

Silke Kaiser/Klaus Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.)

Entwicklungspsychologie der mittleren und späten Kindheit

Grundwissen für pädagogische
Fach- und Lehrkräfte

Kohlhammer

Kohlhammer

Die Herausgeberin und der Herausgeber

Silke Kaiser, Prof.in Dr.in, Diplom-Sozialpädagogin, promovierte zu Resilienz. Sie hat eine Professur für Pädagogik der Kindheit an der Evangelischen Hochschule Freiburg inne und leitet den Masterstudiengang »Bildung und Erziehung im Kindesalter«. Zudem leitet sie gemeinsam mit Maike Rönnau-Böse das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der EH Freiburg.

Klaus Fröhlich-Gildhoff, Prof. Dr., Diplom-Psychologe, Psychologischer Psychotherapeut und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut, war bis 2021 Professor für Entwicklungspsychologie und Klinische Psychologie an der EH Freiburg.

Silke Kaiser/Klaus Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.)

Entwicklungspsychologie der mittleren und späten Kindheit

Grundwissen für pädagogische
Fach- und Lehrkräfte

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, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann 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.

Umschlagabbildung: Татьяна Антоненко - stock.adobe.com

1. Auflage 2026

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Heßbrühlstr. 69, 70565 Stuttgart
produktsicherheit@kohlhammer.de

Print:

ISBN 978-3-17-043479-0

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-043480-6

epub: ISBN 978-3-17-043481-3

Vorwort

Die Entwicklungsphase der mittleren und späten Kindheit hat viele Jahre wenig Beachtung in der wissenschaftlichen Diskussion gefunden. Demgegenüber haben die frühen Lebensphasen mit der »Entdeckung« des kompetenten Säuglings (Dorners, 1995; Stern, 1992) und dem Boom der Neurobiologie sowie der zunehmenden Bedeutung der institutionalisierten Frühen Bildung und entsprechenden Forschung wesentlich mehr Aufmerksamkeit gefunden, dies gilt ähnlich für das Jugendalter.

Für die klassische Psychoanalyse wurde die Zeit nach der Bewältigung des Ödipuskonflikts und dem Abschluss der phallischen Phase bis zur Adoleszenz lange als »Latenzzeit« angesehen, in Eriksons Typologie der Entwicklungskonflikte (Erikson, 1970) hat der (Alters-)Abschnitt »Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl« nur geringe Bedeutung. Auch in den einschlägigen psychologischen Datenbanken finden sich bis etwa zum Jahr 2020 nur wenige Forschungsbefunde und Publikationen zu diesem Altersabschnitt. Diese Situation ändert sich – auch weil mit dem gesellschaftlich gewollten Ausbau der regelhaften Betreuungsstrukturen jetzt auch ab dem Grundschulalter (Stichwort: Ganztagesbetreuung) die Entwicklung der 6- bis 12/14-jährigen Kinder stärker fokussiert werden muss. Neben konzeptionellen Überlegungen zur (sozial-)pädagogischen Gestaltung der Ganztagsbetreuung finden sich zunehmend empirische Einzelbefunde zu verschiedenen Entwicklungsdimensionen.

Im vorliegenden Buch wird die zunehmende Beachtung der mittleren und späten Kindheit bzw. frühen Jugend aufgegriffen. Es werden zum einen wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zu der Altersphase sechs bis 14 Jahre vorgestellt und dabei ein umfassender Überblick gegeben. Zum anderen sollen explizit Bezüge zu (sozial-)pädagogischen Praxiszusammenhängen hergestellt werden. Dabei geht es darum, Grundlagen zur Verfügung zu haben, um kindliches Verhalten verstehen zu können, um dann gezielt professionell handeln zu können – dies betrifft sowohl das Bereitstellen von passgenauen Unterstützungsangeboten als auch die Gestaltung angemessener entwicklungsförderlicher Interaktionen.

Es ist uns gelungen, für die Betrachtung der zentralen Entwicklungsfelder bzw. -dimensionen Wissenschaftler:innen zu gewinnen, die zu den jeweiligen Themen nicht nur lange Jahre schwerpunktmäßig gearbeitet haben, sondern auch die Bezüge zur pädagogischen Praxis herstellen können. Wir bedanken uns sehr für die ausgezeichnete Zusammenarbeit bei der Erstellung der Beiträge und dem Gelingen dieses Buches.

Wir bedanken uns auch für die Geduld unserer Familien, dass sie es aushalten, dass wir Teile unserer Lebenszeit dem Schreiben des Buches gewidmet haben. Und

wir bedanken uns beim Team des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg für die vielen Diskussionsanregungen und den Rückhalt für unsere Arbeit.

Freiburg, im Frühjahr 2026
Silke Kaiser, Klaus Fröhlich-Gildhoff

Literatur

- Dornes, M. (1995). Der kompetente Säugling. Frankfurt a. M.: Fischer.
Erikson, H. (1970). Jugend und Krise. Stuttgart: Klett-Cotta.
Stern, D. N. (1992). Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta.

