



Remo H. Largo
KINDERJAHRE
Die Individualität des Kindes als
erzieherische Herausforderung

Ungekürzte Lesung von Helge Heynold
861 Minuten | ISBN 978-3-86952-412-2

INHALTSVERZEICHNIS

CD 1

[1] Vorwort

[3] Einleitung

[4] Das Normale an der kindlichen Entwicklung ist Vielfalt • [5] Über den Einfluss von Anlage und Umwelt • [6] Was Kinder in ihrer Entwicklung antreibt • [7] Die Grundelemente des Fit-Prinzips • [8] Wenn Kinder sie selbst sein dürfen • [9] Misfit-Konstellationen: In Schiefelage geraten

JEDES KIND IST EINZIGARTIG

[10] Einleitung

[11] Vielfalt unter Kindern (interindividuelle Variabilität)

[12] Verschiedene Ausprägung der Fähigkeiten • [13] Vielfalt im Auftreten der Fähigkeiten • [15] Unterschiedliche Abfolgen der Entwicklungsstadien • [16] Ungleiches Entwicklungstempo von Jungen und Mädchen

[17] Vielfalt beim einzelnen Kind (intraindividuelle Variabilität)

[18] Sich von Normen und Ängsten befreien

WAS IST ANGEBOREN, WAS ERWORBEN UND ANERZOGEN?

[20] Einleitung

[21] Wie Anlage und Umwelt zusammenwirken

[22] Gene und Masterplan • [23] Wie organische und funktionelle Strukturen entstehen und kooperieren

[26] Vom Einfluss der Lebensbedingungen auf die Entwicklung des Kindes

[27] Warum die Menschen immer größer wurden, jetzt aber nicht mehr • [29] Warum die Menschen immer klüger wurden, jetzt aber kaum mehr • [30] Das Begabungspotential will realisiert, kann aber nicht überstiegen werden

[31] Das Kind bestimmt mit

[34] Das Kind ist aktiv und selektiv

[36] Wie die Eltern oder deutlich verschieden

[37] Was Eltern an ihre Kinder weitergeben • [39] Warum nicht nur Aufstieg, sondern auch Abstieg sinnvoll sein kann

WIE KINDER SICH ENTWICKELN

[41] Einleitung

[42] Warum Kinder nur lernen können, wenn sie sich wohl fühlen

[43] Ungeliebt und vernachlässigt

[45] Über das Zusammenspiel von Reifung und Erfahrung

[46] Wie Kinder Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben

[49] Wie Kinder lernen

[50] Genuin neugierig • [51] Warum Neugierde das Lernen befördert • [52] Was

nachhaltiges Lernen auszeichnet • [53] Von der Bedeutung frühster Lernerfahrungen •

[54] Wie wir das Kind in seiner Entwicklung unterstützen können

DIE GRUNDBEDÜRFNISSE VON KINDERN

[56] Einleitung

[57] Körperliche Integrität

[58] Ernährung • [60] Schlaf • [62] Sexualität

[64] Geborgenheit und Zuwendung

[65] Was ist Geborgenheit, was ist Zuwendung? • [68] Warum die Bindung zwischen

Kind, Eltern und Bezugspersonen so wichtig ist • [70] Merkmale des kindlichen

Bindungsverhaltens • [74] Entwicklung des kindlichen Bindungsverhaltens • [83] Warum

sich Eltern binden und für ihr Kind sorgen • [87] Entwicklung der elterlichen Bindung •

[90] Wie sich Bezugspersonen an Kinder binden und für sie sorgen

[95] Soziale Anerkennung und sozialer Status

[96] Erste Lebensjahre • [97] Schulalter • [98] Jugendalter • [99] Was die Gesellschaft

zur Sozialisierung von Kindern leisten muss

[100] Selbstentfaltung

[101] Alle Kinder wollen aus sich heraus lernen

[102] Streben nach Leistung

[103] Erste Lebensjahre • [104] Schulalter • [105] Jugendalter

[106] Existenzielle Sicherheit

[107] Warum gesicherte Verhältnisse so wichtig sind

[108] Wie die Grundbedürfnisse die Individualität eines Kindes prägen

[109] Jedes Kind kann nur sein eigenes Leben führen

CD 2

KINDER WOLLEN IHRE KOMPETENZEN ENTFALTEN

[110] Einleitung

[111] Soziale Kompetenzen

[112] Körpersprache (Nonverbale Kommunikation) • [118] Fürsorgliche Kompetenzen •
[119] Imitatives und soziales Lernen • [121] Soziale Kognition

[125] Sprachliche Kompetenzen

[126] Was Sprache einmalig macht • [127] Die formalen Strukturen der Sprache • [129]
Wie das Kind seine Vorstellungen in die Sprache einbringt • [131] Wie das Kind zur
Sprache kommt • [133] Sprachliche Vielfalt in einer Kommunikationsgesellschaft

[135] Musikalische Kompetenzen

[136] Was die musikalischen Kompetenzen ausmacht • [137] Kinder lieben Musik

[138] Figural-räumliche Kompetenzen

[139] Wie sich die figural-räumlichen Kompetenzen entwickeln • [140] Vielfalt unter
Kindern

[141] Logisch-mathematische Kompetenzen

[142] Wie sich Kinder logisch-mathematisches Denken aneignen • [143] Von
Rechenschwäche bis zu mathematischer Hochbegabung

[144] Zeitlich-planerische Kompetenzen

[145] Subjektives Empfinden und Vorstellungen von Zeit • [146] Wie das Kind ein
Zeitverständnis und planerische Fähigkeiten entwickelt

[148] Motorische Kompetenzen

[149] Der Werdegang der motorischen Entwicklung • [152] Wie wir der Vielfalt unter den
Kindern gerecht werden können

