, dass Anna die Kleinste und Charlotte die Größte ist, herausfinden.

Besondere Bedingungen von Kindern mit geistiger Behinderung im siebten bis zwölften Lebensjahr

In der Grundschulzeit ist die Entwicklung der meisten Kinder vor allem mit der Bewältigung der wichtigsten schulischen Leistungs- und Sozialisationsaufgaben erfüllt. Die kindliche Umgebung ist normalerweise sehr stark von der gleichgeschlechtlichen Bezugsgruppe geprägt. Erprobung von Rollen in Gruppen und Bewährung ohne den schützenden Rahmen der primären Bezugsperson wird hier ein zentrales Thema. Kinder mit Behinderung leben hier meist in vollkommen anderen Rahmenbedingungen: Unkontrollierter Kontakt zu anderen Kindern wird häufig als bedrohlich erlebt. Sind Kinder mit geistiger Behinderung im Heimbereich, dann leben sie häufig in einer Zwangsgemeinschaft, die meist sehr heterogen zusammengesetzt ist. In beiden Situationen ist es den Kindern so gut wie nicht möglich, im Rahmen einer Peergroup im freien, unkontrollierten Spiel sich auf die Rollenspiele der kleinen Frau oder des kleinen Mannes einzulassen. So haben Kinder mit geistiger Behinderung häufig gesellschaftliche Regeln nicht im gleichen Maße verinnerlicht wie Kinder ohne Behinderung. Aufgrund von kognitiven Defiziten finden diese Kinder häufig nicht im gleichen Maße wie ihre nicht behinderten Altersgenossen die Möglichkeit, sich unbeobachtete Räume zu schaffen, zumal Kinder mit geistiger Behinderung noch zusätzlich unter engerer Betreuung stehen als andere Kinder.

8 Die Adoleszenz

Die Jugendzeit (Adoleszenz/ Pubertät) ist der Übergang vom Kind zum Erwachsenen. Die Zeit der Pubertät beginnt physisch, die körperliche Reifung betreffend, für junge Menschen immer früher. Die soziale und kognitive Entwicklung hinken oft hinterher.

Wie in jedem Lebensalter stellen sich auch hier dem Heranwachsenden bestimmte Entwicklungsaufgaben, um Fertigkeiten und Kompetenzen zu erwerben, die zur konstruktiven Bewältigung der Anforderungen des Lebens nötig sind.

Quellen der Entwicklungsaufgaben:

- physische Reifungsprozesse: Veränderungen des Körpers
- kultureller und sozialer Druck: gesellschaftliche und soziale Erwartungen, die von außen an uns herangetragen werden (beispielsweise altersbezogene Normen)
- individueller Druck: eigene Ziele, die man sich setzt; Werte, an denen man sich orientiert

Die Pubertät ist durch folgende **Entwicklungsaufgaben** gekennzeichnet (in Anlehnung an einen Katalog des Entwicklungspsychologen Havinghurst (1972) für Jugendliche im Alter von 15 bis 18 Jahren):

- Aufbau eines Freundeskreises: zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts werden neue, tiefere Beziehungen hergestellt
- Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung: Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens annehmen
- Auseinandersetzung mit und Ausbildung einer individuellen, geschlechtsspezifischen Rolle
- Aufnahme intimer Beziehungen
- Ablösung vom Elternhaus, unabhängig werden von den Eltern
- Wissen, was man werden will und was man dafür lernen/können muss
- Entwicklung einer eigenen Weltanschauung: sich darüber klar werden, welche Werte man vertritt und als Richtschnur für eigenes Verhalten akzeptiert
- Entwicklung einer Zukunftsperspektive: sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man glaubt, dass man sie erreichen kann
- Zentrale Entwicklungsaufgabe der Jugendzeit ist die Entwicklung einer eigenen Identität.

Bedeutung und Entwicklung der eigenen Identität

Identität meint die Wahrnehmung der eigenen Person als „innere Einheit“, trotz äußerer Wandlungen. Das Individuum erkennt sich als Person, die sich auf eine bestimmte Art und Weise von allen anderen unterscheidet, und auch die soziale Umwelt erkennt diese Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit der Person.

