

Entwicklung im Vorschulalter: Mädchen von 2,5 bis 6 Jahre

In dieser Hausarbeit werden die Entwicklungsstufen von etwa zweieinhalb- bis sechsjährigen Mädchen in verschiedenen Entwicklungsbereichen dargestellt.

Motorische Entwicklung

Die motorische Aktivität in dieser Alterstufe ist gekennzeichnet durch die Aneignung und Vervollkommnung vielfältiger Bewegungsformen und durch den Erwerb erster Bewegungskombinationen.

Vielfältige Bewegungsformen wie Laufen, Steigen, Hüpfen, Springen und Klettern entwickeln sich. Bewegungsvarianten wie Ziehen, Schieben, Hängen und Schwingen kommen hinzu. Auf der Grundlage der Greifbewegung bilden sich Bewegungen wie Werfen, Fangen, Zeichnen und Schreibbewegungen.

Während für das Kleinkind der Erwerb elementarer Bewegungsmuster kennzeichnend ist, liegt der Schwerpunkt im Vorschulalter in der Phase der Vervollkommnung. Es geht hierbei um eine qualitative Verbesserung der gelernten Fertigkeiten und die variable Verfügbarkeit in unterschiedlichen Situationen. Kennzeichnend für dieses Alter ist eine Steigerung des Einsatzes konditioneller Fähigkeiten, z. B. schneller laufen, weiter springen (vgl. BAUR, BÖS, SINGER 1994, 260 f).

In unserem westlichen Kulturkreis zeigen sich Jungen überlegen beim Fußball spielen und Ballweitwurf, Mädchen dagegen beim Hüpfen. Es handelt sich hierbei um geschlechtstypische Verhaltensformen. Neuere Untersuchungen in Deutschland konnten bei der Entwicklung der Körpermotorik kaum noch Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen feststellen. Bei Aufgaben, die die Fähigkeit zu einer rhythmischen Bewegungsabführung erfordern, waren 4jährige Mädchen den gleichaltrigen Jungen überlegen. Ebenso ist auf den früheren Einsatz von feinmotorischen Bewegungsmustern von Mädchen beim Zeichnen hinzuweisen. (vgl. NICKEL; SCHMIDT-DENTER 1991, 40)

Entwicklung der Geschlechtsidentität

Fragt man zweijährige Kinder, welchem Geschlecht sie angehören, dann wird nur etwa die Hälfte von ihnen richtig antworten. Ein halbes Jahr später können fast dreiviertel zutreffende Auskunft geben. Für Dreijährige bereitet eine solche Frage keine Schwierigkeiten mehr. Nach welchen Merkmalen nehmen sie die Einteilung vor? Anatomische Unterscheidungsmerkmale werden nicht berücksichtigt. Eine Orientierung erfolgt an Kleidung, Frisur oder bevorzugtem Spielzeug. Vorschulkinder sind der Meinung, dass aus Jungen Mädchen werden können und umgekehrt, wenn man sich entsprechend kleiden und verhalten würde. Das Kind im Vorschulalter identifiziert sich zwar mit seiner Geschlechterrolle, weiß aber nicht, dass sein Geschlecht biologisch festgelegt ist. Kinder in diesem Alter halten sich besonders strikt an das, was ihrer Meinung nach typisch für Jungen und Mädchen ist. Dahinter steht vielleicht das Bemühen, der Gefahr einer Veränderung des eigenen Geschlechts entgegenzuwirken. Mädchen z.B. lehnen es ab, etwas anzuziehen oder zu tun, was mit männlichen Merkmalen behaftet ist.

Am Ende des Vorschulalters haben Kinder kognitiv erfasst, dass sich Menschen in männlich und weiblich einteilen lassen, dass sich das Geschlecht nicht mehr verändert. Damit ist ein Hineinwachsen in die eigene Geschlechterrolle gelegt. "Ich bin ein Mädchen. Ich möchte tun, was ein Mädchen tut, denn die Gelegenheit, etwas Mädchenhaftes zu tun, wirkt befriedigend".