[154] Körperliche Kompetenzen

[155] Was Kinder attraktiv macht

[157] Wie die Kompetenzen die Individualität eines Kindes prägen

[158] Vom Umgang mit Stärken und Schwächen

WIE KINDER ZU IHREN VORSTELLUNGEN KOMMEN

[160] Einleitung

[161] Warum Vorstellungen so mächtig sind

[162] Wie Kinder Vorstellungen erwerben

[164] Warum Vorstellungen von Kind zu Kind so unterschiedlich sind

DAS FIT-PRINZIP: WENN KINDER SIE SELBST SEIN DÜRFEN

[165] Einleitung

[166] Das Fit-Prinzip im Erziehungsalltag

[167] Von einer autoritären zu einer kindorientierten Erziehung • [168] Was ist bestimmend: Reifung und/oder Training? • [169] Eigeninitiative: Das Kind ist bereit • [170] Die Eltern als Vorbild und Gehilfen • [171] Warum Selbstbestimmung so wichtig ist

[172] Das Kind in seiner Einzigartigkeit begreifen

[173] Wie sind die Grundbedürfnisse beim Kind angelegt? • [183] Welche Kompetenzen sind besonders ausgeprägt, welche weniger? • [184] Über welche Vorstellungen verfügt das Kind? • [185] Was uns das Kind mit seinen Emotionen mitteilen will • [186] Ein Profil erstellen

[190] Was eine kindorientierte Erziehungshaltung ausmacht

[191] Das Kind richtig lesen • [193] Bestimmen lassen und Grenzen setzen • [195] Mit dem Kind einfühlsam umgehen • [198] Dem Kind und sich selbst vertrauen

MISFIT: WENN KINDER IN SCHIEFLAGE GERATEN

[199] Einleitung

[200] Guter Stress, schlechter Stress

[201] Wie Kinder auf Stress reagieren

[203] Warum besondere Eigenschaften zum Misfit führen können

[204] Wenn ungewöhnlich ausgeprägte Grundbedürfnisse nicht befriedigt werden • [207] Wenn ungewöhnlich ausgeprägte Kompetenzen den Erwartungen und Anforderungen nicht genügen • [209] Die Eigenheiten des Kindes erkennen und sich darauf einstellen • [210] Das Kind verstehen

[214] Was trägt die Umwelt zu Misfit-Situationen bei?

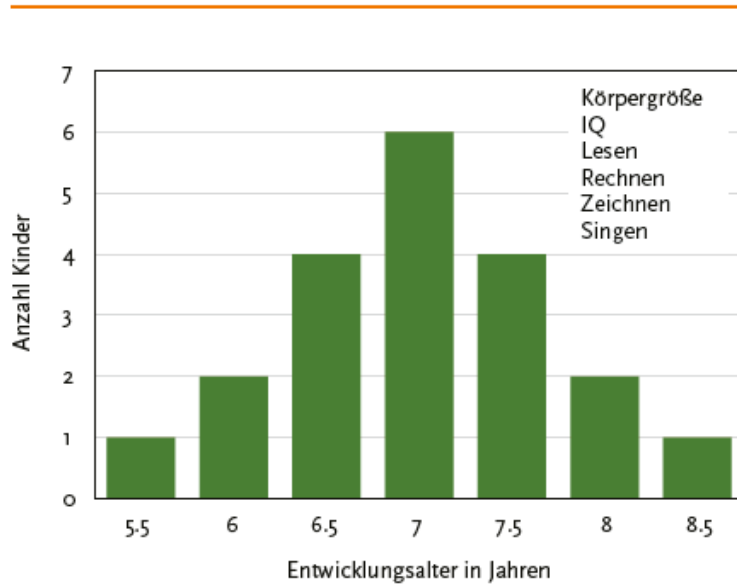
[217] Misfit in der Vergangenheit • [218] Der Medienkonsum – ein Misfit?

[220] Nur gemeinsam können wir Kinder großziehen

[221] Wenn wir die Welt der Kinder verbessern wollen, müssen wir bei uns selbst anfangen

