

**Grundriss der Psychologie**  
Band 13

Kienbaum/Schuhrke/Ebersbach

# Entwicklungs- psychologie der Kindheit

Von der Geburt bis  
zum 12. Lebensjahr

3., aktualisierte Auflage

**Kohlhammer**

**Kohlhammer**

# Grundriss der Psychologie

Herausgegeben von Bernd Leplow und Maria von Salisch

Begründet von Herbert Selg und Dieter Ulich

Diese Taschenbuchreihe orientiert sich konsequent an den Erfordernissen des Bachelorstudiums, in dem die Grundlagen psychologischen Fachwissens gelegt werden. Jeder Band präsentiert sein Gebiet knapp, übersichtlich und verständlich!

Eine Übersicht aller lieferbaren und im Buchhandel angekündigten Bände der Reihe finden Sie unter:



<https://shop.kohlhammer.de/grundriss-psychologie>

## Die Autorinnen

**Jutta Kienbaum** ist Professorin für Entwicklungspsychologie an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der sozio-emotionalen und sozio-kognitiven Entwicklung (Entwicklung von Mitgefühl und von Aufteilungsgerechtigkeit) in Kindheit und Jugend. Ihre Forschung ist u. a. kulturvergleichend angelegt, mit Studien in Russland, der Schweiz und Italien.

**Bettina Schuhrke** ist Seniorprofessorin für Psychologie an der Evangelischen Hochschule Darmstadt. Ihre entwicklungspsychologischen Forschungsinteressen liegen in den Bereichen sexuelle und Emotionsentwicklung und psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen.

**Mirjam Ebersbach** ist Professorin für Entwicklungspsychologie an der Universität Kassel. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der kognitiven Entwicklung (z. B. mathematische Fähigkeiten, Informationsverarbeitung, Gedächtnis). Zudem beschäftigt sie sich mit der Förderung von nachhaltigem Lernen sowie von umweltbezogenen Einstellungen und Verhalten.

Jutta Kienbaum, Bettina Schuhrke und  
Mirjam Ebersbach

# **Entwicklungspsychologie der Kindheit**

Von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr

3., aktualisierte Auflage

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Pharmakologische Daten verändern sich ständig. Verlag und Autoren tragen dafür Sorge, dass alle gemachten Angaben dem derzeitigen Wissensstand entsprechen. Eine Haftung hierfür kann jedoch nicht übernommen werden. Es empfiehlt sich, die Angaben anhand des Beipackzettels und der entsprechenden Fachinformationen zu überprüfen. Aufgrund der Auswahl häufig angewendeter Arzneimittel besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

3., aktualisierte Auflage 2023

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Grafik (Abb. 2.1, Abb. 2.2): Angelika Kramer

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-042765-5

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-042766-2

epub: ISBN 978-3-17-042767-9

# Geleitwort

Erkenntnisse der Psychologie werden täglich in den Medien transportiert. Junge Erwachsene drängeln sich um einen Studienplatz in diesem Fach. Denn die meisten Fragen der Gesellschaft von Morgen sind nicht ohne die Erkenntnisse dieser Wissenschaft des menschlichen »Erlebens und Verhaltens« zu beantworten. Großbaustellen wie der Umgang mit Pandemien und Kriegseignissen, die Bewältigung von Digitalisierung und Globalisierung oder der gesellschaftliche Umbau in Richtung Nachhaltigkeit lassen sich im Grunde nur mit dem Wissen über die individuellen und sozialen Mechanismen des Verhaltens und Erlebens, der Analyse ihrer Entstehungsbedingungen und der Entwicklung von Veränderungen auf individueller und Gruppenebene sinnvoll bearbeiten. Psychologie ist zugleich – so eine Analyse der Zitiermuster in über 7000 natur- und sozialwissenschaftlichen Fachzeitschriften – eine von sieben »hub sciences«, (in etwa »Schlüsselwissenschaften«), welche die Debatte zur Gewinnung wissenschaftlicher Einsichten bereichert und enge Verbindungen zu einer Vielzahl von Nachbardisziplinen unterhält: Dazu zählen u. a. die Neurowissenschaft mit der Neuropsychopharmakologie, Psychiatrie, Gerontologie und die anderen Gebiete der Medizin ebenso wie die Gesundheitswissenschaft (»Public Health«), Konfliktforschung, die Sozial-, Bildungs-, Kommunikations-, Sport-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, die Forensik sowie Marktforschung. Oft übersehen, aber nicht weniger von Bedeutung, sind die eher technisch orientierten Fächer wie beispielsweise die Ingenieurs-, Luft- und Raumfahrt-, Verkehrs- und Arbeitspsychologie (mit »Mensch-Maschine-Systemen«/»Human Factors«). Auch die Umwelt- und Architekturpsychologie, Raum- und Stadtplanung sowie die methodischen Anwendungsfelder der Diagnostik, Intervention, Evaluation und

Sozialforschung kommen nicht ohne spezifisch psychologisches Wissen aus.

Das Studium der Psychologie erfolgt in Bachelor- und Masterstudiengängen, die auf Modulen basieren. Diese sind in sich abgeschlossen und bauen oft aufeinander auf. Sie sind jeweils mit Lehr- und Lernzielen versehen und spezifizieren, welche Themen und Methoden in ihnen zu behandeln sind. Aus diesen Angaben leiten sich Art, Umfang und Thematik der Modulprüfungen ab. Die Bände der Reihe *Grundriss der Psychologie* orientieren sich stark am Lehrgebiet des Bachelorstudiums Psychologie. Seit Einführung der Bachelor-Masterstudiengänge sind jedoch eine Fülle von eigenständigen Bachelor- und Masterausbildungen mit Psychologiebezug hinzugekommen. Auch für diese Wissensgebiete stellt die Grundrissreihe das notwendige psychologische Basiswissen zur Verfügung.

Da im Bachelorstudium die Grundlagen des psychologischen Fachwissens gelegt werden, ist es uns ein Anliegen, dass sich jeder Band der Reihe *Grundriss der Psychologie* ohne Rückgriff auf Wissen aus anderen Teilgebieten der Psychologie lesen lässt. Jeder Band der Grundrissreihe orientiert sich an einem der Module, welche die Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPs) für die Psychologieausbildung ausgearbeitet hat. Damit steht den Studierenden ein breites Grundwissen zur Verfügung, welches die wichtigsten Gebiete aus dem vielfältigen Spektrum der Psychologie verlässlich abdeckt. Dieses ermöglicht den Übergang u. a. auf den darauf aufbauenden Masterstudiengang der Psychologie und den neuen »Psychotherapiemaster«.

Zugleich können *Angehörige anderer Berufe, in denen menschliches Verhalten und Erleben Entscheidungsabläufe beeinflusst, von einem fundierten Grundwissen in Psychologie profitieren*. Neben Tätigkeiten in den bereits genannten Gebieten betrifft das eine vom Fachjournalismus und allen Medienberufen über den Erziehungs- und Gesundheitsbereich, die Wirtschaft, Produktgestaltung und das Marketing bis hin zu den Angehörigen des Justizsystems, der Polizei und des Militärs, allen Managementfunktionen und Führungskräften der Politik reichende Bandbreite. Bei ethisch vertretbarer Anwendung stellt die wissenschaftliche Psychologie mithin Methoden und Erkenntnisse zur Verfügung, über die sich gesellschaftliche Entwicklungen positiv verändern lassen. Damit kann in einer enormen Zahl auch nicht-klassisch psychologischer Studiengänge und Anwen-

dungsfelder vom Wissen eines Bachelors in Psychologie profitiert werden. Deshalb auch sind die einzelnen Bände so gestaltet, dass sie psychologisches Grundlagenwissen voraussetzungsfrei vermitteln.

So wünschen wir den Leserinnen und Lesern dieser Bände der Reihe *Grundriss der Psychologie* vielfältige Einsichten und Erfolge in der praktischen Umsetzung psychologischen Wissens!

Maria von Salisch  
Bernd Leplow





# Inhalt

<b>Geleitwort</b> .....	<b>5</b>
<b>Vorwort</b> .....	<b>17</b>
<b>1 Grundlagen der Entwicklungspsychologie</b> .....	<b>19</b>
1.1 Gegenstandsbestimmung .....	20
1.2 Grundfragen .....	23
1.2.1 Anlage versus Umwelt .....	23
1.2.2 Kontinuität und Diskontinuität .....	24
1.3 Historische Grundlagen der Entwicklungspsychologie .....	25
1.3.1 Kindheit als eigenständige Lebensphase .....	25
1.3.2 Etablierung von kindlicher Entwicklung als Forschungsfeld der Wissenschaft .....	28
1.3.3 Theorien zur ontogenetischen Entwicklung des Menschen .....	29
1.4 Methoden der Entwicklungspsychologie .....	37
1.4.1 Interviews .....	40
1.4.2 Beobachtung .....	40
1.4.3 Experiment .....	43
1.4.4 Kulturvergleich .....	45
1.5 Untersuchungsdesigns .....	46
1.6 Ethische Aspekte .....	48
Zusammenfassung .....	50
Empfohlene Literatur .....	52
Lernfragen .....	52
Bildteil – Der Beginn der Kindheit – Klara und Tobias .....	53