Sechsjährige interessieren sich für andere, die ihnen gute Vorbilder für die eigene Geschlechtsrolle zu sein scheinen. Sie erwerben auf diese Weise Werte, Interessen und Verhaltensweisen, die mit ihrem eigenen Geschlecht übereinstimmen.

Zwei Bedingungen können beim Erwerb der traditionellen Geschlechtsrolle genannt werden. Der gleichgeschlechtliche Elternteil muss sich dem Kind gegenüber fürsorgend, wohlwollend und engagiert verhalten sowie selbst typische Merkmale der Geschlechtsrolle besitzen. Beide Elternteile müssen angemessenes Geschlechtsverhalten beim Kind konsequent belohnen (vgl. OERTER; MONTADA 1987, 230f).

Bereits im Alter zwischen 18 Monaten und 3 Jahren zeigt sich geschlechtsspezifisches Verhalten. Beobachtungen ergaben, dass Mädchen sich lieber mit Puppen beschäftigten, stärker an Kleidung interessiert waren und häufiger Tranzbewegungen ausführten, während Jungen diesen Alters das Spiel mit Autos und Bauklötzen bevorzugten. Mädchen bevorzugten häufiger Spielfiguren, zeigten ehre personenzentriertes Spielverhalten. Dreijährige gaben Auskunft darüber, was Mädchen im Unterschied zu Jungen tun.

Das Hineinwachsen in die eigene Geschlechterrolle beginnt in einem Alter, indem das Kind eine Veränderung des eigenen Geschlechts noch für denkbar hält. Es ist sich aber seines eigenen Geschlechts bewusst und wird von seiner Umwelt auf vielfältige Weise ermutigt, sich dem eigenen Geschlecht entsprechend zu verhalten (vgl. MIETZEL 1995,141f).

Die Ausbildung geschlechtstypischer Verhaltensweisen ist also gesellschaftlich bedingt. Es herrschen bestimmte Vorstellungen darüber, wie sich beide Geschlechter zu verhalten haben und welche Eigenschaften ihrem Geschlecht entsprechen bzw. nicht entsprechen. Diese Erwartungen innerhalb eines Kulturkreises sind recht einheitlich und die meisten Menschen verhalten sich gemäß der ihnen zugeschriebenen Rolle.

Andererseits kann die geschlechtstypische Unterscheidung auf Sozialisationseinflüsse zurückgeführt werden. Mädchen und Jungen erfahren für unterschiedliches Verhalten Bekräftigung und Belohnung oder sie imitieren das geschlechtsbezogene Verhalten der Erwachsenen. Es fällt auf, dass es Jungen im Vorschulalter vermeiden, mit typisch weiblich gekennzeichneten Gegenständen zu spielen. Mädchen benutzen Spielzeug für Jungen noch längere Zeit gern. Bei der Geschlechtsrollenidentifikation übernehmen Jungen vorwiegend das Verhalten des Vaters, während Mädchen sich gleich häufig mit Vater oder Mutter identifizieren. Offensichtlich ist die männliche Rolle in unserer Gesellschaft attraktiver und wird lieber übernommen als die weibliche.

Wünschenswerte Eigenschaften eines Mädchens: abhängig, passiv, ausgeglichen, aggressiv gehemmt, höflich, nett und kommunikativ. Verbreiteten Vorstellungen zufolge sind Mädchen eher sprachlich und musisch begabt. Diese Erwartungshaltung macht sich bereits im Vorschulalter bemerkbar (vgl. NICKEL; SCHMIDT-DENTER 1991, 178).

Psychosexuelle Identifikation nach Freud

Die phallische oder infantil-genitale Phase (3. bis 6. Lebensjahr)

Die Genitalregion wird zur erogenen Zone. Typisch sind das Spielen mit den Genitalien und das Urinieren. Bei Mädchen gestaltet sich die Geschlechtsidentifikation wie folgt: Das Mädchen löst sich von der Mutter, weil es ihr nicht verzeihen kann, dass es mangelhaft (ohne Penis) ausgestattet ist (Penisneid). Freud verweist auf den ein Leben lang bestehenden Penisneid. Neid, der deshalb auch ein herausragender Charakterzug der Frau ist (vgl. FLAMMER 1996, 57).