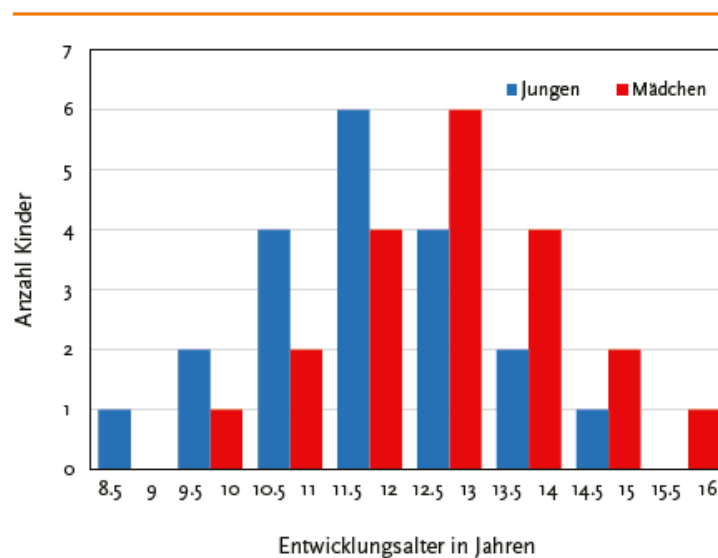
ZUSATZMATERIAL / GRAFIKEN

Abb. 1



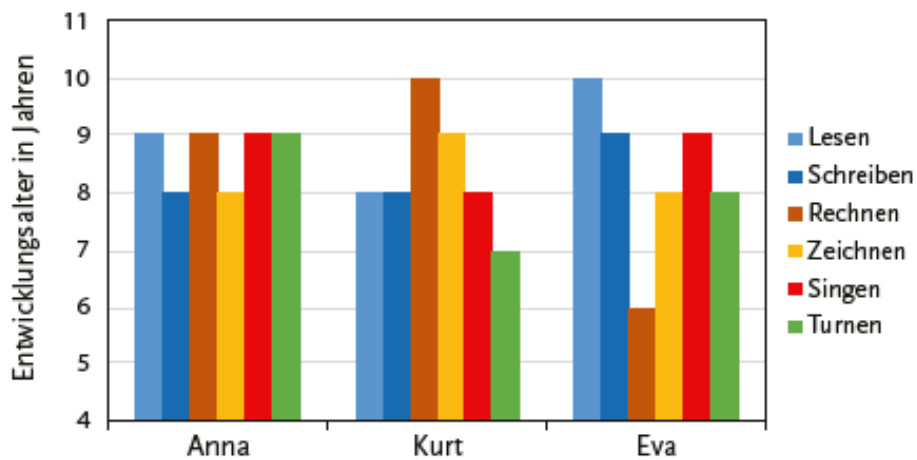
Verteilung des Entwicklungsalters von körperlichen und psychischen Merkmalen in einer Gruppe von 20 Kindern im Alter von 7 Jahren.

Abb. 2



Verteilung des Entwicklungsalters von körperlichen und psychischen Merkmalen bei 20 Jungen und 20 Mädchen im Alter von 13 Jahren.

Abb. 3



Intraindividuelle Variabilität der schulischen Leistungen bei 3 Kindern im Alter von 8 Jahren.

Abb.4

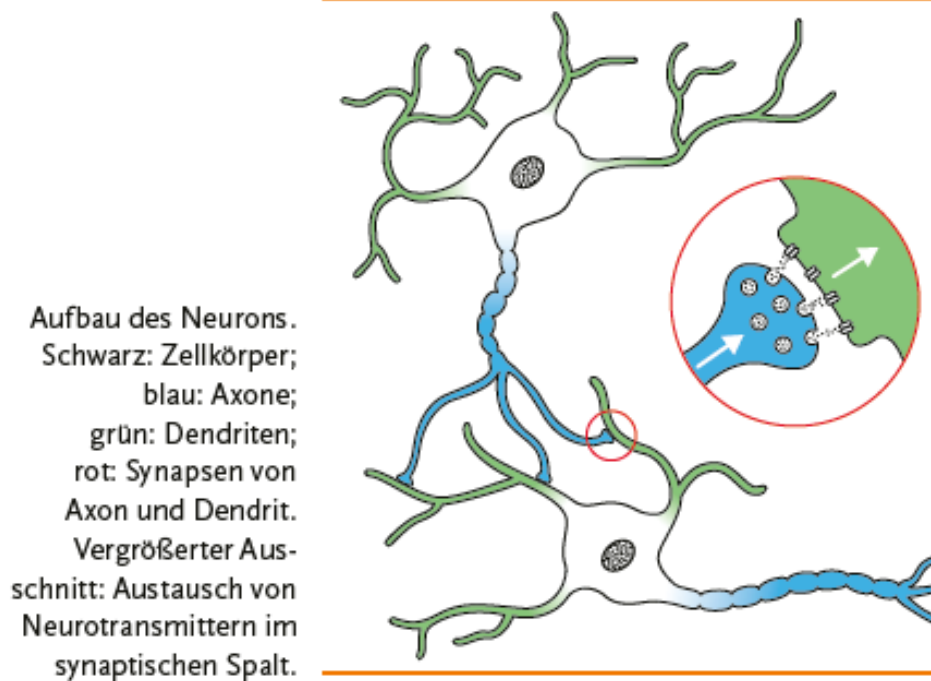
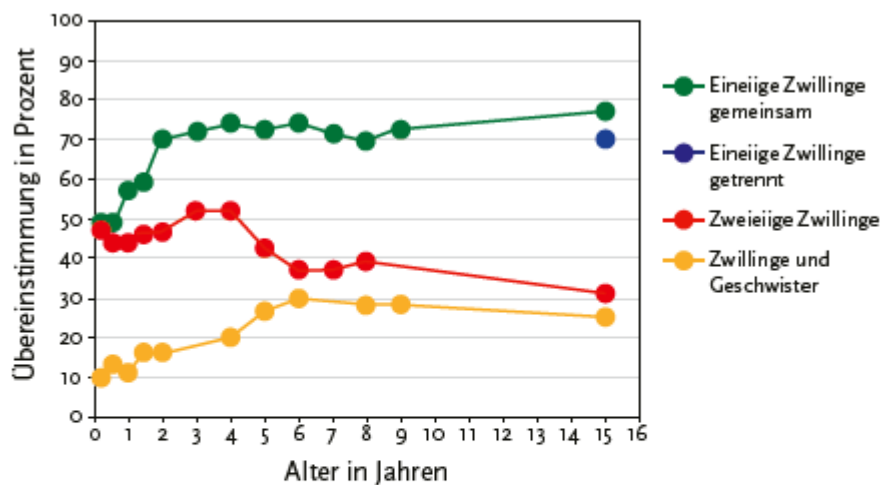


Abb. 5

	Gemeinsame Erbanlage	Soziale Umwelt
<i>Eineiige Zwillinge</i>		
wachsen gemeinsam auf	100%	gleich
wachsen getrennt auf	100%	verschieden
<i>Zweieiige Zwillinge</i>		
wachsen gemeinsam auf	50%	gleich
<i>Zwillinge und Geschwister</i>		
wachsen gemeinsam auf	50%	ähnlich
<i>Adoptierte Kinder</i>		
Adoptiveltern	0%	gleich
biologische Eltern	100%	verschieden