<b>2</b>	<b>Neurowissenschaftliche Grundlagen der Entwicklung</b> .....	<b>55</b>
2.1	Untersuchungsmethoden .....	55
2.2	Der Aufbau des Gehirns .....	57
2.3	Prozesse der Gehirnentwicklung .....	60
	2.3.1 Bildung von Neuronen .....	61
	2.3.2 Der Aufbau der synaptischen Architektur ...	62
	2.3.3 Myelinisierung .....	65
	2.3.4 Gehirnentwicklung und Verhalten .....	65
2.4	Entwicklung und adaptive neuronale Plastizität ....	66
	2.4.1 Sensorische Repräsentation in kortikalen Karten .....	67
	2.4.2 Kontrollmechanismen neuronaler Plastizität	68
	2.4.3 Die Rolle von Umwelten für die Hirnentwicklung .....	69
	2.4.4 Sensible Perioden der neuronalen Entwicklung .....	71
	2.4.5 Korrektur abweichender Entwicklungspfade	74
	Zusammenfassung .....	75
	Empfohlene Literatur .....	75
	Lernfragen .....	76
<b>3</b>	<b>Wahrnehmung und Motorik</b> .....	<b>77</b>
3.1	Die Wahrnehmung .....	77
	3.1.1 Der Wahrnehmungsprozess .....	77
	3.1.2 Methoden der Wahrnehmungsforschung ....	78
3.2	Die Entwicklung der Sinnessysteme .....	79
	3.2.1 Visuelle Wahrnehmung .....	79
	3.2.2 Auditive Wahrnehmung .....	81
	3.2.3 Geruchs- und Geschmackswahrnehmung ...	82
	3.2.4 Vestibuläre und somatosensorische Wahrnehmung .....	84
	3.2.5 Intermodale Wahrnehmung .....	85
3.3	Die Motorik .....	85
	3.3.1 Anfänge der Bewegung – primäre motorische Muster und Reflexe .....	86

3.3.2	Antriebskräfte der motorischen Entwicklung .....	88
3.3.3	Entwicklung ausgewählter motorischer Funktionen .....	89
3.4	Praxisthema: Die motorische Leistungsfähigkeit der Kinder von heute .....	93
3.4.1	Veränderte Lebenswelt und Bewegung .....	93
3.4.2	Diagnostik der motorischen Leistungsfähigkeit .....	94
3.4.3	Befunde zur körperlichen Leistungsfähigkeit	96
	Zusammenfassung .....	98
	Empfohlene Literatur .....	99
	Lernfragen .....	99
	Bildteil – Der Kampf gegen die Erdanziehung .....	100
<b>4</b>	<b>Sprache und Kommunikation .....</b>	<b>103</b>
4.1	Meilensteine des Spracherwerbs .....	104
4.1.1	Prosodisch-phonologischer Aspekt .....	104
4.1.2	Lexikalisch-semantischer Aspekt .....	106
4.1.3	Morphologisch-syntaktischer Aspekt .....	108
4.1.4	Pragmatischer Aspekt .....	110
4.2	Einflussfaktoren auf den Spracherwerb .....	112
4.2.1	Anlage- und umweltorientierte Theorien ....	112
4.2.2	Spracherwerb und soziale Interaktion .....	114
4.3	Praxisthema: Bilingualer Spracherwerb .....	117
4.3.1	Formen der Bilingualität .....	118
4.3.2	Bilinguale Kompetenz .....	118
4.3.3	Bilinguale Entwicklung .....	121
	Zusammenfassung .....	124
	Empfohlene Literatur .....	125
	Lernfragen .....	125
	Bildteil – Ich zeig Dir was! .....	126

<b>5</b>	<b>Soziale Beziehungen und Sozialisation</b> .....	<b>127</b>
5.1	Die Bindungstheorie .....	127
5.1.1	Stabilität und Konsequenzen von Bindungs(un)-sicherheit .....	133
5.1.2	Einflüsse auf die Bindungs(un)sicherheit ....	134
5.2	Die Rolle der Peers für die Entwicklung des Kindes .....	137
5.2.1	Peer-Akzeptanz und Peer-Ablehnung .....	139
5.2.2	Folgen der Peer-Ablehnung im Kindesalter	143
5.3	Praxisthema: Tagesbetreuung in der frühen Kindheit .....	143
	Zusammenfassung .....	145
	Empfohlene Literatur .....	146
	Lernfragen .....	147
	Bildteil – Freundschaft .....	148
<b>6</b>	<b>Kognition</b> .....	<b>149</b>
6.1	Die strukturgenetische Theorie von Jean Piaget ....	149
6.1.1	Grundzüge von Piagets Theorie .....	151
6.1.2	Die Entwicklungsstufen nach Piaget .....	153
6.1.3	Kritik, pädagogische Bedeutung und Weiterentwicklung der Theorie .....	159
6.2	Informationsverarbeitung und Gedächtnis .....	163
6.2.1	Modelle des Gedächtnisses .....	163
6.2.2	Gedächtniskapazität .....	166
6.2.3	Gedächtnisstrategien beim Einspeichern und Abrufen von Informationen .....	167
6.2.4	Metagedächtnis .....	170
6.2.5	Vorwissen .....	170
6.2.6	Weitere Faktoren, die zur Steigerung der Gedächtnisleistung beitragen .....	171
6.2.7	Autobiographisches Gedächtnis .....	172
6.3	Kategorisierung und Konzeptentwicklung .....	173
6.3.1	Konzeptentwicklung im Rahmen intuitiver Theorien .....	174

6.3.2	Merkmalbasierte Ansätze der Kategorisierung .....	175
6.3.3	Perzeptuelle und konzeptuelle Kategorien ..	175
6.3.4	Fortschritte der Forschungsmethodik .....	176
6.3.5	Welche Merkmale Kinder für die Kategorisierung nutzen .....	177
6.4	Praxisthema: Spiel .....	178
	Zusammenfassung .....	181
	Empfohlene Literatur .....	183
	Lernfragen .....	183
<b>7</b>	<b>Soziale Kognition .....</b>	<b>184</b>
7.1	Theory of Mind .....	184
7.1.1	Untersuchungsmöglichkeiten und Befunde zur Entwicklung der Theory of Mind .....	185
7.1.2	Erklärungen für die Entwicklung der Theory of Mind .....	188
7.2	Moralisches Urteil .....	189
7.2.1	Moralische Entwicklung nach Jean Piaget (1896–1980) .....	190
7.2.2	Moralische Entwicklung nach Lawrence Kohlberg (1927–1987) .....	192
7.2.3	Neuere Forschung zur moralischen Entwicklung .....	194
7.2.4	Entwicklung der Aufteilungsgerechtigkeit ..	196
7.3	Praxisthema: Förderung der moralischen Entwicklung .....	198
	Zusammenfassung .....	204
	Empfohlene Literatur .....	205
	Lernfragen .....	206
<b>8</b>	<b>Emotion und Motivation .....</b>	<b>207</b>
8.1	Emotion .....	207
8.1.1	Das Komponenten-Prozess-Modell der Emotion und die Entwicklung der Scham ..	208
8.1.2	Mitgefühl und Tröstbereitschaft .....	214

8.1.3	Allgemeine Entwicklung von Mitgefühl und Tröstbereitschaft .....	215
8.1.4	Differentielle Entwicklung von Mitgefühl und Tröstbereitschaft .....	219
8.2	Motivation .....	223
8.2.1	Leistungsmotivation .....	224
8.2.2	Allgemeine Entwicklung der Leistungsmotivation nach Heinz Heckhausen (1926–1988) .....	227
8.2.3	Differentielle Entwicklung der Leistungsmotivation .....	231
8.3	Praxisthema: Förderung von Mitgefühl .....	235
	Zusammenfassung .....	237
	Empfohlene Literatur .....	239
	Lernfragen .....	239
	Bildteil – Auf zu großen Taten! .....	240
<b>9</b>	<b>Identität und Persönlichkeit .....</b>	<b>242</b>
9.1	Persönlichkeit und Temperament .....	242
9.2	Identität und Selbst .....	249
9.3	Identität und Selbst in der Entwicklung .....	252
9.3.1	Selbstentwicklung in Säuglingszeit und früher Kindheit .....	254
9.3.2	Selbstentwicklung in der mittleren Kindheit .....	261
9.3.3	Selbstentwicklung in der späten Kindheit ... ..	262
9.4	Praxisthema: Bedeutung und Förderung des Selbstwertgefühls .....	263
	Zusammenfassung .....	266
	Empfohlene Literatur .....	267
	Lernfragen .....	268
	Bildteil – Das Ende der Kindheit .....	269
<b>10</b>	<b>Entwicklungspsychopathologie .....</b>	<b>270</b>
10.1	Abweichende Entwicklungspfade und psychische Störungen .....	271

10.2	Zur Epidemiologie und Ätiologie psychischer Störungen .....	281
10.3	Veränderung im Rahmen der Entwicklungspsychopathologie .....	287
	Zusammenfassung .....	288
	Empfohlene Literatur .....	289
	Lernfragen .....	290
<b>11</b>	<b>Entwicklungsdiagnostik .....</b>	<b>291</b>
11.1	Entwicklungstests .....	294
11.1.1	Screening-Verfahren .....	294
11.1.2	Allgemeine Entwicklungstests .....	295
11.1.3	Spezielle Entwicklungstests .....	295
11.1.4	Aussagemöglichkeiten von Entwicklungstests .....	296
11.2	Entwicklungsprognose .....	298
11.3	Fördermaßnahmen .....	299
11.4	Empfehlungen zum Einsatz von Entwicklungstests .....	300
11.5	Entwicklungsdiagnostik in der pädagogischen Praxis am Beispiel des PERIK .....	301
	Zusammenfassung .....	307
	Empfohlene Literatur .....	308
	Lernfragen .....	308
<b>12</b>	<b>Entwicklungsorientierte präventive Intervention .....</b>	<b>309</b>
12.1	Formen der Intervention .....	310
12.2	Die Wirksamkeit präventiver Interventionen .....	315
12.3	Vermeidung von Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Störungen .....	318
12.4	Allgemeine Entwicklungsförderung von Kindern ..	324
12.4.1	Versorgungs-/Large-Scale-Programme .....	327
12.4.2	Modellprogramme .....	331
	Zusammenfassung .....	335
	Empfohlene Literatur .....	336
	Lernfragen .....	336