Das Mädchen wendet seine positiven Gefühle dem Vater zu, von dem es sich einen Penis (nicht

als Lustobjekt, sondern um sich narzisstisch zu komplettieren) und später, als Ersatz, ein Kind erhofft. Die Mutter wird zur Nebenbuhlerin (Elektra-Konflikt). Die Tochter setzt sich an die Stelle der Mutter, will sie beim Vater ersetzen und hasst nun die vorher geliebte Mutter. Ihr Verhältnis zum Vater ist durch den Wunsch nach einem Kind gekennzeichnet (vgl. OERTER; MONTADA 1987, 230f).

Sexuelle Wünsche an den gegengeschlechtlichen Elternteil führen zu großen Konflikten (Vergnügen, Angst, Schuld), die schließlich über die Identifikation mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil gelöst werden. Eine ungenügende Konfliktlösung auf dieser Stufe kann nach Freud den Charakter wesentlich prägen (vgl. FLAMMER 1996, 73).

Die gewählte Bezeichnung des "Ödipuskonfliktes" kann falsche Vorstellungen von den Wünschen des Kindes erwecken. Tatsache ist, dass sich das Kind mit seiner Stellung zwischen den Eltern auseinandersetzen muss. Es erkennt, dass die Mutter ihm nicht allein gehört. Sie ist mit dem Vater verbunden und bildet eine Gemeinschaft mit diesem, aus der sich das Kind ausgeschlossen fühlt. Der Vater erscheint als Rivale, mit dessen Rolle man sich jedoch identifizieren möchte. Das Kind drängt sich zwischen die Eltern, lenkt die Aufmerksamkeit auf sich und beobachtet jede Zärtlichkeit zwischen den Eltern, gegen die es sogar protestiert (vgl. SCHENK-DANZINGER 1988, 209).

Eine "weibliche" Theorie der Geschlechterdifferenz von N. Chodorow

Nancy Chodorow hat eine Theorie der männlichen und weiblichen Primärsozialisation und auch ein Konzept der Geschlechterdifferenz entwickelt.

1. Am Anfang steht für beide Geschlechter die Beziehung zu einer Frau, da sie primäre Bezugsperson ist.
2. Die Mutter-Sohn-Beziehung ist von Anfang an durch die geschlechtliche Verschiedenheit geprägt. Die Andersartigkeit des Sohnes wird durch die Mutter bestätigt.
3. Die Mutter-Tochter-Beziehung ist demgegenüber durch Ähnlichkeit bestimmt. Die Tochter wird als Erweiterung des Selbst erlebt und geliebt.
4. Um Mann werden zu können, muss sich der Junge früh und abrupt aus der primären Beziehung zur Mutter lösen. Ein großer Teil seiner Gefühls- und Phantasiewelt fällt dadurch der Verdrängung zum Opfer. Seine tiefste Angst ist es, der Versuchung zu erliegen und in die primäre Beziehung zurückzufallen. Später wird er die Frau enttäuschen, weil diese Angst ihn unfähig macht, seine Gefühle zu äußern und auf ihre emotionalen Wünsche einzugehen.
5. Die Mutter-Tochter-Beziehung erleidet keinen derartigen Bruch. Sie bleibt ein Leben lang bestehen und behält ihre symbiotische Färbung. Der Vater kommt als interessanter heterosexueller Beziehungspartner hinzu. Die Beziehung zu ihm ist für die Tochter von zweitrangiger Bedeutung. Er ist "kein genügend wichtiges Objekt, um die Liebe zur Mutter brechen zu können" (Chodorow 1978, 168).
6. Das Mädchen sucht beim Vater eine unbelastete Alternative zur intensiven Primärbeziehung. Die Sexualisierung dieser Beziehung geht vom Vater aus, weil er das Mädchen als "kleine Frau" bestätigt. Zur Rivalität zwischen Mutter und Tochter kommt es nur, wenn dieses zu intensiv passiert. Im Normalfall bleiben beide Elternteile als Liebesobjekt und als Rivalen erhalten.
7. Die Idealisierung des Vaters durch das Mädchen ist ein Resultat seiner Nichtantreffbarkeit und physischen Abwesenheit. Dadurch wird bereits eine Enttäuschung überdeckt.
8. Die Feindseligkeit des Mädchens gegenüber der Mutter ist eine Reaktion auf die früh erlebte "Allmacht" der Mutter, die durch keinen Dritten modifiziert wurde. Die

Enttäuschungserlebnisse des kleinen Kindes sind verbunden mit dem Bild der Mutter, weil ihr die Last der Kinderaufzucht überlassen bleibt, während der Vater sich entzieht.