Inhalt

Vorwort	5
0 Einleitung	9
<i>Silke Kaiser & Klaus Fröhlich-Gildhoff</i>	
1 Die Entwicklung von Selbstkonzept und Identität in der mittleren und späten Kindheit sowie im frühen Jugendalter	22
<i>Klaus Fröhlich-Gildhoff</i>	
2 Sozioemotionale Entwicklung in der mittleren Kindheit aus psychoanalytischer und entwicklungspsychologischer Perspektive	37
<i>Andreas Mayer</i>	
3 Motivation in der mittleren und späten Kindheit	48
<i>Rieke Hoffer</i>	
4 Kognitive Entwicklung in der mittleren und späten Kindheit	60
<i>Rieke Hoffer</i>	
5 Moralentwicklung	74
<i>Gertrud Nunner-Winkler</i>	
6 Die Bedeutung von Bewegung für die Entwicklung in der mittleren Kindheit: Theoretische Grundlagen und pädagogische Implikationen	92
<i>Mone Welsche</i>	
7 Über das Recht auf eine entwicklungsorientierte und partizipative sexuelle Bildung	105
<i>Mechthild Wolff</i>	

8	Digitale Medien in der mittleren und späten Kindheit: Vom Schützen und Begleiten Schritt für Schritt hin zur Eigenverantwortung	118
	<i>Elisabeth Denzl & Paula Bleckmann</i>	
9	Entwicklung und Förderung von <i>Literacy</i> in Grund- und Sekundarschule	135
	<i>Lorenz Grolig</i>	
10	Bikulturalität und Bilingualität als Entwicklungschancen für Kinder mit internationaler Familiengeschichte	147
	<i>Haci-Halil Uslucan & Fatih Kaya</i>	
11	Die Entwicklung von Resilienz und Resilienzfaktoren	166
	<i>Maike Rönna-Böse</i>	
12	Transitionen in mittlerer und später Kindheit	178
	<i>Silke Kaiser</i>	
13	Ressourcenorientierte Antworten auf Herausforderndes Verhalten von älteren Kindern und (jüngeren) Jugendlichen (HeVeJu)	191
	<i>Klaus Fröhlich-Gildhoff</i>	
	Die Autor:innen	203

0 Einleitung

Silke Kaiser & Klaus Fröhlich-Gildhoff

Um Kinder bestmöglich in ihrer Entwicklung zu begleiten und ihnen die Entwicklung vielfältiger Kompetenzen zu ermöglichen, damit sie ein gelingendes Leben in einer herausfordernden Welt führen können, ist fundiertes Wissen über den Verlauf dieser kindlichen Entwicklung unerlässlich. Solches Wissen zu vermitteln, ist Ziel des vorliegenden Buches. Hierbei geht es um die (entwicklungs-)psychologische Perspektive auf die Lebensphase Kindheit der 6- bis 14-Jährigen. Dabei wird einer längsschnittlichen und altersorientierten Gliederung gefolgt. Die mittlere Kindheit (Sechs- bis Neunjährige) sowie die späte Kindheit (10- bis 14-Jährige; Bensel & Haug-Schnabel, 2025) stehen im Fokus der Aufmerksamkeit. Aufgrund der Vorverlagerung der Pubertät (z. B. Lohaus, 2018; Osten, 2002) – so tritt beispielsweise die Menarche bei Mädchen vier Jahre früher auf als noch vor 100 Jahren – kann im Entwicklungsalter ab etwa elf bis 14 Jahren auch von der frühen Jugend gesprochen werden.

0.1 Warum wird ein (weiteres) Buch über die Entwicklungsphase 6–14 Jahre benötigt?

Das vorliegende Werk fokussiert bewusst die mittlere und späte Kindheit bzw. frühe Jugend. Seit Baacke sich mit der Welt der Sechs- bis Zwölfjährigen auseinandergesetzt (Baacke 1999; 2018) und die »Probleme des Kindesalters« thematisiert hat, finden sich zwar Kapitel in allgemeinen Werken zur Entwicklungspsychologie der mittleren und späten Kindheit (z. B. Lohaus & Vierhaus, 2010; Schneider & Lindenberger, 2010; Siegler, DeLoache & Saffran, 2016) und in jüngster Zeit einige kürzere Publikationen zu der Altersgruppe der 6- bis 14-Jährigen (z. B. Enderlein, 2020; Bensel & Haug-Schnabel, 2025). Allerdings wird in diesen Werken entweder die Phase der mittleren und späten Kindheit eingebettet in die gesamte Entwicklung in Kindheit und Jugend dargestellt oder es handelt sich um kürzere Überblicksarbeiten (Enderlein, 2020) oder die Werke sind mit Fokus auf die Ganztagsbetreuung geschrieben (Bensel & Haug-Schnabel, 2025). Mit dem Rechtsanspruch auf einen Ganztagsschulplatz ab 2026 wird dieser Betreuungsform in den vergangenen Jahren von Politik und Forschung mehr Aufmerksamkeit geschenkt (z. B. StEG-Studie; Kielblock et al., 2021).

So wird die Zeitspanne von sechs bis 14 Jahren im Leben eines Kindes in Werken zur Entwicklung von Kindern noch recht häufig eher kurzgefasst oder als relativ ruhige Entwicklungsphase bezeichnet, teilweise scheint insbesondere die Phase der späten Kindheit – bzw. frühen Jugendphase – vom zehnten bis zum 14. Lebensjahr nahezu vergessen zu werden. Gulde et al. bezeichnen die 10- bis 14-Jährigen als »vergessene Gruppe« und »Lückekinder« (Gulde et al., 2016, S. 43). Jenni stellt fest, dass die Entwicklungsphase in der mittleren und späten Kindheit »wenig aufregend« zu sein scheint, allerdings als »bedeutsamer Übergang [gilt], der von markanten Veränderungsprozessen geprägt ist – besonders in den kognitiven und sozialen Fähigkeiten« (Jenni, 2021, S. 293). Kinder in der späten Kindheit bzw. frühen Jugend sind »nicht mehr Kind und noch nicht Jugendliche« und wurden auch in der Forschung nur wenig systematisch beachtet (Gulde et al., 2016, S. 43). Somit ist die späte Kindheit bzw. frühe Jugend einerseits eine Phase des Übergangs von der Kindheit in die Jugend, andererseits sollte sie gerade deswegen nicht übersehen werden oder ins Hintertreffen geraten, nur weil angenommen wird, dass sich eine neue Entwicklungsphase (»Jugend«) vorbereitet und in der vorangehenden Phase wenige aufregende Veränderungen stattfinden.