<b>Literatur</b> .....	<b>338</b>
<b>Stichwortverzeichnis</b> .....	<b>383</b>

# Vorwort<sup>1</sup>

Frühe Kindheit und Kindheit sind Abschnitte im menschlichen Leben, denen von jeher viel Aufmerksamkeit gewidmet wurde und die aktuell – z.B. im Rahmen der Diskussionen um frühkindliche Bildung oder um elterliche Vernachlässigung – einen breiten Raum in der öffentlichen Diskussion einnehmen. Die Entwicklungsprozesse, die in dem Lebensabschnitt stattfinden, den wir in diesem Buch behandeln, sind im Vergleich zu späteren Altersbereichen sehr augenfällig: Ob es sich um die Motorik, die Sprache, das Denken oder Fühlen handelt – alle Aspekte menschlichen Lebens und Verhaltens wandeln sich im Verlauf der Kindheit enorm. Von den faszinierenden Prozessen, die sich in diesem Zeitraum beobachten lassen, handelt dieses Buch.

Es beschäftigt sich sowohl mit Fragen der allgemeinen (Wie entwickeln sich wann welche Fähigkeiten?) als auch der differentiellen Entwicklung (Wie entstehen Unterschiede zwischen Menschen?) von der Zeit vor der Geburt bis zum zwölften Lebensjahr. Unser Anliegen dabei war, einen knappen, aber fundierten Einblick in Fragestellungen, Methoden, Probleme und Erkenntnisse der kindlichen Entwicklung zu geben, wobei wir uns innerhalb der verschiedenen Themenbereiche zwangsläufig auf in unseren Augen besonders aktuelle und interessante Forschungsbereiche beschränken mussten. Da die Erforschung der Kindheit mittlerweile immer mehr zu einem interdisziplinären Feld wird, haben wir z. T. auch Aspekte aus anderen Wissenschaften (z. B. den Neurowissenschaften) aufgenommen. Jedes Kapitel zu einem bestimmten Funktionsbereich wird abgeschlossen durch ein sogenanntes »Praxisthema«, in dem für die pro-

---

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden oftmals die männliche Form verwendet. Es sind dabei alle Geschlechter in gleicher Weise gemeint.

fessionelle Arbeit mit Kindern besonders bedeutsame Aspekte angesprochen werden. Dieser Bezug zur praktischen Arbeit wird ferner durch drei Kapitel aus der angewandten Entwicklungspsychologie verstärkt, die sich mit Entwicklungsdiagnostik, Entwicklungspsychopathologie und Interventionsmaßnahmen beschäftigen.

Das Buch wendet sich an Studierende nicht nur der Psychologie, sondern auch der Lehramtsstudiengänge, der Kindheitspädagogik, der Erziehungswissenschaften, der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit sowie an interessierte Laien.

Karlsruhe, Darmstadt und Kassel im Juni 2023  
Jutta Kienbaum, Bettina Schuhrke und Mirjam Ebersbach

# 1 Grundlagen der Entwicklungspsychologie

Zum Zeitpunkt von Michaels Geburt war seine Mutter 16, sein Vater 19 Jahre alt. Michael kam als Frühgeburt zur Welt und verbrachte die ersten drei Wochen seines Lebens im Krankenhaus. Sein Vater wurde zu dieser Zeit für zwei Jahre zum Militär eingezogen, so dass Michael zunächst in der Familie seiner Mutter aufwuchs. Als er acht Jahre alt war, ließen sich die Eltern scheiden. Seine Mutter verließ die Familie, und er sah sie nie wieder. Er lebte nun in der Familie der Großeltern väterlicherseits, in der ein eher angespanntes und strenges Erziehungsklima herrschte. Wie würden Sie vor diesem Hintergrund Michaels Zukunftsperspektiven einschätzen?

Mit 18 Jahren erwies sich Michael als selbstbewusster und erfolgreicher junger Mann. Er hatte gute Noten in der Schule, war beliebt bei seinen Freunden, äußerte realistische Ziele für die Zukunft und schaute ohne Bitterkeit auf seine Kindheit zurück. Überrascht?

Michael war eines von 698 Kindern, die 1955 auf Kauai, einer zu Hawaii gehörenden Insel, geboren wurden. Alle diese Kinder und ihre Eltern wurden über 30 Jahre lang von einem entwicklungspsychologischen Forschungsteam untersucht. Die Projektleiterin Emmy Werner und ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erhoben umfangreiche Daten zur Zeit der Schwangerschaft sowie im 1., 10., 18. und 30. Lebensjahr der Kinder (Werner & Smith, 1982). Ein Großteil dieser Kinder wuchs ähnlich wie Michael unter widrigen Bedingungen auf. Viele von ihnen entwickelten ernsthafte Lern- oder Verhaltensstörungen, waren mit 18 Jahren schon bei der Polizei aktenkundig geworden oder hatten Gesundheitsprobleme; bei den Mädchen gab es erste Schwangerschaften. Ein Drittel dieser Risikokinder hatte sich jedoch wie Michael zu jungen Erwachsenen entwickelt,

die mit sich und ihrem Leben gut klarkamen – man nennt solche Kinder auch resilient.

Die Frage, wie solche unterschiedlichen Lebensläufe entstehen, gehört zu den faszinierendsten Themen der Entwicklungspsychologie. Wie kommt es dazu, dass einige Kinder trotz widriger Umstände ihren Weg gehen, also »unverwundbar« erscheinen, während andere daran zerbrechen? Welche Faktoren sind hierfür verantwortlich? Ist es eher die genetische Veranlagung der Kinder? Oder spielen kompensierende Umwelteinflüsse die entscheidende Rolle? Kommt es auf das Zusammenspiel von Anlage und Umwelt an? Wenn ja, wie sieht dieses aus?

Dies sind nur einige von vielen spannenden entwicklungspsychologischen Fragen, mit denen wir uns in diesem Buch beschäftigen wollen. Ein Kind in seiner Entwicklung zu beobachten ist für sich genommen bereits äußerst faszinierend. Wie entwickeln sich wann welche Fähigkeiten? Darüber hinaus ist entwicklungspsychologisches Wissen aber auch von großem Nutzen für die Erziehungspraxis. Ist es z. B. schädlich, wenn Kinder unter drei Jahren bereits in außerhäusliche Betreuung gegeben werden? Soll Geld für die Ausweitung außerhäuslicher Betreuung bereitgestellt werden oder nicht? Gibt es sensible Perioden in der Entwicklung von Kindern, in denen spezifische Erfahrungen maximale positive oder negative Wirkungen haben? Auf diese und viele andere Fragen versucht die Entwicklungspsychologie Antworten zu finden.

### 1.1 Gegenstandsbestimmung

Die Entwicklungspsychologie ist ein Teilgebiet der Psychologie, das sich mit *Veränderungen* und *Stabilitäten* des Verhaltens und Erlebens über die gesamte *Lebensspanne* von der Zeugung bis zum Tod befasst. In diesem Buch konzentrieren wir uns auf einen ganz bestimmten Ausschnitt des menschlichen Lebens – die *Kindheit*. Eine zentrale Frage der traditionellen entwicklungspsychologischen Forschung im Hinblick auf diesen Altersabschnitt lautet: Wozu sind Kinder in welchem Alter typischerweise in der

Lage? Informationen dieser Art sind in mehrfacher Hinsicht wichtig: Zum einen versorgen sie z. B. Eltern und alle Fachkräfte, die mit Kindern arbeiten, mit Anhaltspunkten, was sie von einem Kind in einem bestimmten Alter überhaupt erwarten können. Dies spielt zum Beispiel für die Entwicklung von Lehrplänen in der Schule eine große Rolle. Zum anderen erleichtern sie unser Verständnis der Fragen, wann ein Entwicklungsverlauf als »normal« oder als »abweichend« einzuschätzen ist und welche Art von Intervention von Nutzen sein könnte. Diese Perspektive der Entwicklungspsychologie, die sich mit typischen Entwicklungsverläufen und deren Erklärung beschäftigt, wird auch als *allgemeine* Entwicklungspsychologie bezeichnet. Sie betrachtet Veränderungen und Stabilisierungen, die in bestimmten Lebensphasen als Folge von biologischen Reifungsprozessen und typischen Erfahrungen, die Personen in einem bestimmten Alter mit ihrer Umwelt machen, auftreten.

Einen anderen Ansatz verfolgt die *differentielle* Entwicklungspsychologie. Hier geht es nicht um normative Entwicklungsverläufe, die bei einer Mehrheit von Personen eines bestimmten Alters zu beobachten sind, sondern um die Frage, ob und warum es Unterschiede zwischen Personen der gleichen Altersgruppe gibt. Warum ist das sechsjährige Kind X wesentlich aggressiver als das sechsjährige Kind Y? Welche Faktoren innerhalb (z. B. Persönlichkeitsunterschiede) und außerhalb der Person (z. B. Kultur, Schule, Elternhaus) führen zu der Entstehung interindividueller Unterschiede? Dabei ist es wichtig, zu beachten, dass Kinder nicht als passive Empfänger von Umwelteinflüssen betrachtet werden, sondern dass sie ihrerseits auch die Personen und Situationen beeinflussen, mit denen sie zu tun haben.