9. Wenn das fatale Arrangement der Geschlechter durchbrochen und in der Generationskette nicht weiter tradiert werden soll, muss die Last des "Mutterns" (Schlussfolgerung bzw. Utopie) künftig zwischen Mann und Frau geteilt werden. Die Emanzipation der Frau scheiterte bisher an der mangelnden Verwirklichung dieser Voraussetzung (vgl. CHODOROW: Das Erbe der Mütter 1978,1985. In: ROHDE-DACHSER 1991, 259f).

Piagets Theorie der geistigen Entwicklung

Präoperationale Phase

Symbolische, vorbegriffliche Phase (2-4 Jahre)

Das voroperationale Stadium beginnt mit dem systematischen Spracherwerb, dem symbolischen Spiel, der Imitation und der geistigen Vorstellungsfähigkeit.

Das Kind ist in der Lage, über konkrete Ereignisse auf der Ebene der Vorstellung nachzudenken. Es vermag zwischen einem wirklich vorhandenen Gegenstand und einem nur vorgestellten Symbol zu unterscheiden. Geschehnisse müssen nicht mehr unmittelbar vor dem Kind ablaufen. Das Kind bildet die symbolische Vorstellung durch Nachahmung. Es verbessert in diesem Zeitraum seine Fähigkeit, symbolisch zu denken, ohne allerdings stets den Regeln der Erwachsenenlogik zu folgen. Piaget spricht vom vorbegrifflichen Denken, weil Vorschulkinder Begriffe anders definieren (andere Merkmale der Einordnung werden benutzt, aus gleichen Ereignissen wird unterschiedlich geschlussfolgert) als Erwachsene oder ältere Kinder (z.B. Bewegung der Sonne wird als ein Ausdruck von Lebendigkeit gesehen, ihr werden weitere Eigenschaften von Lebewesen zugeordnet_neugierig sein, frieren). Piaget führt die vermeintlich unlogischen Gedankengänge auf Unreife der kognitiven Funktionen zurück (vgl. GINSBURG; OPPER 1998, 110f).

Egozentrismus

"Das Zusammenwirken praktischer Beziehungen in der realen Welt lehrt das Kind, den Mittelpunkt des Raums und seiner Objekte nicht mehr in seine Aktionen, sondern in die eigene Person hineinzuverlegen und sich damit in den Mittelpunkt der nun entstehenden Welt zu stellen" (MAIER 1983, 70).

Kinder kennen die Welt nur so, wie sie sie sehen. Sie kennen keine Alternative. Außerdem ist es selbstverständlich, dass jeder genauso denkt und sie versteht. In dieser Phase ist Assimilation notwendigerweise der dominierende Prozess im Denken.

Das Kind in der vorbegrifflichen Phase betrachtet die Welt stets nur von seinem eigenen Blickwinkel aus. Es bedeutet, dass man sich nicht von sich selbst loslösen kann, also nicht den Standpunkt bzw. die Betrachtungsweise eines anderen einnehmen oder übernehmen kann. Nach Piaget fehlt ihnen die Einsicht, dass sich für andere Menschen Sichtweisen ergeben, die von den eigenen abweichen. Dieser Egozentrismus bezieht sich nicht nur auf die visuelle Wahrnehmung. Er vermutet, dass es für sie auch schwierig ist, eine beliebige innere Erfahrung anderer Menschen wahrzunehmen und zu verstehen. Piaget behauptet, Kinder seien im Vorschulalter nicht in der Lage, Denk- und Urteilsweisen sowie Gefühle anderer Menschen zu berücksichtigen (Kind hält sich die Augen zu; Mutter fragt: "Kann ich dich jetzt sehen?"; Antwort des Kindes: "Nein"; typische Auffassung des voroperationalen Denkens).