Gerade Übergänge können als kritische Lebensereignisse betrachtet werden (Filipp, 1995). In die Entwicklungsphase der mittleren und späten Kindheit fallen auch im Äußeren einschneidende, potenziell kritische Lebensereignisse wie die Einschulung mit fünf bis sieben Jahren oder der Wechsel in die weiterführende Schule mit ca. elf Jahren (Kaiser in diesem Band: ► Kap. 12). Verglichen mit der frühen Kindheit werden nun zunehmend mehr Erwartungen von außen an das Kind gerichtet, wie beispielsweise alle mit der Institution Schule verbundenen Anforderungen (Leistungs- und Notendruck, striktes Einhalten von Verhaltensnormen). Aber auch die Phase der (Vor-)Pubertät fällt in diesen Altersbereich, der körperliche Veränderungen aufgrund der Pubertät ab dem zehnten bis zwölften Lebensjahr mit sich bringt (Lohaus, 2018). In der späten Kindheit beginnt auch auf emotionaler Ebene die Abgrenzung von den bisherigen Bezugspersonen, die Peergroup gewinnt immer mehr an Bedeutung und die allmähliche Loslösung vom Elternhaus beginnt; dies ist eine notwendige Phase bei der Auseinandersetzung mit der eigenen, lebenslang neu auszuhandelnden Identität (Fröhlich-Gildhoff in diesem Band: ► Kap. 1). Dazu kommt, dass am Ende der mittleren Kindheit mit zehn bis elf Jahren mehr als die Hälfte der Kinder (58 %) ein eigenes Smartphone besitzt, in der späten Kindheit bzw. frühen Jugend mit zwölf bis 13 Jahren bereits 81 % der Kinder (KIM-Studie, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2022) und somit Kompetenzen und Wissen über die digitale Welt erworben werden müssen, mit allen Chancen und Risiken, die damit verbunden sind und die selbst Erwachsene vor große Herausforderungen stellen (Denzl & Bleckmann in diesem Band: ► Kap. 8). Zugleich ist diese Altersphase eine Zeit, in der sich vielfältige Kompetenzen entwickeln, verfeinern, große Geschicklichkeit erworben und daraus Selbstbewusstsein gezogen wird. Dies lässt sich für verschiedene Entwicklungsbereiche feststellen.

In diesem Buch wird immer wieder explizit oder implizit auf zwei grundlegende, empirisch gut abgesicherte Modelle Bezug genommen, die die wesentliche Grundlage für Entwicklungsprozesse bilden:

0.2 Grundlagen der Entwicklung (I): Das Bio-Psycho-Soziale¹ Modell

Entwicklung ist ein lebenslanger Prozess (Bovenschen et al., 2021), wobei sich jeder Mensch in seinem eigenen Tempo entwickelt. Entwicklung ist die Veränderung des Erlebens und Verhaltens eines Menschen über die gesamte Lebensspanne (Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2019). Dabei handelt es sich um individuelle Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen (körperlich, psychisch, sozial) sowie von Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kleeberg-Niepage, 2021). Kindheit (nach SGB VIII das Alter von der Geburt bis zum 14. Lebensjahr) kann aus verschiedenen Blickwinkeln heraus betrachtet werden – aus der gesellschaftlichen, biologischen, psychologischen, historischen oder sozialen Perspektive (Berg-Winkels & Ulber, 2018).

Im Laufe ihrer Entwicklung erwerben Kinder – vor allem über die Interaktion mit anderen Personen, zunächst den unmittelbaren Bezugspersonen, später anderen Erwachsenen und dann den Gleichaltrigen (Peers) – spezifische Kompetenzen, die ihnen ermöglichen, ein möglichst gelingendes und zufriedenstellendes Leben zu führen.

Dabei wird die (kindliche) Entwicklung maßgeblich von drei zentralen Einflussbereichen geprägt: von der Ebene der biologischen Einflüsse, der psychologischen Einflüsse und der Ebene soziokultureller Einflüsse (Myers, 2014). Mithilfe dieses Bio-Psycho-Sozialen Modells (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Engel, 1977; Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004) lassen sich unterschiedliche Entwicklungsverläufe von Kindern erklären. Auf jeder dieser Ebenen zeigen sich interindividuell diverse Ausgangs- und Entwicklungsbedingungen, wodurch sich die individuelle Persönlichkeit eines Kindes bildet. So verfügen Kinder auf biologischer Ebene über unterschiedliche Grundlagen: Jedes Kind macht vor der Geburt (während der Schwangerschaft der Mutter) unterschiedliche Erfahrungen, da jede Schwangerschaft individuell verläuft, sich jede Mutter anders ernährt, bewegt, ein mehr oder weniger großes Maß an Stress erlebt und andere Erfahrungen macht. Auch die Geburtssituation ist von Kind zu Kind unterschiedlich. Außerdem bringt jedes Kind auf biologischer Ebene eine unterschiedliche Genkombination mit, die sich auf das Aktivitätsniveau des Kindes, dessen Reizschwelle und Wahrnehmungsmöglichkeiten auswirken. All diese Faktoren prägen als biologische Ausgangsbedingungen eines Kindes dessen Leben, sie bilden die biologische Grundausstattung (Fröhlich-Gildhoff, Hoffer & Rönnau-Böse, 2021).

Durch das Zusammenspiel von »mitgebrachten« biologischen Faktoren und Erfahrungen mit der Umwelt, vor allem den zwischenmenschlichen Interaktionen, entwickelt jedes Kind vom Beginn des Lebens an eine ureigene psychische Struktur. Diese Struktur, das Selbst, verändert sich im Laufe des Aufwachsens und bildet die

1 Die Großschreibung in Formen wie »Bio-Psycho-Soziales Modell« und »Narratives Selbst« wird bewusst verwendet, um auf ein spezifisches theoretisches Modell bzw. Konzept zu verweisen.