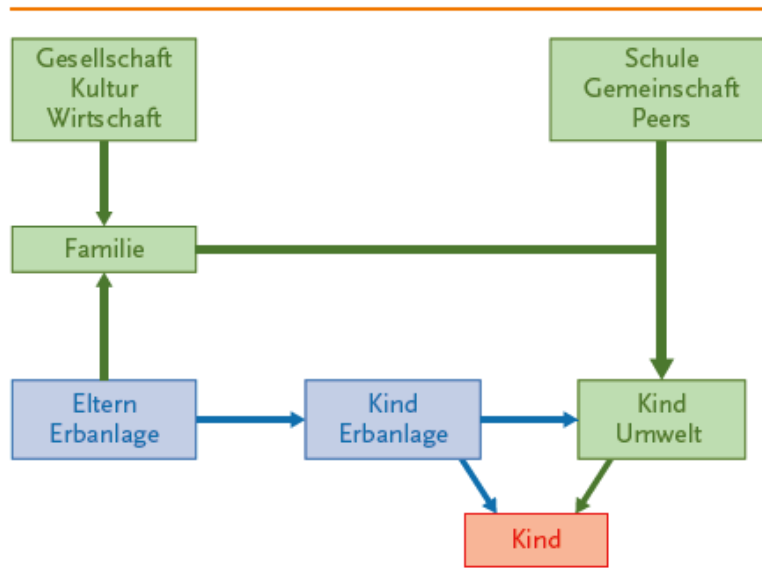
Übereinstimmung von Erbanlage und Umwelt bei Zwillingen und ihren Geschwistern, die in unterschiedlichen familiären Konstellationen aufwachsen, sowie zwischen adoptierten Kindern und ihren Adoptiv- beziehungsweise biologischen Eltern (Louisville-Studie).

Abb. 6



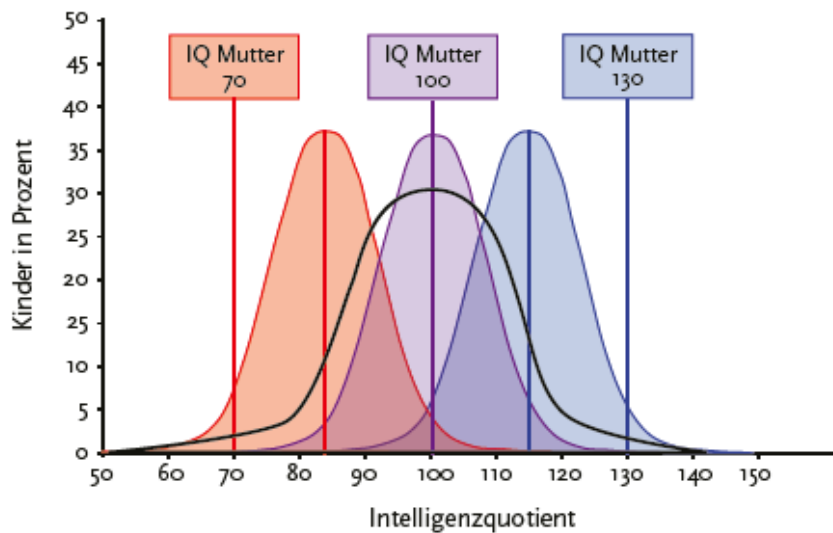
Übereinstimmung der intellektuellen Leistungsfähigkeit bei ein- und zweieiigen Zwillingen sowie Geschwistern. Die Übereinstimmung von Entwicklungs-/Intelligenzquotient ist auf der linken Seite in Prozenten und auf der rechten Seite als Korrelationskoeffizient dargestellt. Je höher ein Prozentwert beziehungsweise der Korrelationskoeffizient ausfällt, desto größer ist die Übereinstimmung zwischen den Kindern. Für eineiige Zwillinge, die getrennt aufwachsen, liegt nur ein Wert vor (nach Wilson 1983; Scarr 1992).

Abb. 7



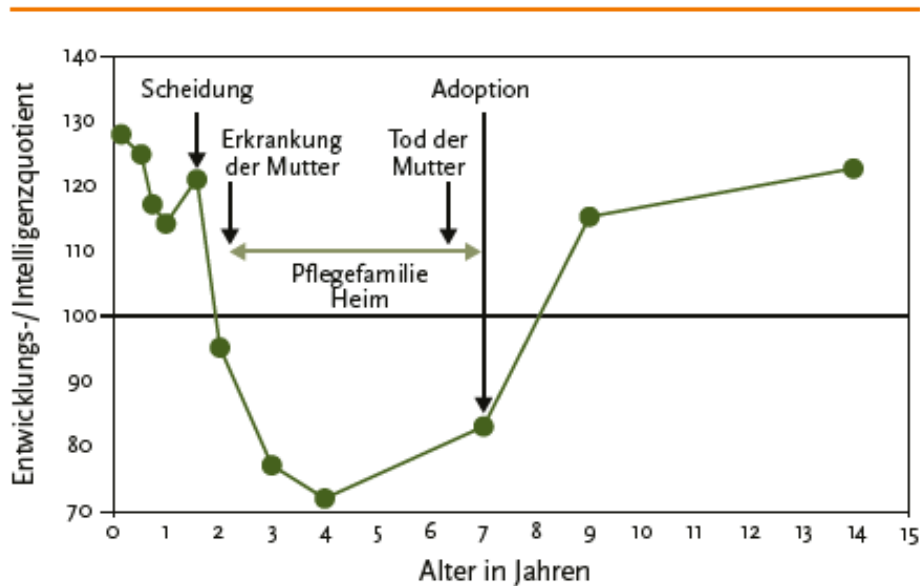
Das Zusammenwirken von Anlage und Umwelt im Verlauf der Kindheit.
Rot: Kind; blau: Anlage; grün: Umwelt.