Dieser Umstand wird in einer Studie von Keller und Bell (1979) veranschaulicht: Psychologiestudentinnen wurden angewiesen, in vier kurzen Einzelsitzungen ein neunjähriges Mädchen dazu zu motivieren, sich gegenüber einem anderen Kind altruistisch zu verhalten, d. h. selbstloses Hilfeverhalten zu zeigen. Beispielsweise sollte es etwas für ein behindertes Kind herstellen. Die Zielkinder (insgesamt drei) waren aber tatsächlich Eingeweihte, d. h. sie waren zuvor vom Versuchsleiter trainiert worden, sich den Studentinnen gegenüber entweder sehr oder kaum »personenorientiert« zu verhalten. Hohe Personenorientierung bedeutete dabei, der Studentin ins Gesicht zu schauen und prompt zu antworten, wohingegen

die wenig personenorientierten Kinder auf das zu bearbeitende Material blickten und vor jeder Antwort innerlich bis fünf zählten, was in einer um drei Sekunden verzögerten Antwort resultierte. Es zeigte sich, dass die Studentinnen in letzterer Bedingung signifikant häufiger Gebrauch von Strafandrohungen oder Kommandos machten, wohingegen die Studentinnen, die mit einem personenorientierten Mädchen interagierten, vor allem mit Hilfe von Erklärungen versuchten, sie zu altruistischem Handeln zu bewegen.

Das heißt also, dass sowohl dem sich entwickelnden Kind als auch dem Kontext, in dem es sich entwickelt, ein gestaltender Einfluss zugeschrieben werden kann. Theorien, die von dieser Annahme ausgehen, nennt man *interaktionistische* Theorien, da Individuum und Umwelt miteinander interagieren. Fügt man diesen Überlegungen noch die zeitliche Dimension hinzu (weder Persönlichkeit noch Umgebung sind ja zwingenderweise konstant über die Zeit, sondern können sich zu jedem Moment, Monat oder Jahr ändern), spricht man von einem *transaktionalen* Modell (Sameroff, 1975). Diese Modellfamilie sagt eine ungünstige psychische Entwicklung für solche Kinder voraus, die beispielsweise über ein schwieriges Temperament verfügen (z. B. unruhige, zum Schreien neigende Kleinkinder) und gleichzeitig wenig feinfühlig Eltern haben, die ihrerseits häufig mit Schreien oder Strafen reagieren. Hier besteht eine ungünstige »Passung« zwischen dem Temperament des Kindes und seiner Umwelt (Thomas & Chess, 1977). Die Wahrscheinlichkeit, dass solche Kinder Verhaltensauffälligkeiten entwickeln, ist hoch. Wenn Eltern jedoch lernen, positiv mit ihren schwierigen Kindern zu interagieren, nimmt deren schwieriges Verhalten mit der Zeit ab (Belsky et al., 1991). Dass ein schwieriges Temperament in anderen kulturellen Kontexten aber auch Überlebenswert haben kann, zeigt eine Beobachtung von deVries (1984) an den Massai in Afrika. Dort überlebten fünf von sechs Säuglingen mit einem »schwierigen« Temperament eine dreimonatige Hungerperiode, aber nur zwei von sieben »einfachen« Babys – vermutlich, weil die schwierigen Kinder stärker durch ihr Schreien auf sich aufmerksam machten.

Welches sind nun die Grundfragen, mit denen sich die Entwicklungspsychologie – aus allgemeiner und differentieller Perspektive – beschäftigt?

## 1.2 Grundfragen

### 1.2.1 Anlage versus Umwelt

Die Frage, zu welchen Teilen unsere Entwicklung durch unsere genetische Ausstattung (Anlage) oder durch Einflüsse vonseiten der Umwelt beeinflusst wird, gehört sicherlich zu den fundamentalsten Fragen der Entwicklungspsychologie. Wo haben wir die Ursachen für bestimmte Entwicklungsphänomene oder -verläufe zu lokalisieren? Populärwissenschaftliche Darstellungen versuchen häufig, diese Problematik auf ein entweder/oder zu reduzieren: Wird unser Schicksal von unseren Genen bestimmt oder der Umgebung, in der wir aufwachsen? Diese Fragestellung geht jedoch am Kern der Sache vorbei, da das Zusammenspiel von Anlage und Umwelt komplexer ist.

In der Entwicklungspsychologie herrscht heutzutage Einigkeit darüber, dass die Entwicklung jeglicher menschlichen Eigenschaften – seien es unsere Persönlichkeitseigenschaften, Gefühle, Kognitionen oder unsere körperliche Erscheinung – *sowohl* durch unsere Gene *als auch* durch unsere Umwelt beeinflusst wird. Die Frage, die sich stellt, lautet: Wie gestaltet sich dieses Zusammenspiel? Ein gewisses Ausmaß an Aggressivität oder ein bestimmter Intelligenzquotient kann auf verschiedene Weise zustande kommen – ein mittlerer IQ z. B. durch die Kombination einer guten Begabung mit einer ungünstigen Umwelt oder die Kombination einer schwachen Begabung mit einem optimalen Milieu (Montada, 2008). Ähnlich mag sich eine Anlage zur Depression in einem optimalen Umweltkontext nicht auswirken, wohingegen ungünstige Umweltbedingungen bei Menschen, die das Risiko einer genetischen Disposition in sich tragen, zum Auslöser werden können. Die Umwelt kann also genotypische Potentiale und Dispositionen fördern, behindern oder kompensierend auf sie wirken, weswegen es wesentlich sinnvoller ist, die Arten des Zusammenwirkens von Anlagen und Umwelten zu erkunden, als bei der Frage nach Einflussanteilen (Erklärt die Anlage oder die Umwelt mehr an den Unterschieden zwischen Menschen?) stehen zu bleiben. »Einige Auswirkungen von Anlagen werden sogar erst durch die Bewertungen, die die Umwelt vornimmt, produziert: Nicht nur das Schönheitsideal ist kulturell



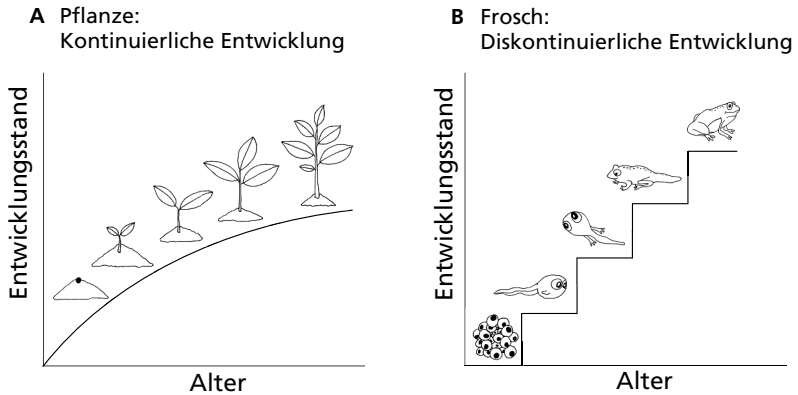
geprägt, sondern auch Idealvorstellungen von Eigenschaften, Fähigkeiten, Leistungen und Wertorientierungen« (Montada, 2002, S.33). Der entscheidende Punkt im Hinblick auf unsere psychische Entwicklung besteht also darin, zu klären, *wie* Anlage und Umwelt interagieren.

### 1.2.2 Kontinuität und Diskontinuität

Eine weitere zentrale Frage der Entwicklungspsychologie bezieht sich auf die Kontinuität bzw. Diskontinuität in der Entwicklung: Machen Kinder in ihrer Entwicklung qualitative »Sprünge«, in denen sie quasi »über Nacht« eine neue Stufe, eine neue Qualität ihres Erlebens und Verhaltens erreichen – ähnlich einem Schmetterling – oder ist Entwicklung eher ein kontinuierlicher Prozess kleiner Veränderungen, vergleichbar mit dem Wachstum einer Pflanze, die immer größer wird?

Eine der bekanntesten Theorien, die von einer diskontinuierlichen Entwicklung ausgehen, ist die Stufentheorie der kognitiven Entwicklung von Jean Piaget. Laut seiner Konzeption durchlaufen Kinder zwischen Geburt und Adoleszenz vier Stufen, die jeweils durch eine bestimmte Art von Erkenntnis- und Denkprozessen charakterisiert sind (► Kap. 6). Andere berühmte Stufentheorien stammen von Sigmund Freud (psychosexuelle Entwicklung), Erik Erikson (Entwicklungskrisen) oder Lawrence Kohlberg (Entwicklung des moralischen Urteils). All diesen Theorien liegt die Idee einer allgemeinen Entwicklungssequenz zugrunde, nach der Kinder eines gewissen Alters große Übereinstimmungen über viele Situationen zeigen und in ihrem Verhalten je nach Alter klar erkennbare Unterschiede aufweisen.