Im diesem Prozess der **Identitätsfindung**, der vorwiegend im Zeitraum der Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen (also in der Adoleszenz) stattfindet, stellen sich Jugendliche die Frage, wer sie sind, wer sie sein möchten, wie sie von Mitmenschen gesehen werden. Diese Lebensphase verlangt vom Jugendlichen, in die verschiedene Facetten seiner bisherigen Identität, die körperlichen Veränderungen, intensive sexuelle Empfindungen und gesteigerte Ansprüche der Umwelt zu integrieren. Allerdings werden in dieser Zeit zunächst alle früheren Identifizierungen und Sicherungen, die Halt gaben, in Frage gestellt. So muss der Jugendliche manche Kämpfe früherer Jahre noch einmal durchfechten. Ziel ist es, ein **Selbskonzept** zu entwickeln, in dem seine Haltungen, Werte, Fähigkeiten, Berufswünsche, Vorstellungen hinsichtlich der Gestaltung seiner sozialen Beziehungen und des Lebensstils ein stimmiges Gesamtbild ergeben. Deshalb erprobt er sich in verschiedenen neuen sozialen Rollen, um herauszufinden, was zu ihm passt.

Eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung der **gesunden und stabilen Identität** ist das Ur-Vertrauen, das sich bereits in den ersten Lebensjahren entwickeln muss. Aber auch alle weiteren Entwicklungsfortschritte, die einen Zuwachs an „Ich-Bewußtsein“ und „Ich-Stärke“ gebracht haben, bilden die Grundlage der sich nun herauskristallisierenden Ich-Identität. Trifft ein Jugendlicher mit diesen „inneren“ Voraussetzungen auf eine Umwelt, die seine Autonomiebestrebungen, seine Suche nach sich selbst und seiner sozialen Rolle positiv begleitet, kann sich eine Identität entwickeln, die mehr ist als die Summe der Kindheitsidentifikationen. Diese Identität beinhaltet die Fähigkeit, eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität aufrecht zu erhalten, die dennoch Entwicklungs- und Wandlungsprozesse einschließt.

Scheitert diese Aufgabe, so spricht ERIKSON von **Identitätsdiffusion**. Der Jugendliche bleibt entweder verhaftet in einer von Elterninstanz unreflektiert übernommenen, zu erstarren drohenden Identität oder er entwickelt eine unklare, diffuse Identität, bei der verschiedene Aspekte des Selbstkonzeptes unausgewogen oder unverträglich nebeneinander bestehen und deshalb ein stabiles, befriedigendes Engagement (in jeglicher Hinsicht) erschweren. So kann sich eine ungünstige Lösung des pubertären Konfliktes als „ewige Pubertät“, Ruhelosigkeit und vorschnelle Begeisterung für abrupte Veränderungen zeigen oder auch in Radikalität, Drogensucht oder mit der Flucht in irrealen Welten enden.

Identitätsfindung in Beziehung zur Umwelt

Die Identität wird nicht nur vom Jugendlichen allein gefunden, sondern in Wechselbeziehung zur Umwelt. Zur Umwelt gehören vor allem Familie, Schule/Beruf, Peergroup

Bedeutung der Familie: Sie ist gleichzeitig Objekt der Abgrenzung und sicherer Hafen, aus dem heraus die Umwelt erkundet werden kann.

Bedeutung der Peergroup: Im besten Fall stützt sie den Ablösungsprozess und vermittelt zugleich neue Formen der Beziehung. Sie gewährleistet gleichzeitig die Freiheit, sich auszuprobieren und zu erproben und die Abhängigkeit durch Schaffung neuer, fester Beziehungen. Sie kann zur Orientierung und Stabilisierung beitragen und emotionale Geborgenheit gewähren.

Soziale Netzwerke und Identität

Einen massiven Einfluss auf die Entwicklung des Selbstbildes üben neuen Medien und soziale Netzwerke aus, in denen sich Jugendliche ausprobieren und auf verschiedene Weise darstellen können. Das Experimentieren und die Rückmeldungen der anderen helfen ihnen dabei, ihr Selbstbild zu entwickeln, denn wer sie sind und was sie können, erfahren sie in der Interaktion mit anderen, wobei soziale Netzwerke Jugendlichen eine einfachere Möglichkeit bieten, verschiedene Entwürfe von sich zu präsentieren und zu prüfen, wie sie ankommen. Oft nutzen junge Leute soziale Medien auch, um mit den äußerlichen Veränderungen in der Pubertät zurechtzukommen, d. h., viele laden Fotos hoch, um eine positive Einstellung zum eigenen Körper zu finden, da sie im Netzwerk rascher eine Rückmeldung erhalten als im realen Leben. Mediale soziale Netzwerke bieten eine schnelle Suche von Freunden ohne viel Mühe, bieten dabei genügend Anonymität, die eigene Identität nicht preis zu geben. Es wird einem ein Spielraum eingeräumt, den man im interpersonellen Kontakt nicht hat. Forschungen belegen, dass die Medien inzwischen einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der sozialen Fertigkeiten und Verhaltensmustern leisten. Dass diese Medien neben Chancen aber auch entsprechende Gefahren beinhalten, dürfte inzwischen fast jedem klar sein. Viele Kinder und Jugendliche vereinsamen zusehends, werden in den sozialen Medien verfolgt und gemobbt und erleiden dabei ernsthafte psychische Schäden, die sich bis hin zum Suizid auswirken können.