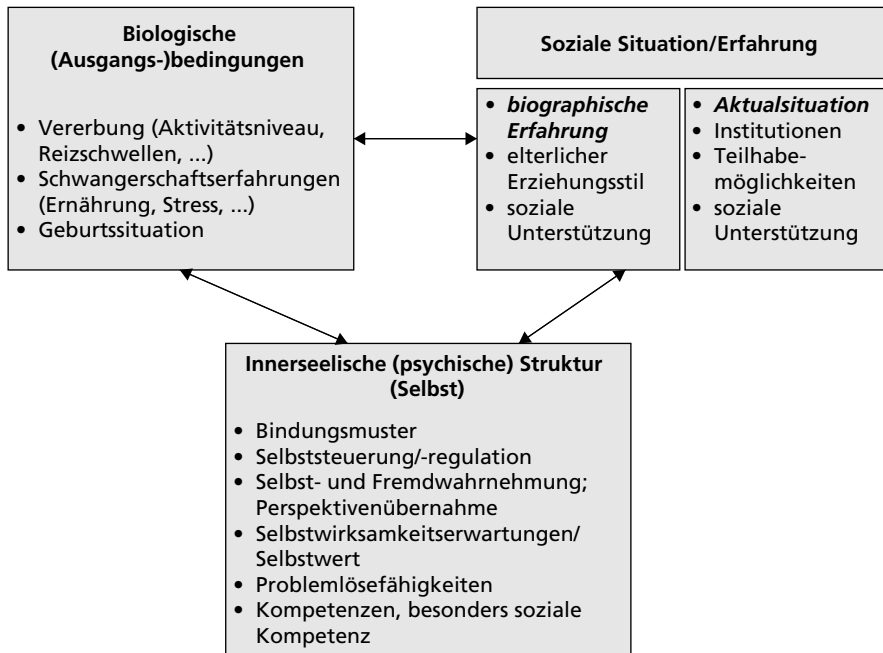


Abb. 0.1: Bio-Psycho-Soziales Modell (aus: Fröhlich-Gildhoff, Hoffer & Rönna-Böse, 2021, S. 23)

Grundlage für die aktive Weltbegegnung eines Menschen – wodurch wiederum die sozialen Bezüge beeinflusst werden. Von der ersten Lebensminute an interagiert ein Kind also in seiner individuellen Art mit der Umwelt. Es geht auf die Welt zu, es lässt sich auf seine Bezugspersonen und weitere Mitmenschen ein, es exploriert in der es umgebenden Welt und eignet sich diese aktiv an. Das bedeutet:

- Es entwickelt Bindungen zu seinen Bezugspersonen,
- es lernt zunehmend mehr, sich selbst zu steuern/regulieren,
- es entwickelt eine eigene Perspektive auf sich selbst (Selbstwahrnehmung) und auf die Menschen in seinem Umfeld (Fremdwahrnehmung),
- es lernt auf seine eigene Art und Weise, die Perspektive Anderer einzunehmen,
- es bildet ein Gefühl und ein Konzept bezüglich seines eigenen Wertes aus (Selbstwert),
- es entwickelt Erwartungen an seine Selbstwirksamkeit,
- es lernt, Probleme auf seine (mehr oder weniger erfolgreiche) Weise zu lösen und
- es bildet vielfältige Kompetenzen aus, zum Beispiel die Kompetenz, sich im Sozialen angemessen zu verhalten, oder die Kompetenz, mit Stress angemessen umzugehen (► Abb. 0.1).

Ab dem Eintritt eines Kindes in eine Institution der Bildung, Betreuung und Erziehung (Krippe, Kita, später Schule/Ganztag) erweitert sich der Kreis der sozialen

Umwelt unter anderem durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte, die auf das Kind einwirken und mit ihm wechselseitig interagieren. In diesen Institutionen erlebt das Kind ein unterschiedliches Maß an sozialer Unterstützung, Möglichkeiten zur Teilhabe und zur Verwirklichung seiner eigenen Individualität.

Wächst ein Kind zum Beispiel mit einer chronischen Krankheit (biologischer Einfluss) auf, in einem zugewandten, unterstützenden familiären Umfeld (sozio-kultureller Einfluss) und kann das Kind (sowie seine Umwelt) mit seiner chronischen Erkrankung selbstwirksam umgehen und so am Alltag in Schule/Ganztag teilhaben (z. B. selbst das Asthma-Spray benutzen und sich dadurch selbstwirksam erleben – psychologischer Einfluss) und so mit Gleichaltrigen mithalten in Spiel und Bewegung, dann bietet das Modell aus drei Perspektiven Erklärungsansätze für Erleben und Verhalten eines Kindes. Auch interindividuelle Unterschiede von Entwicklung können mithilfe des Bio-Psycho-Sozialen Modells erklärt werden.

0.3 Grundlagen der Entwicklung (II): Das Modell der seelischen Grundbedürfnisse²

Im Unterschied zu diesem eben beschriebenen sehr komplexen Entwicklungsmodell steht in dem Modell der seelischen Grundbedürfnisse die je einzelne Person – hier: das ältere Kind – im Mittelpunkt der Betrachtung und des Verstehens: Das empirisch gut fundierte Konzept der psychischen Grundbedürfnisse (Grawe, 2004) geht davon aus, dass Menschen aller Altersstufen neben den körperlichen auch über elementare seelische Grundbedürfnisse verfügen, die erfüllt werden müssen, wenn dauerhaft Lebenszufriedenheit und seelische Gesundheit erreicht werden sollen. Wenn diese Grundbedürfnisse von Kindern und Erwachsenen nicht erfüllt werden, wehren sich Menschen und drücken dies im Verhalten aus. Bei längerer Nichterfüllung kommt es zu innerseelischen Spannungen und langfristig zu psychischen Erkrankungen.