Die Stufentheorien waren sehr einflussreich. Dennoch haben sich in den letzten Jahren die Stimmen vermehrt, die Entwicklung eher als einen kontinuierlichen Prozess betrachten, der sich durch einen graduellen – und nicht plötzlichen – Wandel auszeichnet. Eine Beobachtung, die für diese Sichtweise spricht, ist, dass Kinder oft eine bestimmte Fähigkeit in einem Kontext zeigen, in einem anderen aber noch nicht – die Aussage, »Kind X befindet sich gerade in Stufe Y« ist also somit nicht haltbar. Kompliziert wird die ganze Debatte durch den Umstand, dass es häufig von der Perspektive abhängt, ob Entwicklung kontinuierlich erscheint



**Abb. 1.1:** Kontinuierliche und diskontinuierliche Entwicklung

oder nicht. So macht z. B. das Größenwachstum eines Kindes einen kontinuierlichen oder diskontinuierlichen Eindruck, je nachdem, ob man seine absolute Größe betrachtet, die von Jahr zu Jahr zunimmt (kontinuierliche Entwicklung) oder ob man sich für die Zunahme an Größe zu verschiedenen Zeitpunkten in seiner Entwicklung interessiert – hier wird sich herausstellen, dass das Kind während bestimmter Lebensabschnitte deutlich mehr gewachsen ist als in anderen (diskontinuierliche Entwicklung). Die Antwort auf die Frage, ob Entwicklung kontinuierlich oder diskontinuierlich verläuft, hängt also wesentlich von der Perspektive des Betrachters ab.

## 1.3 Historische Grundlagen der Entwicklungspsychologie

### 1.3.1 Kindheit als eigenständige Lebensphase

Das Verständnis von Kindheit als einer eigenständigen Lebensphase ist relativ neuen Datums. Analysen mittelalterlicher Kunst und Alltagsbe-

schreibungen legen den Schluss nahe, dass es »Kindheit« im heutigen Sinne im Mittelalter nicht gegeben hat (Ariès, 1960/2007). Kindheit beschränkte sich damals nur auf die Jahre, in denen das Kleinkind sich ohne fremde Hilfe physisch nicht zurechtfinden konnte. Sobald es dazu in der Lage war, sich allein fortzubewegen und verständlich zu machen, wurde es übergangslos zu den Erwachsenen gezählt und partizipierte an allen alltäglichen Anlässen, wie der Arbeit oder auch dem Spiel.

Dass Kinder *keine* kleinen Erwachsenen sind, wurde in den Schriften verschiedener Philosophen des 17./18. Jahrhunderts wie z. B. John Locke (1632–1704) oder Jean-Jaques Rousseau (1712–1778) hervorgehoben. Ihre weiteren Vorstellungen über einen gelungenen Entwicklungsprozess waren jedoch recht unterschiedlich. Locke war einer der Vertreter, die in einem Neugeborenen ein unbeschriebenes Blatt, eine »tabula rasa« sahen, mit der Konsequenz, dass nur Umwelteinflüsse über das weitere Schicksal eines Kindes entscheiden sollten. Folglich forderte er die Eltern auf, ihre Kinder sorgfältig zu instruieren, als wirkungsvolles Beispiel voranzugehen und sie für gutes Benehmen zu belohnen (Berk, 2011; Harris & Butterworth, 2002). Rousseau (1762/2010) proklamierte hingegen, dass Kinder von Anfang an maximale Freiheit haben sollten, um ihren guten Anlagen zu einer natürlichen Entfaltung zu verhelfen. Er verwehrt sich damit gegen ein Übermaß an pädagogischen Einflussmaßnahmen und forderte, formalen Unterricht erst ab zwölf Jahren, dem »Alter der Vernunft«, zu erteilen.

Wie eine Kindheit faktisch aussah, hing jedoch von der Schichtzugehörigkeit der Familie des Kindes ab. Besonders deutlich wird dies im 19. Jahrhundert, als im Zuge der industriellen Revolution viele Kinder in Fabriken, Handel und Gewerbe ohne jede Rücksicht auf ihr Alter und ihre körperliche oder psychische Leistungs- bzw. Leidensfähigkeit arbeiten mussten. Für diese Heranwachsenden gab es keine Kindheit! Vonseiten der Arbeitgeber und großen Teilen der Öffentlichkeit wurde diese Ausbeutung jedoch moralisch dadurch gerechtfertigt, dass es für die Kinder immer noch besser sei, zu arbeiten, statt zu betteln. Auf einer im Jahr 1839 in Bayern einberufenen Ministerialkonferenz wurde folgendermaßen argumentiert: Die Verwendung schulpflichtiger Kinder »sei zwar immer zu beklagen, müsse aber aus Rücksicht auf die Industrie sowie wegen Abwendung der Kinder vom Müßiggange als zulässig erklärt werden«

(Mühlbauer, 1991, S. 232). Die Industrie nahm folgendermaßen Stellung: »... nach unserer (...) Ansicht dürfte die Dauer der Arbeit für Fabrik-Kinder von sechs Uhr morgens bis acht Uhr abends beschränkt werden. Hierdurch und durch eine Freistunde zu Mittag und eine Viertelstunde am Vor- und Nachmittag dürfte zur Erhaltung der Gesundheit und zur kräftigen körperlichen Entwicklung die nöthige Vorsorge getroffen seyn« (Mühlbauer, 1991, S. 234). Dabei war schon zwei Jahre zuvor auf der ersten Kinderschutzdebatte in Preußen die Frage diskutiert worden, ob die Arbeitsstunden von Kindern auf maximal zehn täglich beschränkt werden sollten. Ein Abgeordneter sprach sich dagegen aus, da »dadurch der Bestand unserer Industrieanlagen wegen der Konkurrenz des Auslandes unmöglich gemacht wird« (Sitzung des 5. Rheinischen Provinziallandtags vom 6. Juli 1837, zit. nach Quandt, 1977, S. 12). Ein Argument, das der zeitgenössischen Leserschaft nicht unbekannt vorkommen dürfte ...

Es waren einzelne engagierte Pädagogen und Beamte, die sich für den Kinderschutz in Deutschland einsetzten. Als Beispiel mag der Abgeordnete F. J. Völk aus Friedberg (bei Augsburg) gelten, der im Jahr 1855 an die Kammer der Abgeordneten des bayerischen Landtags den Antrag richtete, »die Verwendung von Kindern und jungen Leuten in den Fabriken und die Arbeitszeit derselben per Gesetz zu regeln«. Seine Begründung ist bemerkenswert: »Das Kind, meine Herren, hat ein Recht auf seine Kindheit, auch seinen Eltern gegenüber; und dieses Recht hat der Staat zu schützen« (Mühlbauer, 1991, S. 257–258). Diese Bewegung zum Schutz der Kinder stimulierte Forschung, die erste Beschreibungen über die ungünstigen Folgen negativer Umweltbedingungen für die kindliche Entwicklung lieferte (Siegler et al., 2016).

Erst beim Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert veränderte sich die Lage der Kinder zum Positiven. Ende des 19. Jahrhunderts wurde in Deutschland eine sechsjährige Schulpflicht eingeführt. Die Gesundheitssituation in den Städten besserte sich, die industrielle Kinderarbeit und die Kindersterblichkeit nahmen ab (Honig, 1993). Diese verbesserten Überlebenschancen trugen mit zu einem ansteigenden Interesse an der Entwicklung von Kindern bei (Harris & Butterworth, 2002).

Heute versteht man in den industrialisierten, westlichen Gesellschaften unter Kindheit einen relativ klar umrissenen Lebensabschnitt, der meistens im Zeitraum von vier bis elf Jahren angesetzt wird. In dieser Lebensphase

haben die Kinder zwar bestimmte Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, sind aber schichtübergreifend weitestgehend noch von der Verantwortung, welche Erwachsene haben, befreit. Erwerbsarbeit ist verboten. Die katastrophalen Lebensbedingungen, die noch vor 150 Jahren auch in unserem Land für Kinder der Unterschicht galten, sind für uns heute unvorstellbar. Dennoch gab es nach dem gemeinsamen Report der Internationalen Arbeitsorganisation und UNICEF Anfang 2020 weltweit rund 160 Millionen erwerbstätige Kinder im Alter von über 5 Jahren. Dabei wurde in der Altersgruppe der 5- bis 11-Jährigen sogar ein Anstieg verzeichnet, im Gegensatz zu einer Abnahme bei den über 12-Jährigen (ILO & UNICEF, 2022).

In Deutschland wird vor allem die zunehmende Kinderarmut zum Problem. 2015 lebten rund ein Viertel aller Kinder unter 15 Jahren in einer nicht gesicherten Einkommenssituation und galten somit als arm oder armutsgefährdet (Tophoven, Lietzmann, Reiter & Wenzig, 2017).

### **1.3.2 Etablierung von kindlicher Entwicklung als Forschungsfeld der Wissenschaft**

Die wissenschaftliche Untersuchung der kindlichen Entwicklung begann im 19. Jahrhundert. Von großem Einfluss waren die Schriften Charles Darwins (1809–1882) zur Evolutionstheorie. Seine Arbeiten regten die Überlegung an, dass das Studium der kindlichen Entwicklung Einsichten in die menschliche Natur vermitteln könne. Darwin selbst war an Entwicklungsprozessen in der Kindheit interessiert und veröffentlichte 1877 biographische Aufzeichnungen aus der frühen Kindheit seines Sohnes (Siegler et al., 2016). Vier Jahre später, 1881, erschien das Kindertagebuch des deutschen Arztes Wilhelm Preyer, »Die Seele des Kindes«, in dem er die ersten drei Lebensjahre seines Sohnes beschrieb. Dieses Buch, das sich durch hohe Beobachtungsstandards auszeichnete (regelmäßig, häufig, objektiv, längsschnittlich; Montada, 2005) begründete maßgeblich die Kinderpsychologie v. a. in den USA (Heckhausen, 1978). In der Folgezeit verfassten weitere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Tagebücher, in denen sie die frühe Entwicklung ihrer Kinder beschrieben (z. B. Jean Piaget, 1936/1975; Clara & William Stern, 1907/1965).