Verwendete Literatur:

Stangl, W. (2021). Identitätsfindung im Jugendalter. werner stangls arbeitsblätter.

<https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/PSYCHOLOGIEENTWICKLUNG/Identitaet.shtml> (Abruf 12.05.2021)

Erik H. Erikson (1973): Identität und Lebenszyklus Suhrkamp, 1973, Kap. 2, S. 55-114

<http://www.fzpsa.de/paedpsych/Fachartikel/abschlussquali/qualimd/pubigeschl> (Abruf 06.04.2017)

Besondere Bedingungen von Kindern mit geistiger Behinderung im jungen Erwachsenenalter

Die Zeit der Pubertät stellt nochmals eine extreme Belastungszeit für Menschen mit geistiger Behinderung, aber auch deren Umfeld dar. So ist die körperliche Entwicklung dieser Menschen meist altersgemäß. Menstruation, Ejakulation, Wachstum der sekundären Geschlechtsmerkmale und gesamte hormonelle Umstellung vollziehen sich bei Menschen mit geistiger Behinderung genauso wie alle anderen Menschen dieses Alters. Allerdings bewegen sich die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung meist auf deutlich früheren Entwicklungsstufen. Dieses als „**Diskrepanzproblem**“ bezeichnetes Phänomen stellt sowohl für den Menschen mit geistiger Behinderung als auch für die Personen seiner Umgebung eine besondere Herausforderung dar.

Spätestens jetzt lässt sich nicht mehr verleugnen, was bei Menschen mit geistiger Behinderung oft so gerne verleugnet wird: es existiert eine Geschlechtlichkeit und es existiert eine Sexualität. Im Gegensatz zu ihren Altersgenossen sind Menschen mit geistiger Behinderung jedoch in der überwiegenden Mehrheit der Fälle denkbar **schlecht auf eine Bewältigung dieser Situation vorbereitet**. Neben der o.g. Diskrepanz zwischen der Entwicklung im körperlichen Bereich und den anderen Entwicklungsbereichen, kommen jetzt in vollem Maße die Auswirkungen einer behindertenspezifischen Sozialisation zum Tragen. Vom frühesten Säuglingsalter an war die Grunderfahrung der Körperlichkeit und der Beziehungsqualität häufig eine sehr gestörte, erste Lust- und Genusserfahrungen wurden oft als bedrohlich und abnormal empfunden und damit im besten Willen unterbunden. Die Geschlechtsrolle als Mann und als Frau wurde häufig vom Umfeld nicht gezielt angestrebt, eher behindert, ein Üben der Rolle deshalb nur eingegrenzt vollzogen. Soziale Bezugsgruppen zum Sammeln von geschlechtsspezifischen Erfahrungen und zur Ausformung des Selbstbildes gibt es wenig, im nicht pädagogisierten freien Spielrahmen so gut wie nicht. Kognitive Auseinandersetzung mit der Frage von Sexualität ist nur sehr eingeschränkt möglich. Spielerisches Abgrenzen vom anderen Geschlecht im sicheren Rahmen des gleichfalls hochinteressierten Freundeskreises findet kaum statt.

Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass Menschen mit geistiger Behinderung in der Pubertät mit der sie einholenden Sexualität kaum umgehen können. Triebspannung ohne gelernte und erlaubte Mechanismen der Triebbewältigung können zur „Behinderung“ werden. Dennoch entwickeln auch diese Menschen Neugierde und Lust auf das andere Geschlecht und provozieren damit häufig um das Vielfache gesteigerte Unterdrückungsmechanismen, da jetzt tatsächlich die Gefahr ungewollter Schwangerschaften besteht. Dieser Versuch, mit allen Mitteln den Menschen mit geistiger Behinderung zum asexuellen Wesen zu machen schlägt sich aber nicht nur in der Situation von Menschen mit geistiger Behinderung nieder, die Zuhause bei ihren Familien leben, sondern gerade auch in professionellen Rahmenbedingungen der Behinderteneinrichtungen. Auch dort lässt die klassische Heimsituation mit Mehrbettzimmern und Rund-um-die-Uhr-Betreuung eine gesunde Entfaltung menschlicher Entwicklung kaum zu.