Abb. 8



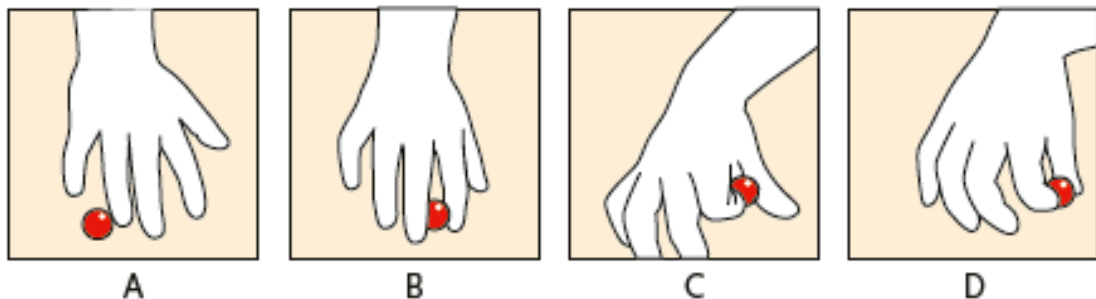
IQ der Töchter in Abhängigkeit vom IQ ihrer Mutter. Schwarze Linie: IQ-Verteilung in der Bevölkerung. Violett: IQ-Verteilung der Töchter, wenn der IQ der Mutter durchschnittlich ist (IQ = 100); je 50 Prozent der Töchter haben einen höheren beziehungsweise niedrigeren IQ als ihre Mutter. Rot: IQ-Verteilung der Töchter, wenn der IQ der Mutter 70 beträgt; 84 Prozent der Töchter haben einen höheren IQ als ihre Mutter. Blau: IQ-Verteilung der Töchter, wenn der IQ der Mutter 130 beträgt; 84 Prozent der Töchter haben einen niedrigeren IQ als ihre Mutter.

Abb. 9



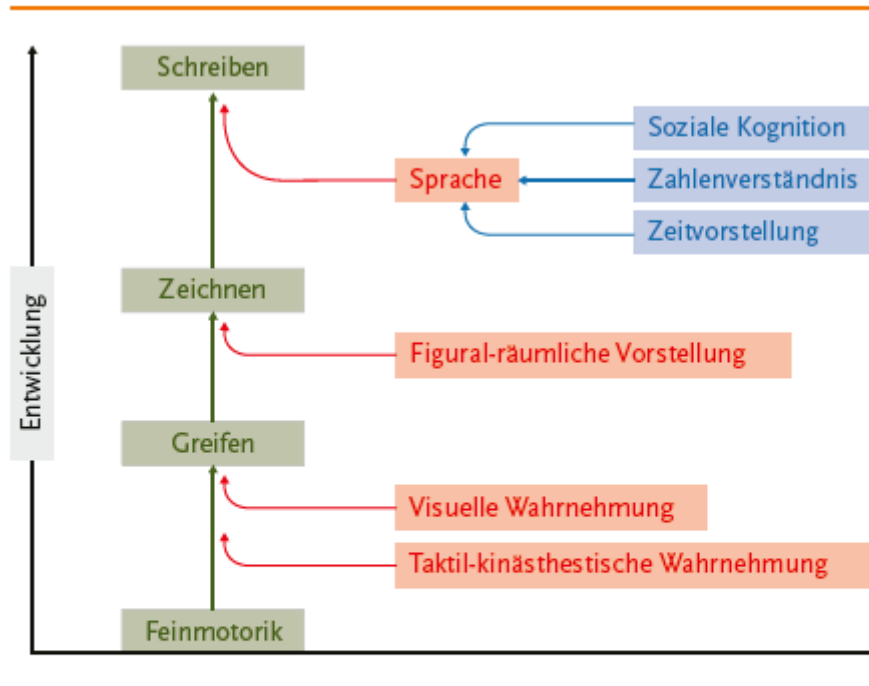
Der Entwicklungsverlauf von Tobias. Wie sich Tobias zwischen 1 und 14 Jahren entwickelt hat, ist anhand des Entwicklungs- beziehungsweise Intelligenzquotienten dargestellt. EQ/IQ von 100: durchschnittliche Entwicklung; darüber beschleunigte, darunter verzögerte Entwicklung (Zürcher Longitudinalstudien).

Abb. 10



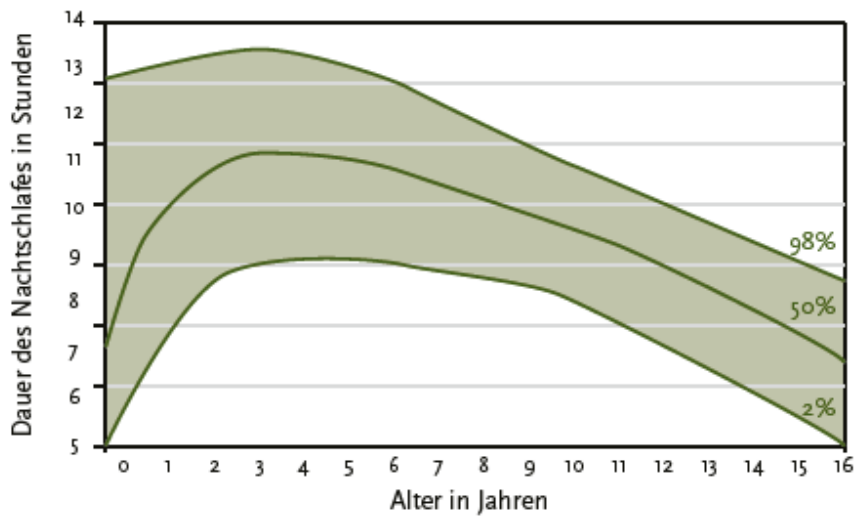
Entwicklung des Greifverhaltens im 1. Lebensjahr. Palmares Greifen (mit der ganzen Hand) auf der Seite des Kleinfingers mit 4 bis 6 Monaten (A) und auf der Seite des Daumens mit 6 bis 8 Monaten (B), Scherengriff mit 8 bis 10 Monaten (C) und Pinzettengriff mit 9 bis 12 Monaten (D).