Im späten 19./frühen 20. Jahrhundert wurde das Fach an verschiedenen Universitäten sowohl in den USA als auch in Europa etabliert (beispielsweise in Hamburg durch William Stern [1871–1938] und in Wien zunächst durch Karl Bühler [1879–1962], später durch Charlotte Bühler [1893–1974]), ferner erfolgte die Gründung erster Fachzeitschriften. Auch die ersten großen Theorien zur Entwicklung des Menschen kamen auf.

### 1.3.3 Theorien zur ontogenetischen Entwicklung des Menschen

#### Biologisch-reifungsbezogene Theorien

Die weiter oben beschriebene Auffassung von Entwicklung als einer Abfolge alterstypischer Leistungen war oft verbunden mit der Vorstellung, Entwicklung sei ein biologisch determinierter Prozess des Wachsens oder Reifens. Prominenter Vertreter dieser deskriptiv-normativen Entwicklungspsychologie war der Arzt und Psychologe Arnold Gesell (1880–1961), der Altersnormen für so verschiedene Verhaltensbereiche wie die Motorik oder die Sprache entwickelte. Den Einfluss der Umwelt auf die Entwicklung schätzte Gesell als sehr gering ein. Nur bei erheblicher Unterernährung oder Misshandlung eines Kindes könnten die Pläne der Natur behindert werden (Mietzel, 2002). Reifungstheoretiker sehen Entwicklung also in erster Linie als biologisches Wachstum; Unterschiede zwischen gleichaltrigen Kindern erklären sie deshalb nicht durch einen verschiedenartigen Anregungsgrad der Umwelt, sondern mit Unterschieden in der genetischen Ausstattung oder in der Ausreifung des Nervensystems.

Den Überlebenswert eines Verhaltens im Laufe der Menschheitsgeschichte stellt die *ethologische Forschung* in den Mittelpunkt. Aufbauend auf Darwins Ansatz (s. o.) stützten sich die entsprechenden Forschungen zunächst auf die Beobachtung von Tieren. Das berühmteste Beispiel betrifft vermutlich die *Prägung* von Graugänsen. Gemeint ist hiermit, dass die Jungvögel dem ersten sich bewegenden Objekt in ihrer Nähe – in der Regel der Mutter – überall hin nachfolgen. Da die jungen Tiere immer in der Nähe der Mutter bleiben, sind sie vor Gefahren geschützt und werden mit Nahrung versorgt. Diese Prägung findet innerhalb einer begrenzten Zeit-

spanne, der sog. *kritischen Periode*, statt. Konrad Lorenz (1903–1989) gelang es, eine Schar Graugänse auf sich zu prägen, indem er sich ihnen innerhalb der kritischen Altersspanne als erstes bewegliches Objekt präsentierte.

Im Zusammenhang mit der menschlichen Entwicklung wird nicht von kritischen, sondern von *sensiblen Perioden* oder Phasen gesprochen. Hierunter wird ein Zeitraum verstanden, in dem das Individuum für Erfahrungen einer bestimmten Art besonders empfänglich ist und in dem sich bestimmte damit verbundene Fähigkeiten optimal entwickeln können. Im Gegensatz zur kritischen Periode ist jedoch der Zeitraum flexibler gehalten; auch ist die spätere Entwicklung bestimmter Fähigkeiten oder deren Modifikation nicht komplett ausgeschlossen. Eine in diesem Sinne verstandene sensible Phase scheint beim Menschen für den Erwerb von Sprache, und hier insbesondere von Grammatik, zu existieren; neben dem Alter spielt aber auch die Erfahrung mit Sprache eine große Rolle für deren Entwicklung (Szagun, 2013; ► Kap. 4).

Ein weiteres Forschungsgebiet, das auf den Arbeiten von Darwin aufbaut, ist die *Evolutionspsychologie*. Sie geht von der Prämisse aus, dass Individuen motiviert sind, sich so zu verhalten, dass der Genpool der eigenen Spezies erhalten bleibt (Siegler et al., 2016). Folglich fragt die Evolutionspsychologie nach dem Überlebenswert bestimmter Verhaltensweisen, wie z.B. den von John Bowlby in der Bindungstheorie (► Kap. 5) beschriebenen Bindungsverhaltensweisen – Weinen, Anklammern, Nachfolgen usw. Diese Signale sollen die Bindungsperson dazu motivieren, mit dem Kind Kontakt aufzunehmen und sich um es zu kümmern. Dennoch zeigt auch das Beispiel der Bindungstheorie, dass rein »biologische« Ansätze nicht ausreichend sind, um menschliche Entwicklung zu verstehen: Welche Art von Bindung ein Kind zu seiner Bezugsperson entwickelt, ist maßgeblich von deren Verhalten abhängig. Grossmann et al. (2003) drücken diesen Umstand folgendermaßen aus: Es gibt »so gut wie kein phänotypisch menschliches Verhalten, das ohne enorme Lernerfahrungen, rein aus dem Genotyp, entstanden wäre ...« (S. 268).

## Psychoanalyse

Eine der bekanntesten frühen Entwicklungstheorien ist die auf den Wiener Arzt Sigmund Freud (1856–1939) zurückgehende Psychoanalyse. Für Freud waren *unbewusste Prozesse* eine zentrale Annahme seiner Theorie. Er führte die Neurosen seiner erwachsenen Patienten auf frühkindliche Störungen in ihrer Sexualentwicklung zurück. Auf der Grundlage seiner Arbeit mit Patienten entwarf er eine Theorie der psychosexuellen Entwicklung, in der er verschiedene Phasen unterschied – die orale, anale, phallische, Latenz- und genitale Phase (Freud, 1997). Kinder werden laut Freud in jeder Phase mit spezifischen Konflikten konfrontiert, die sie bewältigen müssen, um eine gesunde psychische Entwicklung zu durchlaufen. So entsteht das Potential zur Depression seiner Theorie nach dadurch, dass die Bedürfnisse des Kindes in der oralen Phase (Geburt bis zum zweiten Lebensjahr) zu wenig oder zu viel befriedigt werden. Mit Bedürfnis ist hier die sexuelle Triebbefriedigung durch die Reizung der Mundschleimhaut (saugen, beißen) etc. gemeint.

Wenngleich diese Theorie aufgrund ihrer mangelnden empirischen Überprüfbarkeit heute nur eine untergeordnete Rolle in der akademischen Psychologie spielt, hat sie das Denken in unserem Kulturkreis bezüglich der Bedeutung der frühen Kindheit für die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen entscheidend geprägt. Der Glaube, dass die Erfahrungen, die vor allem im Rahmen der Mutter-Kind-Interaktion in den ersten drei Lebensjahren gewonnen werden, den weiteren Lebenslauf determinieren, wurde maßgeblich von der Psychoanalyse beeinflusst.

## Behaviorismus

Eine weitere große Theorie, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufkam, war der *Behaviorismus*. Ganz im Gegensatz zur Psychoanalyse sind es hier nur die *offen beobachtbaren* Reize und Reaktionen, die im Mittelpunkt des Interesses stehen. Der Mensch wird deshalb als »Blackbox« betrachtet, bei dem die Vorgänge in seinem Inneren – der schwarzen Schachtel – nicht von Interesse sind. Beim sogenannten *Klassischen Konditionieren* werden natürliche Reflexe, wie z.B. die Schreckreaktion, mit einem vormals neu-



tralen Reiz gekoppelt, der in der Folge zum Auslöser für diese Reaktion wird. Traurige Berühmtheit erlangte das Experiment mit dem »kleinen Albert« (Watson & Raynor, 1920). Als Albert neun Monate war, wurde ihm eine Ratte gezeigt, auf die er positiv reagierte. Mit elf Monaten dann begann das eigentliche Experiment: Gleichzeitig mit dem Erscheinen der Ratte (neutraler Reiz) ertönte ein sehr lautes und unangenehmes Geräusch (unkonditionierter Reiz), das Albert in Angst und Schrecken versetzte (unkonditionierte Reaktion). Nach mehrfacher gemeinsamer Darbietung von Geräusch und Ratte reagierte Albert beim bloßen Anblick der Ratte mit Angst (konditionierte Reaktion). Aus dem ehemals neutralen Reiz war ein konditionierter Reiz geworden, der zudem auf andere pelzartige Gegenstände generalisierte.

Eine weitere behavioristische Lernart ist das sogenannte *operante Konditionieren*. Hier geht es um Verhalten, das aufgrund seiner Konsequenz hervorgebracht wird. So werden wir Verhalten, für das wir belohnt werden, mit großer Wahrscheinlichkeit wieder zeigen, wohingegen die Auftretenswahrscheinlichkeit von Verhalten, das bestraft wird, sinkt. Alle Reize oder Ereignisse, die die Auftretenswahrscheinlichkeit einer vorangegangenen Reaktion *erhöhen*, nennt man *Verstärker*. Dabei wird das Hinzufügen eines positiven Reizes (Lob, Süßigkeiten, Geld ...) als positive, das Entfernen eines negativen Reizes (Lärm nimmt beim Schließen des Fensters ab) als negative Verstärkung bezeichnet.