Grawe (2004) extrahierte aus Metaanalysen weltweiter Studien vier psychische Grundbedürfnisse. Fröhlich-Gildhoff et al. (2020) ergänzten diese um ein fünftes (hier: Bedürfnis nach Exploration):

0.3.1 Das Bindungsbedürfnis

Kinder und Jugendliche müssen das Gefühl erfahren, dass sie wertgeschätzt und anerkannt werden. Kinder benötigen gerade in den ersten Lebensjahren Bezugspersonen, die feinfühlig ihre Wünsche und Gefühlsäußerungen wahrnehmen, richtig interpretieren und dann prompt und angemessen beantworten (Grossmann & Grossmann, 2012). Sie suchen Nähe und zeigen somit Bindungsverhalten,

2 Dieser Abschnitt basiert auf dem entsprechenden Kapitel in Hoffer et al. (2025).

um negative Gefühle zu regulieren, wenn die eigene Regulationsfähigkeit überfordert ist. Entsprechend den Interaktionsantworten der erwachsenen Bezugspersonen entstehen innere Abbilder von sicheren – oder unsicheren – Bindungen. Bei sicheren Bindungserfahrungen kann das Kind selbstsicher anderen begegnen, auch kurzzeitige Trennungen verkraften. Das Eingehen auf das Kind, das »Spiegeln« seiner Gefühlszustände und -ausdrücke führt dazu, dass es sich selbst verstehen und seine Erregungszustände nach und nach selbst regulieren kann. Die Entwicklung einer sicheren Bindungsrepräsentation ist als Voraussetzung für die Entwicklung von Autonomie in den folgenden Lebensjahren zu betrachten (Zimmermann & Iwanski, 2014).

Auch im späteren Kindes- und Jugendalter sind sichere Bindungspersonen weiterhin bedeutsam. Jedoch übernehmen in Belastungssituationen die verinnerlichten Arbeitsmodelle (innerpsychischen Abbilder) der sicheren bzw. unsicheren Bindung mit zunehmendem Alter der Kinder und Jugendlichen immer mehr die Rolle der tatsächlich anwesenden Personen. Die Kinder und Jugendlichen mit sicherer Bindung haben intensiv erfahren, wie ihre Bezugspersonen sie dabei unterstützt haben, mit überfordernden bzw. belastenden Situationen umzugehen – oder nicht. Sie haben dies verinnerlicht (internales Arbeitsmodell) und können das in schwierigen Situationen immer mehr selbst »abrufen« und ihre eigenen Emotionen so regulieren.

Auch wenn in den ersten Lebensjahren, zum Beispiel durch eher unzuverlässige Bezugspersonen, keine stabile Bindungsrepräsentation entstehen konnte, kann dies durch »korrigierende« Erfahrungen im späteren Alter nachgelernt werden: Neue, emotional korrigierende Beziehungserfahrungen führen zu einer Veränderung des innerpsychischen Bindungsstatus (ausführlich: Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2025).

0.3.2 Das Bedürfnis nach Weltaneignung und Exploration

Kinder wollen von der ersten Lebensminute an die Welt »erobern«: Sie sind mit Energie ausgestattet, um zu erfahren, was außerhalb des eigenen Körpers passiert, sie wollen verstehen, welche Zusammenhänge es gibt, sie wollen ausprobieren/erforschen, was passiert, wenn sie selbst handeln. Im Besonderen, wenn das Bindungsbedürfnis »gestillt« ist, tritt das Explorationsbedürfnis mit großer Kraft auf. Kinder brauchen erwachsene Bezugspersonen, die ihnen Gelegenheiten und Anregungen geben, die Welt zu erforschen. Diese Anregungen müssen in der »Zone der nächsten Entwicklung« (Wygotsky, 1987) des Kindes liegen. Dieses Bedürfnis haben auch ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene.

0.3.3 Das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle

Kinder und Jugendliche müssen die Welt um sich herum verstehen. Dazu brauchen sie Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit – in der Art und Weise, wie andere ihnen begegnen, aber auch in alltäglichen Abläufen und Rhythmen. Dann können sie Zusammenhänge verstehen und Sicherheit erleben. Sie können dadurch das Ge-

fühl entwickeln, dass die Welt »geordnet« und kontrollierbar ist; sie können sich darin orientieren.

0.3.4 Das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz

Aus den Erfahrungen von Sicherheit und der erfolgreichen Bewältigung von Anforderungen entwickeln sich das positive Selbstwirksamkeitserleben und der Selbstwert. Kinder und Jugendliche wollen wachsen und ihren Selbstwert erhöhen; auch Erwachsene sind in der Regel bemüht, positive Aspekte des eigenen Selbstwertes und -bildes zu sichern.

0.3.5 Das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung

Kinder und Jugendliche wollen Erfahrungen, die Einschränkungen bedeuten oder schmerzhaft sind, vermeiden. Erwachsene haben einen längeren Erwartungshorizont; sie haben gelernt, dass manches, was kurzfristig wenig Spaß macht, wie das frühe Aufstehen, um zur Arbeit zu gehen, langfristig Erfolge (Gehalt) sichert. Je jünger Kinder sind oder je weniger wertschätzende Unterstützung sie durch Bezugspersonen erhalten haben, umso weniger können sie unmittelbare Bedürfnisse aufschieben und zeigen diese entsprechend. Dies bedeutet nicht, dass Kindern bzw. Jugendlichen alle Wünsche jederzeit erfüllt werden müssen – allerdings muss von den Erwachsenen verstanden und akzeptiert werden, dass Kinder bzw. Jugendliche enttäuscht und/oder wütend sind, wenn ihr momentanes Interesse nicht aufgegriffen wird. Kinder sollten die entsprechenden Gefühle zeigen dürfen und sie sollten nicht dafür verurteilt oder gar bestraft werden, dass sie sich ärgern, »bockig sind«, wenn ihnen der momentane Lustgewinn verwehrt wird (Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse & Tinius, 2020).