Symbolisches Spiel hat einen ausgeprägt egozentrischen Charakter.

Phase des anschaulichen Denkens (4-7 Jahre)

In dieser Phase ist für Kinder die Erweiterung ihrer sozialen Kontakte mit der sie umgebenden Welt sehr wichtig. Die Folge ist ein Abnehmen des Egozentrismus und das Anwachsen sozialer Beziehungen. Dies beinhaltet eine allmähliche Änderung der eigenen Identität. Aus einem "Ich tue es" wird ein "Ich sehe, was geschieht." Diese Periode ist somit eine Verlängerung der vorangegangenen Phase, da beide voroperationales Denken beinhalten (vgl. MAIER 1983, 74f).

Es entwickeln sich echte Begriffe, aber das Denken ist noch ganz an die Anschauung gebunden. Das Kind kann noch nicht verschiedenen Aspekte eines Gegenstandes oder einer Beziehung zwischen Gegenständen gleichzeitig erfassen und berücksichtigen. Es bleibt bei einem herausragenden Merkmal stehen. Auf dieser Stufe fehlt die Fähigkeit, einen bestimmten Denkprozess auch umgekehrt zu vollziehen und zum Ausgangspunkt zurückzukehren (Reversibilität; vgl. NICKEL; SCHMIDT-DENTER 1991, 91).

Erhaltungsbegriff

Piaget arbeitete mit dem Erhaltungs- oder Invarianzbegriff, dem Verständnis also, dass sich eine Menge nicht ändert, wenn man ihr nichts hinzufügt oder wegnimmt. Er stellt Fragen wie: "Was passiert mit Pfennigen einer Reihe, wenn man den Abstand zwischen den Münzen vergrößert? Mit dieser Untersuchung wollte Piaget einen Weg finden, anormale von normalen Kindern zu unterscheiden. Er musste feststellen, dass allen Kindern dieses Alters der Erhaltungsbegriff fehlte (Bsp. Umschüttversuch gleiche Flüssigkeitsmenge in unterschiedliche Gefäße). Kinder bis etwa 7 Jahre können nach seiner Auffassung nicht operational denken (vgl. MIETZEL 1995, 156f).

Piaget erforschte diese Phase am intensivsten, weil diese im Übergang vom voroperationales zum operationalen Denken endet. Aus einer Phase, die von instabilen logischen Regeln gekennzeichnet ist (z.B. Invarianz), kommt es zu einer qualitativen Veränderung.

Das Spiel als bevorzugte und wichtigste Tätigkeit des Kindes im Vorschulalter

Über Jahrhunderte haben Mädchen andere Spiele gespielt als Jungen. Es gab zwar auch immer gemeinsame Spiele, aber ein Großteil lässt sich als typisch Mädchen-oder Jungenspiele bezeichnen. Die geschlechtlich geteilte Welt der Erwachsenen überträgt sich auf die Spiele der Kinder, und das ist weitgehend bis heute so. Für viele Menschen ist es heute jedoch selbstverständlich, die Rollenzwänge überwinden zu wollen. Männliches und Weibliches ist in und allen, aber in welcher Form und Anteilen es sich entwickelt, soll jeder selbst entscheiden. Doch weiß man, dass die Unterschiede groß sind und dass beim Spiel bis in die Pubertät hinein die Trennung überwiegt.

Jungen spielen rauher, werden leichter handgreiflich und nehmen einen größeren Spielraum in Anspruch. Sie verstoßen häufiger gegen die Regeln, sind aber zugleich strenger gegenüber Regelverstößen. Mädchen spielen eher in kleinen Gruppen und lieber solche Spiele, die mit direkter Konfrontation nichts zu tun haben. Sie sind mehr auf Einigung ausgerichtet als auf Durchsetzung und haben einen anderen Sprachstil beim Spielen. Wo immer Kinder ihr Spiel selbst wählen dürfen, bleiben die Geschlechter meistens unter sich. Im Kindergarten ist das noch nicht so ausgeprägt wie in der Schule und dort scheint es im Laufe der Schulzeit eher zuzunehmen. In kleinen Gruppen spielen Jungen und Mädchen häufiger zusammen als im Massenkontext der Schule.