Aus Sicht des Behaviorismus wird davon ausgegangen, dass die kindliche Entwicklung allein von Umgebungseinflüssen abhängt. John Watson (1878–1958) brachte diese Haltung folgendermaßen auf den Punkt: »Give me a dozen healthy infants, well formed and my own specified world to bring them up and I'll guarantee to take any one at random and train him to become any type of specialist I might select – doctor, lawyer, artist, merchant-chief and yes, even beggar man and thief, regardless of his talents, penchants, tendencies, abilities, vocations and race of his ancestors« (Watson, 1930, S. 104). Heute wissen wir, dass diese Annahmen von Watson sich so nicht bestätigen lassen. Menschen sind (zum Glück) nicht komplett durch äußere Reize kontrollierbar, deren Manipulation jedes gewünschte Ergebnis bringt.

Eine Weiterentwicklung bestand in den sogenannten sozialen Lerntheorien, deren einflussreichste das *Modelllernen* nach Albert Bandura

(1977) ist. Laut dieser Theorie ist der größte Teil des menschlichen Lernens sozialer Natur und beruht auf der Beobachtung von Verhaltensmodellen. Kinder lernen also, indem sie die Verhaltensweisen anderer Menschen beobachten und anschließend imitieren. Die Zahl potentieller Modelle ist nahezu unbegrenzt und auch nicht auf »lebende« Vorbilder beschränkt; Medien wie z. B. das Fernsehen, der Computer oder Bücher gehören auch dazu. Der Nachahmungsprozess wird dabei von kognitiven Aspekten entscheidend beeinflusst: So muss dem interessierenden Verhalten zunächst einmal Aufmerksamkeit geschenkt werden; anschließend wird es im Gedächtnis gespeichert und von dort wieder abgerufen. Wichtig sind zudem die Konsequenzen, die wir von der Übernahme eines Verhaltens in unser eigenes Repertoire erwarten und die damit die Motivation, das beobachtete Verhalten auch zu zeigen, beeinflussen: Oft wird Verhalten von Personen imitiert, die uns ähnlich und/oder erfolgreich sind. Diese Prozesse wurden von Bandura im Laufe der Zeit immer stärker hervorgehoben, so dass er seine Theorie in ihrer jüngsten Fassung als »sozial-kognitive Lerntheorie« bezeichnete (Bandura, 1999).

Wie wirkungsvoll Modelllernen sein kann, soll an einer Längsschnittuntersuchung von Trautner et al. (1989, zit. nach Trautner, 1994, S. 184) zum Thema Geschlechtsrollenentwicklung exemplarisch dargestellt werden. Dort wurde herausgefunden, dass Väter und Mütter kaum geschlechtsspezifische Erziehungsziele für ihre Söhne und Töchter angaben, dass die den Kindern im Alltag vorgelebte Rollenaufteilung allerdings stark mit dem Geschlecht der Eltern assoziiert war. Die väterliche Domäne im Haus war das Autowaschen und Ausführen von Reparaturen, wohingegen die Mütter beim Nähen, Waschen, Putzen, Kochen, Arztbesuchen, Hausaufgaben etc. zu beobachten waren – die Domäne der Fürsorge für andere war also eindeutig der Mutter zugeordnet. Interessanterweise spiegelten die Konzepte und Einstellungen der Kinder sowie ihr Spielverhalten die häusliche Rollenverteilung wider, nicht die Erziehungsziele der Eltern.

## Kognitive Entwicklungstheorien

Die Lerntheorien waren lange Zeit sehr populär. Erst in den 1960er Jahren führte die sogenannte »kognitive Wende« zu einer Abkehr von den klassischen lerntheoretischen Positionen. Auslöser war die stürmische Rezeption des Ansatzes von Jean Piaget (► Kap. 6), die zur Bevorzugung der kognitivistischen gegenüber den behavioristischen Theorieansätzen führte. Dies ist insofern erstaunlich, als Piaget seine ersten Werke bereits 1923 zeitgleich mit dem Behaviorismus, der deutschsprachigen Kinder- und Jugendpsychologie und der Psychoanalyse entwickelte, ohne zunächst große Resonanz zu finden.

Statt den Menschen weiterhin als »Blackbox« zu betrachten, dessen innere Prozesse nicht von Interesse sind, wurden nun Denken, Fühlen, Motivation usw. wieder zu entwicklungspsychologischen Forschungsthemen. Im Zentrum vieler Forschungsaktivitäten stand die kognitive Entwicklung im Kindesalter, am prominentesten vertreten durch den Schweizer Jean Piaget (1896–1980), dessen Stufentheorie der kognitiven Entwicklung wir bereits im Zusammenhang mit diskontinuierlichen Entwicklungsmodellen kurz angesprochen hatten. Piaget glaubte nicht daran, dass Kinder nur über Prozesse von Reiz-Reaktions-Verbindungen Wissen erwerben. Mit Hilfe von Beobachtungen und Befragungen kam er zu dem Schluss, dass Kinder durch aktive Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt diese zu verstehen versuchen. Bei diesen Versuchen entstehen alterstypische Fragen, Fehler und Antwortversuche bezüglich der verschiedensten Phänomene in der physikalischen Umgebung. Durch ihre aktive Exploration entwickeln Kinder altersspezifische Theorien darüber, wie die Welt funktioniert. Da die Kinder als Reaktion auf ihre Erfahrungen und Erlebnisse Wissen aktiv für sich selbst konstruieren, wird Piagets Theorie auch als »konstruktivistisch« bezeichnet. Welchen Einfluss Piaget auf die Entwicklungspsychologie hatte, lässt sich daran ablesen, dass kein anderer Forscher hier so oft zitiert wird – mit Ausnahme höchstens von Freud (Harris & Butterworth, 2002).

Einen im Vergleich zu Piaget anderen Schwerpunkt bei der Analyse menschlicher Entwicklung wählte der auf dem Gebiet des heutigen Weißrussland geborene Lew Wygotski (1896–1934). In seiner Theorie interessierte ihn vor allem die Rolle der *Kultur* für Entwicklungsprozesse.

Unter Kultur werden dabei die Sitten, Gebräuche, Werte und Überzeugungen einer gegebenen sozialen Gruppe zu einer bestimmten Zeit verstanden. Wygotski sah Kinder im Gegensatz zu Piaget nicht in erster Linie als kleine Wissenschaftler an, die versuchen, die Welt aus eigener Anstrengung zu verstehen, sondern vor allem als soziale Wesen, deren Entwicklung im sozialen Kontext stattfindet. Erwachsene und erfahrene Gleichaltrige vermitteln den Kindern Fertigkeiten und Verständnis und dienen ihnen somit als Mentoren für den Erwerb kultureller Denk- und Verhaltensmuster. Die soziokulturelle Theorie Wygotskis betont also die Bedeutung der Interaktion zwischen Kindern und lebenserfahrenen Mitgliedern der Gesellschaft für die kindliche Entwicklung und wird daher auch sozial-konstruktiv genannt, im Gegensatz zum individuellen Konstruktivismus Piagets (Mietzel, 2002). Eine besondere Rolle kommt dabei der *Sprache* als tragendem Element der Kultur zu.

Charakterisierend für Wygotski ist weiterhin, dass er sich nicht nur mit dem Ist-Zustand der kindlichen Entwicklung beschäftigt, sondern auch auf das Entwicklungspotential eines Kindes eingeht. In diesem Zusammenhang ist der Begriff der *Zone nächster Entwicklung* (ZNE, zone of proximal development) zentral. Damit ist ein Bereich gemeint, der dem Kind aktuell noch nicht zugänglich ist, den es sich jedoch aller Wahrscheinlichkeit nach als nächstes aneignen wird. Erwachsene können dem Kind dabei helfen diesen Entwicklungsschritt zu tun, indem sie es genau an den Stellen stützen, wo es Hilfe benötigt. Im Englischen vergleicht man diesen Vorgang der optimalen Unterstützung mit dem Bau eines stützenden Gerüsts (»scaffolding«). Ähnlich wie beim Hausbau zunächst ein Gerüst benötigt wird, das später entfernt werden kann, braucht das Kind beim Lernen optimale Unterstützung, bis es den angestrebten Bereich selbst beherrscht.

## Ökologische Entwicklungspsychologie

Die letzte Theorie, die wir betrachten wollen, legt den Schwerpunkt auf die soziale Entwicklung des Menschen und wird ökologische Entwicklungspsychologie genannt. Ihr »Vater«, Urie Bronfenbrenner (1917–2005), erlangte mit seiner ökologischen Systemtheorie Berühmtheit. Das For-

schungsinteresse richtet sich in dieser Theorie auf die alltägliche Lebensumwelt des Menschen, im Gegensatz zur traditionellen Entwicklungspsychologie, die, laut einem berühmten Zitat von Bronfenbrenner, »zu einem großen Teil die Wissenschaft fremdartigen Verhaltens von Kindern in fremden Situationen mit fremden Erwachsenen in kürzestmöglichen Zeitabschnitten« (1978, S. 33) darstellt.

Bronfenbrenners Anliegen war es, das menschliche Verhalten in seiner alltäglichen Entwicklungsumgebung zu untersuchen. Diese Umgebung wird von ihm in verschiedene Systeme aufgeteilt, die jeweils Teil des übergeordneten Systems sind. Das erste, dem Individuum am nächsten stehende System bezeichnet Bronfenbrenner als *Mikrosystem*. Hierzu zählen die Aktivitäten und Beziehungen aus der unmittelbaren Umwelt des Kindes. Zentraler Bestandteil des Mikrosystems ist die Familie, ihr Einfluss ist besonders während der Kindheit von Bedeutung. Das Mikrosystem wird mit dem Alter komplexer, da das Kind zunehmend mit Gleichaltrigen, Erzieherinnen, Lehrkräften und vielen anderen mehr in einer wachsenden Anzahl an Settings (Kindertagesstätte, Schule, Sportverein, Nachbarschaft usw.) interagiert.