Dieses Konzept der seelischen Grundbedürfnisse gibt eine gute Orientierung, um das Verhalten von Kindern und Jugendlichen – und im Besonderen solches, das als herausfordernd erlebt wird – als angemessenen und nötigen Protest gegen die Verletzung eines seelischen Grundbedürfnisses verstehen zu können (s. a. Fröhlich-Gildhoff in diesem Band: ► Kap. 13). Es ist vor diesem Hintergrund möglich, zu untersuchen, ob und welches der Grundbedürfnisse verletzt ist – und was man tun kann, damit diese Verletzung verringert wird. Wenn beispielsweise das Bindungsbedürfnis nicht gestillt ist und das Kind bzw. der:die Jugendliche häufig »Unsinn« macht, so geht es nur vordergründig darum, Aufmerksamkeit zu erlangen. Das Kind bzw. der:die Jugendliche drückt eine tiefe Verzweiflung aus, sucht nach Sicherheit in Beziehungen. Es ist dann nötig, zu planen, wie der:die Betroffene Beziehungssicherheit erlangen kann. Das Ringen um Aufmerksamkeit ist ein Notsignal, nicht ein Zeichen von Unreife oder »Machtspielen«.

Idealerweise trifft ein Kind auf eine warmherzige, verlässliche soziale Umwelt, die mit entsprechend sensitiv-responsivem Antwortverhalten (Remsperger-Kehm, 2011) auf die biologischen und psychischen Besonderheiten des Kindes angemessen eingeht. Wird eine sichere Bindung aufgebaut und darauf basierend das Selbst des Kindes gefördert und gestärkt (hinsichtlich der genannten innerseelischen Faktoren, die auch als Resilienzfaktoren bezeichnet werden; Rönna-Böse, 2013 und in diesem Band: ► Kap. 11), dann bildet das Kind Vertrauen in sich und die Welt aus und es kann sich zu einer eigenständigen, starken Persönlichkeit entwickeln. Dies gelingt, wenn ein Kind über vielfältige Schutzfaktoren verfügt – überwiegen jedoch Risikofaktoren, so ist die Resilienz eines Kindes in besonderem Maße herausgefordert (zu Risiko- und Schutzfaktoren s. Rönna-Böse in diesem Band: ► Kap. 11).

Pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte und Eltern als direkte soziale Umgebung nehmen Einfluss auf Kinder, um sie in einer gelingenden Entwicklung und auch in der Bewältigung von Herausforderungen, Krisen und Entwicklungsaufgaben (s. u.) zu unterstützen. Kinder gestalten mit steigendem Alter ihre Entwicklung zunehmend eigenaktiv mit (Pinquart et al., 2019).

0.4 Das Konzept der Entwicklungsaufgaben

Ein anderer, »klassischer« Zugang zur Betrachtung von Altersphasen ist das Konzept der Entwicklungsaufgaben, das zuerst von Havighurst (1948) in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht wurde. Es besagt, dass sich dem Individuum in jedem Altersabschnitt unterschiedliche Aufgaben und Herausforderungen stellen, die biologisch, gesellschaftlich, aus der sozialen Bezugsgruppe heraus vorgegeben sind oder aus individuellen Erwartungen resultieren. Das Individuum muss sich diesen Herausforderungen stellen und versuchen, sie zu bewältigen. Wird eine solche Entwicklungsaufgabe erfolgreich bewältigt, so kann sich dies günstig auf die Bewältigung weiterer Entwicklungsaufgaben auswirken (Bovenschen et al., 2021).

Kinder in der mittleren Kindheit sehen sich folgenden Entwicklungsaufgaben gegenüber (ebd.; Havighurst, 1948; Hoffer, Fröhlich-Gildhoff, Rein & Braner, 2025; Lohaus, 2018):

- Erweiterung ihrer körperlichen Geschicklichkeit
- Erwerb einer positiven Einstellung gegenüber sich selbst
- Ausbau sozialer Kompetenzen, um sich in sozialen Gemeinschaften zurechtzufinden, auch hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen, mit ihnen zurechtkommen
- lernen, sich in der Geschlechtsrolle zurechtzufinden
- Entwicklung grundlegender Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen
- Entwicklung schulbezogener Fähigkeiten (Normen in der Schule, Anstrengungsbereitschaft, Aufbau schulbezogener Leistungsmotivation usw.)
- Entwicklung von Denkschemata und Alltagskonzepten

- Differenzierung des fähigkeitsbezogenen Selbstkonzeptes
- Entwicklung von Gewissen, Moral und Wertmaßstäben
- allmählicher Erwerb persönlicher Unabhängigkeit
- Entwicklung von Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen sowie Institutionen
- Erlernen des Bezugs zur bzw. der Orientierung in der digitalen/virtuellen Welt (Medienkompetenz, Medienmündigkeit)

In der späten Kindheit und frühen Jugend sind folgende Entwicklungsaufgaben zentral (Gulde et al., 2016; Hoffer et al., 2025):

- Anpassung an Umstellungen auf hormoneller Ebene und an körperliche Veränderungen (Entwicklung sekundärer Geschlechtsmerkmale, hormonelle Veränderungen, strukturelle/funktionelle Veränderungen des Gehirns, die mit emotionaler Instabilität und Wechselhaftigkeit von Launen einhergehen können)
- Abgrenzung von der zunehmenden Suche nach risikoreichen/neuartigen Verhaltensweisen
- Umgang mit Anforderungen einer konsumorientierten Welt
- Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsidentität und Sexualität
- Ausbau der sozialen Kompetenzen, auch in der bedeutsamer werdenden Peer-group (Gruppenzugehörigkeit)
- allmähliche Loslösung von Eltern/Bezugspersonen
- Ringen um eine/zunehmende Stabilisierung der eigenen Identität, Entwicklung der eigenen Einmaligkeit
- Zunahme der Selbstständigkeit in unterschiedlichen Lebensbereichen
- Entwicklung von (Selbst-)Verantwortung und Autonomie in den einzelnen Lebensbereichen
- Anpassung des Selbstkonzepts an die Veränderungen in dieser Lebensphase
- weiterer Ausbau der Medienkompetenz/-mündigkeit

Hoffer et al. (2025) verweisen darauf, dass das Konzept der Entwicklungsaufgaben nicht isoliert von seinem Entstehungskontext betrachtet werden kann: So hat sich das Konzept hauptsächlich in westlichen Industrieländern unter dem Einfluss einer westeuropäischen und angloamerikanischen Sichtweise etabliert und lässt sich somit nicht ohne Weiteres auf nicht-westliche Kulturen übertragen.