Abb. 11



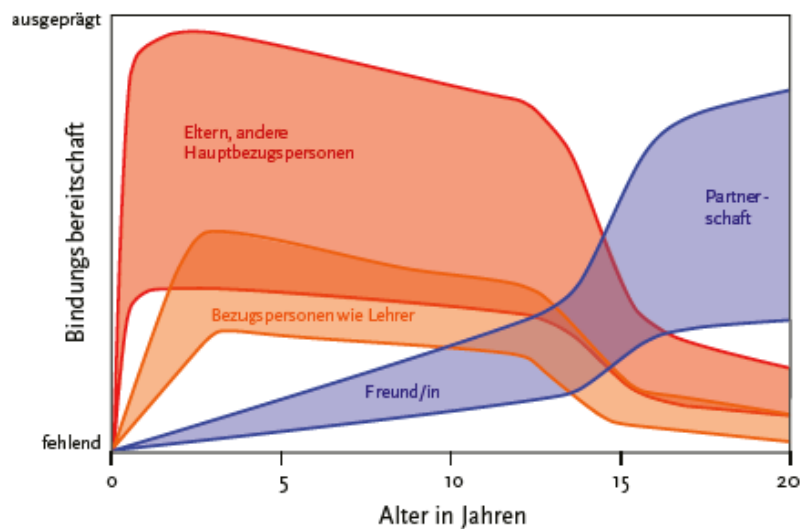
Erwerben von Fertigkeiten durch Vernetzen von Fähigkeiten. Die Feinmotorik wird als Erstes beim Greifen mit der taktil-kinästhetischen und visuellen Wahrnehmung vernetzt. Anschließend erfolgen weitere Verknüpfungen mit anderen Fähigkeiten wie figural-räumliche Vorstellung und Sprache, etwa beim Zeichnen und Schreiben.

Abb. 12



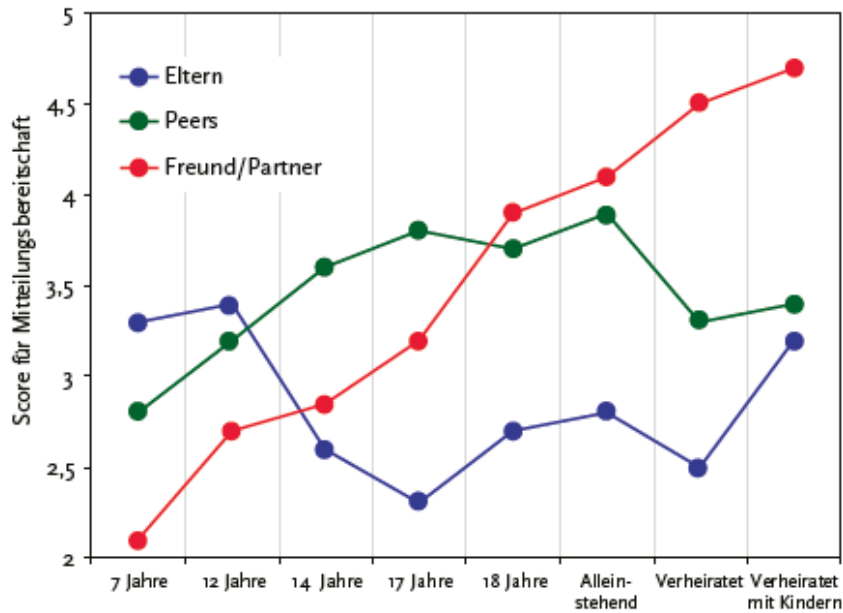
Dauer des Nachtschlafes von der Geburt bis zum Alter von 16 Jahren. 50 Prozent entspricht dem Mittelwert; 2 Prozent der Kinder liegen über 98 Prozent beziehungsweise unter 2 Prozent (Iglowstein et al. 2003).