Die zweite Schicht stellt das *Mesosystem* dar, das aus Beziehungen zwischen den verschiedenen Mikrosystemen wie z. B. Familie, Freunde und Schule besteht. So hängt der schulische Erfolg eines Kindes zumindest in unseren Breitengraden nicht nur davon ab, was in der Schule geschieht, sondern zu einem Großteil auch von unterstützenden Aktivitäten des Elternhauses.

Das Mesosystem ist wiederum eingebettet in die dritte Schicht, das *Exosystem*. Dieses umfasst Settings, mit denen das Kind möglicherweise nicht in direktem Kontakt steht, die es aber dennoch beeinflussen. Die Arbeitsstelle der Eltern ist z. B. insofern von Bedeutung, als Schichtarbeit den Rahmen der Eltern-Kind-Interaktion auf ständig wechselnde Zeitfenster festlegt. Aber auch die Wohnumgebung, die Massenmedien oder die Schulbehörden zählen zum Exosystem.

Das *Makrosystem* als letzte Schicht umfasst schließlich die allgemeinen Ansichten, Werte, Gebräuche und Gesetze einer gegebenen Kultur oder Subkultur. Sie beeinflussen und durchdringen jede der »tieferen« Schichten, bis hin zu Ansichten darüber, wie eine gelungene kindliche Entwicklung auszusehen hat.

Bronfenbrenners Modell hat auch eine zeitliche Dimension, die er *Chronosystem* nennt. Werte, Ansichten, Gebräuche, Technologien usw. sind nicht statisch, sondern ändern sich im Verlauf der Zeit. Computer und Smartphones z. B. stellen heute einen selbstverständlichen Gebrauchsgegenstand für Kinder in vielen Teilen der Erde dar und haben dadurch eine nachhaltige Veränderung der Kindheit bewirkt.

Es ist unmittelbar einsichtig, dass eine auch nur annähernde Erfassung aller potentiellen Größen aus Bronfenbrenners Modell innerhalb eines Forschungsprojektes kaum möglich ist. Dennoch ist es ungemein wichtig, sich bewusst zu machen, dass wir die kindliche Entwicklung erst dann verstehen werden, wenn wir von vereinfachenden Annahmen Abstand nehmen und zumindest versuchen, uns der Komplexität der kindlichen Lebensumwelt anzunähern. Während frühe Studien, wie Bronfenbrenner (1986) selbstkritisch bemerkt, fast ausschließlich von Kontextvariablen handelten, werden in der jüngsten Form seiner Theorie (Bronfenbrenner & Morris, 1998) auch weitere Variablen behandelt, wie z. B. *Charakteristika der Person* als Vorläufer und Erzeuger von Entwicklung. Weder werden wir Menschen also komplett von unserer Umwelt kontrolliert noch von unseren inneren Dispositionen. Entscheidend ist immer die Wechselwirkung zwischen beiden.

## 1.4 Methoden der Entwicklungspsychologie

Wie kommt die Entwicklungspsychologie zu ihren Aussagen? Um diese Frage zu beantworten, muss man sich mit ihren Forschungsmethoden auseinandersetzen. Am Anfang einer jeden wissenschaftlichen Untersuchung steht eine *Theorie* oder eine *Forschungsfrage*, wie z. B. die eingangs gestellte: Wie ist es zu erklären, dass sich manche Kinder trotz objektiv vorhandenen Risikofaktoren zu psychisch gesunden Erwachsenen entwickeln? Anschließend wird eine *Hypothese* formuliert, die z. B. lauten könnte: Wenn Kinder über eine gute Beziehung zu einer stabilen Bezugsperson verfügen, dann entwickeln sie sich trotz des Vorhandenseins

von Risikofaktoren zu psychisch gesunden Erwachsenen. Im nächsten Schritt wird eine *Methode* entwickelt, mit der diese Hypothese getestet werden soll. So könnte man z. B. zwei Gruppen von Kindern auswählen, solche mit Risikofaktoren und einer stabilen Bezugsperson und solche mit Risikofaktoren, aber ohne stabile Bezugsperson. Die Kinder aus beiden Gruppen würde man im Abstand von mehreren Jahren wiederholt untersuchen, um zu prüfen, wie ihre Entwicklung verlaufen ist. Die Ergebnisse bestätigen oder widerlegen dann die zuvor aufgestellte Hypothese.

Auch im Alltag stellen wir uns Fragen, entwickeln dazu Vermutungen und glauben diese bestätigt zu finden oder nicht. Der Unterschied zur wissenschaftlichen Herangehensweise besteht darin, dass Letztere versucht mit Hilfe von *Untersuchungsmethoden*, die bestimmten Gütekriterien genügen müssen, gut begründbare Schlussfolgerungen zu ziehen. Zu diesen Gütekriterien zählen die *Objektivität*, die *Reliabilität* und die *Validität*.

Die Objektivität bezeichnet den Grad, in dem die Ergebnisse einer Messung unabhängig von der untersuchenden Person sind. Dies betrifft die Durchführung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse. Wenn also verschiedene Personen die gleiche Studie durchführen, auswerten und interpretieren, sollen im Idealfall jeweils identische Ergebnisse herauskommen.

Mit Reliabilität ist die *Messgenauigkeit* gemeint. Sie kann über verschiedene Wege bestimmt werden. Einer davon ist die *Beobachterübereinstimmung*: Wenn z. B. zwei verschiedene Menschen Kinder im Hinblick auf ihre Aggressivität auf einer Skala einschätzen und dabei zu übereinstimmenden Ergebnissen kommen, dann wird diese Skala als reliabel bezeichnet. Hier wird auch die enge Beziehung zwischen Objektivität und Reliabilität deutlich. Ein anderer Weg ist die *Messwiederholung*. Hier wird ein Kind zu zwei verschiedenen Zeitpunkten im Hinblick auf ein interessierendes Merkmal untersucht. Wenn es beide Male eine identische oder sehr ähnliche Ausprägung des Merkmals aufweist, wird die Messung ebenfalls als reliabel bezeichnet. Ein bei Tests und Fragebögen häufig angewandtes Maß der Reliabilität ist die sog. interne Konsistenz (► Kap. 11.5). Hier wird ein Test beliebig halbiert, z. B. in gerade und ungerade Items, und dann überprüft, ob beide Testhälften zu einem vergleichbaren Ergebnis kommen,

Validität bedeutet, dass eine *Messung das misst, was sie messen soll*. Das heißt, ein Fragebogen zur Erfassung von Mitgefühl soll tatsächlich Mitgefühl erfassen und nicht die Tendenz, sozial erwünschte Antworten zu geben. Auch die Validität kann über mehrere Wege erfasst werden. Zum Beispiel könnte man die Ergebnisse des Fragebogens vergleichen mit einer Verhaltensbeobachtung. Wenn eine Person, die sich beispielsweise im Fragebogen als hoch mitfühlend beschrieb, sich in einer realen Situation völlig gleichgültig gegenüber dem Kummer eines Gegenübers verhält, so sind Zweifel an der Validität des Fragebogens angebracht. Da hier zum gleichen Messzeitpunkt ein Vergleich mit einem Außenkriterium vorgenommen wird, spricht man von *Übereinstimmungsvalidität*. Eine andere Möglichkeit ist die *prognostische Validität*: Wenn ein Eignungstest den Studienerfolg sehr gut voraussagen kann, wird er als valide bezeichnet. Beide Bestimmungsarten sind Formen der sogenannten *Kriteriumsvalidität*. Ein anderer Weg wird bei der sogenannten *Konstruktvalidität* beschritten. Hiervon spricht man, wenn aus einem zu messenden Zielkonstrukt Hypothesen abgeleitet werden, die anhand der Ergebnisse der Untersuchung bestätigt werden können. So soll z. B. ein Fragebogen zur Erfassung von subjektiver Einsamkeit validiert werden. Aus der Einsamkeitstheorie ist bekannt, dass Einsamkeit mit geringem Selbstwertgefühl und sozialer Ängstlichkeit einhergeht und bei Geschiedenen stärker ausgeprägt ist als bei Verheirateten. Die Prüfung dieser inhaltlichen Hypothesen wäre Aufgabe einer Konstruktvalidierung (Döring & Bortz, 2016).

Eine Messung kann reliabel sein, ohne gleichzeitig das Kriterium der Validität zu erfüllen. So könnte man versuchen, Intelligenz dadurch zu messen, dass man jemandem ein Fieberthermometer ins Ohr steckt und die Temperatur misst (Huber, 2005). Diese Messung wäre genau, würde aber nicht das messen, was gemessen werden soll – die Intelligenz. Der Wertebereich der Koeffizienten bewegt sich zwischen Null und Eins; je näher der Wert an Eins liegt, desto besser sind Reliabilität und Validität (Döring & Bortz, 2016).

Wie sehen nun die Methoden aus, mit denen versucht wird, objektive, reliable und valide Ergebnisse zur kindlichen Entwicklung zu erhalten? Einige ausgewählte Erhebungsverfahren wollen wir im Folgenden betrachten.