0.5 Die Beiträge in diesem Buch

Auf die Faktoren, die zu einer gelingenden Entwicklung von Kindern beitragen, wird im vorliegenden Werk aus entwicklungspsychologischer Sicht eingegangen. Dieses folgt in seiner Systematik einer domänenspezifischen Aufteilung. In den

einzelnen Beiträgen tauchen verschiedene Faktoren des Bio-Psycho-Sozialen Modells je nach Schwerpunktsetzung wieder auf. So liefert die bio-psycho-soziale Perspektive eine Art »Hintergrundfolie« für die unterschiedlichen Entwicklungsbereiche. Dabei folgen die Beiträge nicht ausschließlich einer psychologischen Theorie wie zum Beispiel der psychoanalytischen, der lerntheoretischen, der kognitiven, ökologisch oder soziologisch orientierten Theorien. Sondern die Autor:innen der Beiträge bündeln aktuelle entwicklungspsychologische Erkenntnisse und Aussagen, um ein möglichst breites Bild der Entwicklung in mittlerer und später Kindheit bzw. frühen Jugend zu vermitteln.

Im vorliegenden Werk sind Beiträge versammelt, die gezielt die 6- bis 14-Jährigen in den Blick nehmen und Impulse nicht nur für eine Einrichtungsform (wie z. B. Schule oder Ganztag) oder Berufsgruppe (wie z. B. »nur« Lehrkräfte oder »nur« Kindheitspädagog:innen oder Erzieher:innen) geben, sondern bewusst alle Berufsgruppen ansprechen möchten, die mit 6- bis 14-Jährigen beruflich tätig oder Eltern 6- bis 14-Jähriger sind.

Die Autor:innen haben sich deshalb zum Ziel gesetzt, pädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und Eltern fundiertes und aktuelles Wissen zu vermitteln, damit diese befähigt sind, Kinder basierend auf Erkenntnissen zu den einzelnen Entwicklungsbereichen so gut wie möglich in einer gelingenden Entwicklung zu unterstützen. Dies gelingt dann, wenn pädagogisch Tätige und Eltern einen klaren Kompass im Sinne einer Haltung, der Achtung der Kinder- und Menschenrechte und der Förderung kindlichen Wohlbefindens haben sowie ihre Handlungen auf gesundem Menschenverstand sowie fundiertem Wissen, basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, folgen.

Die einzelnen Beiträge orientieren sich (bis auf wenige Ausnahmen) an folgendem Aufbau: Nach einer einleitenden theoretischen Hinführung zum jeweiligen Thema werden entwicklungspsychologische Aspekte vertieft dargestellt, gefolgt vom aktuellen Forschungsstand, bevor abgeleitet aus den Darstellungen ein Transfer der Erkenntnisse in die pädagogische Praxis hergestellt wird, indem Hinweise bzw. Anregungen für pädagogische Antwortmöglichkeiten von Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften und Eltern gegeben werden.

Klaus Fröhlich-Gildhoff betrachtet in seinem Beitrag (► Kap. 1) die Entwicklung des Selbstkonzepts und der Identität in der mittleren und späten Kindheit. Dabei wird auch die grundlegende Entwicklung des Selbstkonzepts in früheren Lebensjahren beschrieben.

Andreas Mayer (► Kap. 2) fokussiert in seinem Beitrag die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern unter besonderer Berücksichtigung einer psychoanalytischen Sichtweise, in der die mittlere Kindheit als Latenzphase bezeichnet wird. Mayer betrachtet relevante Theorien wie Bindungstheorie und Mentalisierungstheorie sowie Theory of Mind.

Um die Entwicklung der Motivation geht es im Beitrag von Rieke Hoffer (► Kap. 3). Die Autorin geht anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse der Frage nach, was ein Kind dazu bewegt, sich anzustrengen, Herausforderungen anzunehmen oder eher aufzugeben.

Die kognitive Entwicklung fokussiert Rieke Hoffer im folgenden Beitrag (► Kap. 4). Kinder im Alter von sechs bis 14 Jahren können besser und differen-

zierter abstrakte Zusammenhänge verstehen, Problemlösungsstrategien weiter verfeinern und Informationen zunehmend strukturiert verarbeiten.

Gertrud Nunner-Winkler befasst sich in ihrem Beitrag mit der moralischen Entwicklung von Kindern (► Kap. 5). Sie geht auf klassische Theorien der Moralentwicklung ein wie Kohlbergs kognitivistischen Ansatz und berücksichtigt ebenso neuere Forschungsergebnisse zur Moralentwicklung. Aktuelle Bezüge zwischen Moralentwicklung und der Nutzung des Internets werden hergestellt sowie zur Notwendigkeit einer demokratischen Organisationsstruktur in Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung.

Auf die motorische Entwicklung mit besonderem Fokus auf die Bewegungsentwicklung geht Mone Welsche in ihrem Kapitel ein (► Kap. 6). In diesem Beitrag wird die späte Kindheit außer Acht gelassen, da sich dort hinsichtlich der Bewegungsentwicklung im Zusammenhang beispielsweise mit dem sich verändernden Selbstkonzept deutliche Veränderungen zur mittleren Kindheit abzeichnen.