Abb. 13



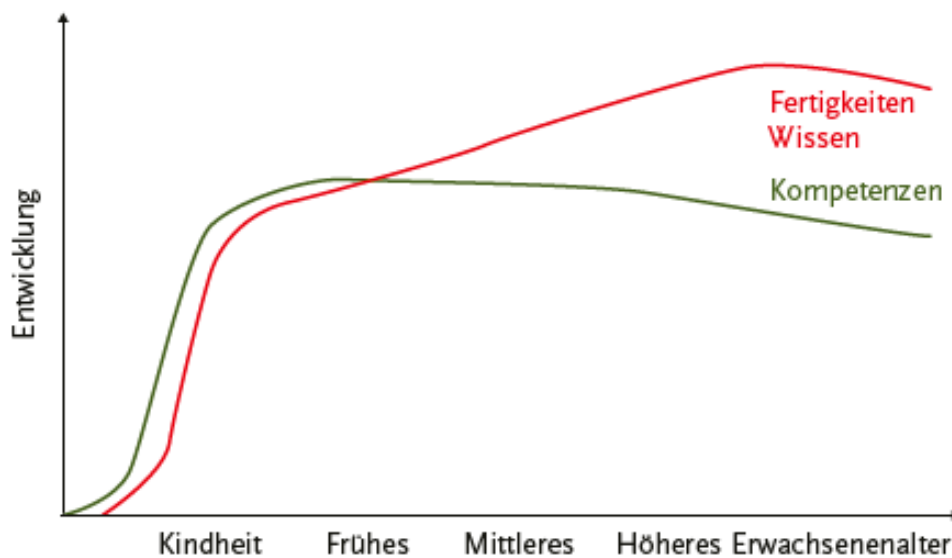
Entwicklung des Bindungsverhaltens. Die Bindung des Kindes an die Eltern und Bezugspersonen ist in den ersten Lebensjahren am stärksten, nimmt danach langsam ab und löst sich während der Pubertät weitgehend auf. Dafür nimmt die Bindungsbereitschaft zu Gleichaltrigen und schließlich zu einem Partner umso mehr zu. Die Fläche beschreibt die interindividuelle Variabilität der Bindungsbereitschaft.

Abb. 14



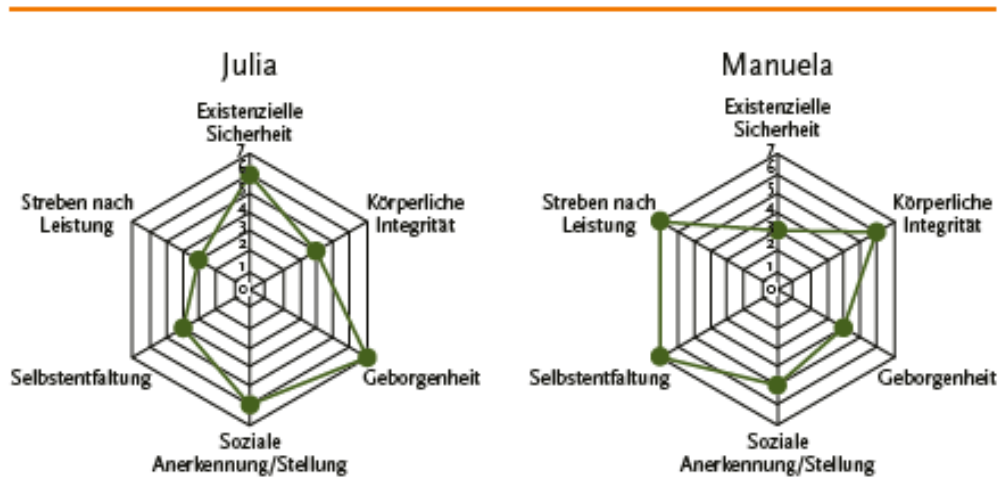
Soziale und emotionale Ablösung von den Eltern und Hinwendung zu den Gleichaltrigen. Der Score gibt an, wie groß die Bereitschaft ist, sein Innerstes Eltern, Peers und Freund oder Freundin sowie Partner oder Partnerin anzuvertrauen (Buhrmeister 1996).

Abb. 15



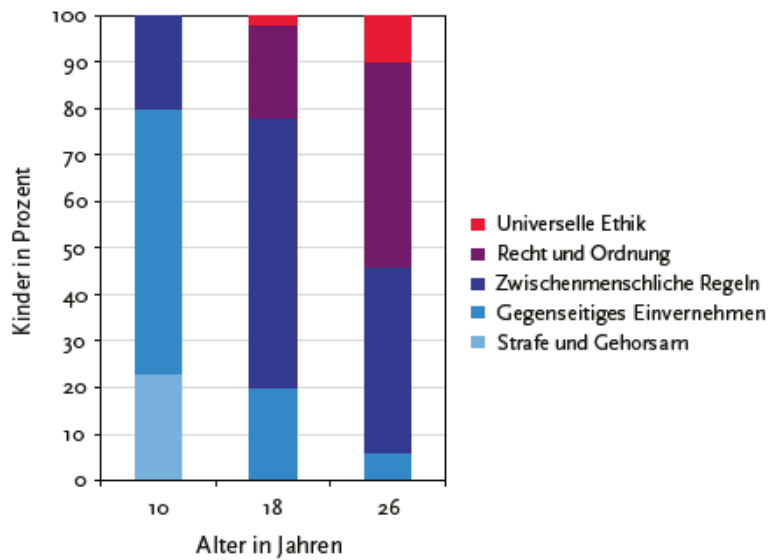
Die Entwicklung von Fähigkeiten (zum Beispiel Motorik) und Fertigkeiten (zum Beispiel Fahrrad fahren) sowie der Erwerb von Wissen (zum Beispiel Verkehrsregeln).

Abb.16



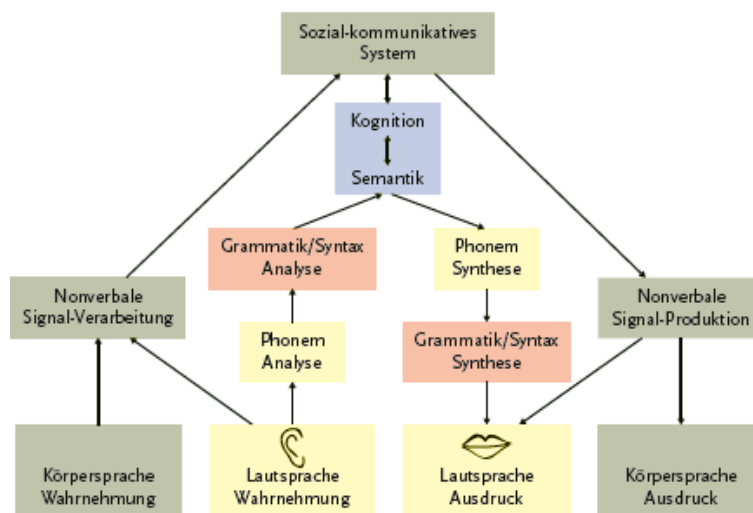
Individuelles Profil der Grundbedürfnisse von Julia und Manuela. Skalierung der Grundbedürfnisse: 1: sehr niedrig; 4: durchschnittlich; 7: sehr hoch