Es ist untersucht worden, ob sich im Laufe der gesellschaftlichen Veränderung auch die geschlechtliche Ausprägung der Kinderspiele verändert hat. Dabei zeigte sich, dass die Spiele,

die Jungen vorbehalten waren, mehr und mehr auch von Mädchen gespielt werden. Die Jungen dringen aber keineswegs in gleichem Maße in die Mädchenregion vor. Sie interessieren sich vielmehr für exklusive männliche Sportarten und harte Mannschaftsspiele. Es gibt viele Anzeichen dafür, dass Jungen heute stärker unter Rollenzwängen stehen als Mädchen. Man fragt sich, ob nicht die Spielwünsche damit eine Tendenz der Gesellschaft abbilden: dass nämlich Mädchen in die bisherigen Domänen des anderen Geschlechts eindringen, die Jungen aber damit ihre Schwierigkeiten haben und sich neue männliche Sonderregionen suchen.

Konstruktionsspiel:

- 2./3. Lj. Kind schafft etwas ohne bestimmte Absicht
- 3./4. Lj. absichtsvolles Herstellen eines bestimmten Gegenstandes
- wesentliches Merkmal: Ziel bzw. Erfolg wird angestrebt
- häufigste Spielform und hoher Stellenwert bei Vorschulkindern

Symbolspiel:

- die eigentlich kindliche Spielform
- Nachahmen der Eltern
- Spielgegenstand und Handeln wird nach eigenen Ziel- und Wunschvorstellungen umgedeutet
- fiktive Handlung erfolgt mit konkreten Objekten
- Erfahrungen werden aus dem sozialen Umfeld übernommen

Parallelspiel:

- Spielen erfolgt nebeneinander, beobachten und imitieren sich, greifen aber nicht in das Spiel des anderen ein
- Bei 4,5-jährigen Kindern häufiger als kooperatives Spiel
- Kind benötigt Gegenstand noch allein für seine Handlungen

Rollenspiel:

- Zusammenspiel mehrere Personen, die fiktive Rollen begleiten
- erfordert höhere soziale und kognitive Kompetenzen
- vorgestellte Situationen bzw. Handlungen
- im 4. Lj. häufigste Form des Spiels
- Auseinandersetzung mit Personen und Umwelt (oft Nachahmung)-soziale Verhaltensweisen werden gelernt
- Als-Ob-Charakter
- Dezentrierung im Sinne Piagets-Lösung von der egozentrischen Erkenntnishaltung

(vgl. OERTER 1993, 93f)

Literaturverzeichnis

- BAUR, BÖS, SINGER: Motorische Entwicklung. Schorndorf 1994
- EINSIEDLER, W.: Das Spiel der Kinder. Bad Heilbrunn 1991
- FLAMMER, A.: Entwicklungstheorien. Bern 1996
- GINSBURG, H.P.; OPPER, S.: Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Stuttgart 1998
- MAIER, H.W.: Drei Theorien der Kindheitsentwicklung. New York 1983
- MIETZEL, G., Wege in die Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995
- MOGEL, H.: Psychologie des Kinderspiels. Berlin 1991
- MÖNKS, F.J.; KNOERS, A.M.P.: Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. München 1996
- NICKEL, H.; SCHMIDT-DENTER, U.: Vom Kleinkind zum Schulkind. München 1991

- OERTER, R.: Psychologie des Spiels. München 1993
- OERTER, R.; MONTADA, L.: Entwicklungspsychologie. München 1987
- OERTER, R.; MONTADA, L.: Entwicklungspsychologie. München 1998
- ROHDE-DACHSER, Ch.: Expedition in den dunklen Kontinent. Berlin 1991
- SCHENK-DANZINGER, L.: Entwicklungspsychologie. Wien 1988
- SEEWALD, J.: Leib und Symbol. München 1991