Sexuelle Bildung wird von Mechthild Wolff in ihrem Beitrag beleuchtet (► Kap. 7), der ein Plädoyer für die Notwendigkeit sexueller Bildung ist und Diskurslinien bezüglich Sexualerziehung, -aufklärung und -pädagogik aufgreift. Darüber hinaus wird aus einer entwicklungsorientierten Perspektive sexuelle Bildung auch für die mittlere und späte Kindheit eingeordnet.

Lisa Denzl und Paula Bleckmann betrachten in ihrem Beitrag die in der heutigen Zeit zentrale Medienbildung (► Kap. 8). Dazu nehmen sie anhand aktueller Studien eine Standortbestimmung hinsichtlich der Mediennutzung in mittlerer und später Kindheit vor und stellen mit dem Konzept der Medienmündigkeit einen ganzheitlichen Ansatz der Medienbildung vor.

Lorenz Grolig geht auf Literacy ein (► Kap. 9). Dabei wird der differenzierte Erwerb und Aufbau grundlegender Lese- und Rechtschreibfähigkeiten beschrieben. Dazu gehört gleichfalls das Verstehen und Bewerten von geschriebenen Texten sowie die Reflexion über Textinformationen.

Haci Halil Uslucan und Fatih Kaya fokussieren Interkulturalität bzw. die Entwicklung in unterschiedlichen Kulturen (► Kap. 10). Sie betrachten die positive Bedeutung, aber auch die Risiken der Bilingualität und ebenso Chancen und Risiken der Identitätsbildung beim Aufwachsen in Interkulturalität.

Maike Rönna-Böse definiert Resilienz und beschreibt wesentliche Faktoren der Resilienzentwicklung (► Kap. 11). Sie gibt darüber hinaus Hinweise zur Förderung der Resilienz in der mittleren und späten Kindheit.

Um Transitionen von der Kita in die Grundschule und von der Grundschule in weiterführende Schulen geht es im Beitrag von Silke Kaiser (► Kap. 12), in dem Transitionen entwicklungspsychologisch eingeordnet und basierend auf dem aktuellen Forschungsstand pädagogische Antwortmöglichkeiten für eine gelingende Begleitung von Transitionen in der mittleren und späten Kindheit abgeleitet werden.

Das Buch schließt mit einem Beitrag von Klaus Fröhlich-Gildhoff dazu, wie als herausfordernd erlebtem Verhalten ressourcenorientiert begegnet werden kann (► Kap. 13). Pädagogische Fachkräfte fühlen sich durch Kinder, deren Verhalten gegen institutionell gesetzte Normen verstoßen, herausgefordert und belastet – zugleich fehlen Konzepte zur systematischen und kindzentrierten Begegnung. Hier

wird ein entsprechendes, wissenschaftlich begründetes, erfolgreich in der Praxis etabliertes Konzept vorgestellt.

0.6 Literatur

- Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2025). Entwicklungspsychologie für die Ganztagsschule. Kinder von 6–12 Jahren. Freiburg: Herder.
- Berg-Winkels, D. & Ulber, D. (2018). Kindheit. In: A. Wonneberger, K. Weidtmann & S. Stelzig-Willutzki (Hrsg.), Familienwissenschaft. Familienforschung (S. 545–568). Wiesbaden: Springer VS.
- Bovenschen, I., Reim, J., Wendt, E. V. & Walper, S. (2021). Entwicklungspsychologische Ansätze. In: H. H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig, K. (Hrsg.), Handbuch Kindheits- und Jugendforschung (S. 55–87). Wiesbaden: Springer VS.
- Bovenschen, I., Reim, J., Wendt, E.-V. & Walper, S. (2021). Entwicklungspsychologische Ansätze. In: H. H. Krüger C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), Handbuch Kindheits- und Jugendforschung (S. 55–87). Wiesbaden: Springer VS.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In: W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), Handbook of child psychology: Theoretical models of human development (6. Aufl., Bd. 12, S. 793–828). New York: Wiley.
- Enderlein, O. (2020). Alterstypische Lebensthemen und Bedürfnisse von »Großen Kindern« und ihre Bedeutung für die Entwicklung. In: M. Plehn (Hrsg.), Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagsschule (S. 114–132). Freiburg: Herder.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196, 129–136.
- Filipp, S.-H. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse und ihrer Effekte. In: S.-H. Philipp (Hrsg.), Kritische Lebensereignisse (3. Aufl., S. 3–52). Weinheim: Beltz PVU.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hoffer, R. (2025). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen (4. neu bearb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Hoffer, R. & Rönnau-Böse, M. (2021). Kinder mit herausforderndem Verhalten in der KiTa. Eine Handreichung für ressourcenorientiertes Handeln. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. & Tinius, C. (2020). Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grossmann & Grossmann (2012). Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gulde, M., Steinicke, K., Köhler-Dauner, F., Mörtl, K., Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2016). Die soziale Welt der »Lückekinder«. Analyse einer vergessenen Gruppe. *Kinder- und Jugendpsychiatrie in Wissenschaft und Praxis*, 61(2), 43–48).
- Havighurst, R. J. (1948). Developmental tasks and education. New York: McKay.
- Hoffer, R., Fröhlich-Gildhoff, K., Rein, R. & Braner, K. (2025). Herausforderndes Verhalten von älteren Kindern und Jugendlichen professionell bewältigen. Curriculum für die Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in Schule, Hort, Ganztagsbetreuung und Jugendhilfe. Freiburg: FEL.
- Jenni, O. (2021). Die kindliche Entwicklung verstehen. Praxiswissen über Phasen und Störungen. Wiesbaden: Springer.
- Kielblock, S., Arnoldt, B., Fischer, N., Gaiser, J. M. & Holtappels H. G. (Hrsg.) (2021). Individuelle Förderung an Ganztagsschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim: Beltz Juventa.