Abb. 17



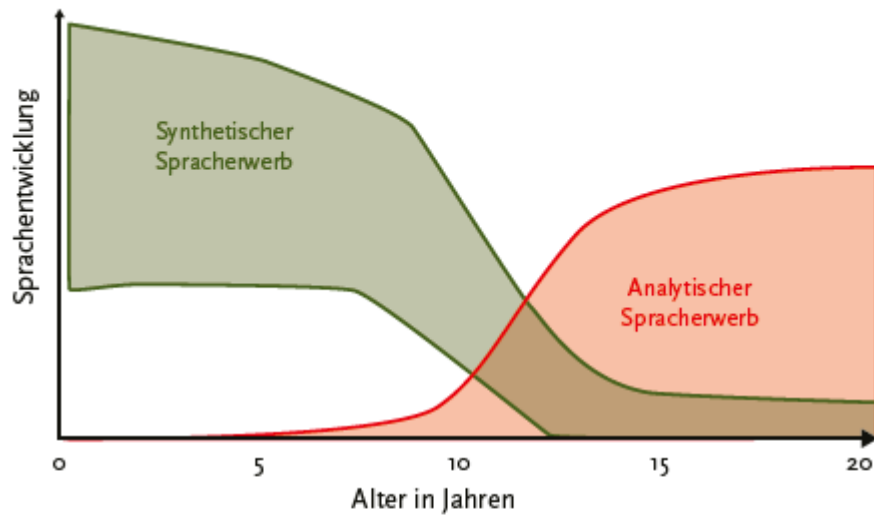
Moralentwicklung. Gehorsam und Strafe: Das Kind orientiert sich an erzieherischen Vorgaben. Gegenseitiges Einvernehmen: Das Kind realisiert, dass sein Verhalten andere beeinflusst und deren Verhalten wiederum auf es selbst zurückwirkt. Regeln der Gemeinschaft: Das Kind übernimmt Verhaltensregeln der Gemeinschaft. Recht und Ordnung: Der Jugendliche hält sich an die Regeln, die in der Gesellschaft Gültigkeit haben. Universelle Ethik: Der junge Erwachsene vertritt eine Ethik, die für die ganze Menschheit Gültigkeit haben soll (Kohlberg 1976).

Abb. 18



Die Kommunikation des Menschen. Gelb: Analyse und Produktion von Lauten (Phonologie); orange: Analyse von Wörtern und Satzkonstruktionen (Grammatik und Syntax); blau: Inhalt von Worten und Wortschatz (Semantik und Lexik); grün: sozial-kommunikatives System (Körpersprache, Pragmatik).

Abb. 19



Synthetischer und analytischer Spracherwerb. Dargestellt sind der Verlauf und die Variabilität des Spracherwerbs. Synthetisch: Das Kind eignet sich eine Sprache unbewusst an, indem es Gehörtes mit den Erfahrungen verbindet, die es mit Personen, Gegenständen und Handlungen macht. Analytisch: Der Erwachsene eignet sich Sprache bewusst an, indem er Wortschatz und formale Elemente der Sprache wie Grammatik und Syntax auswendig lernt. Die Flächen zeigen an, dass die 2 Formen des Spracherwerbs bei jedem Kind unterschiedlich sind.

Abb. 20

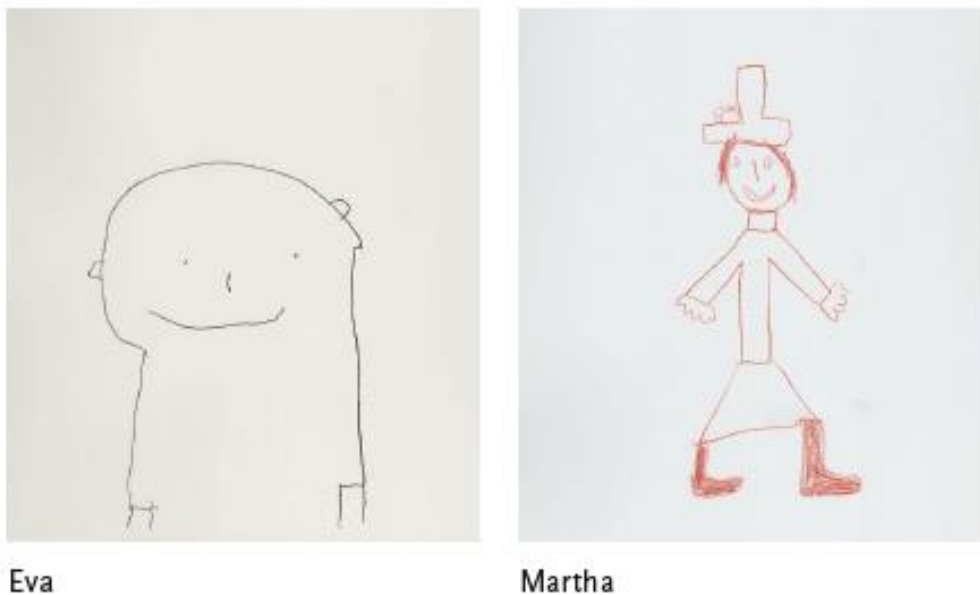
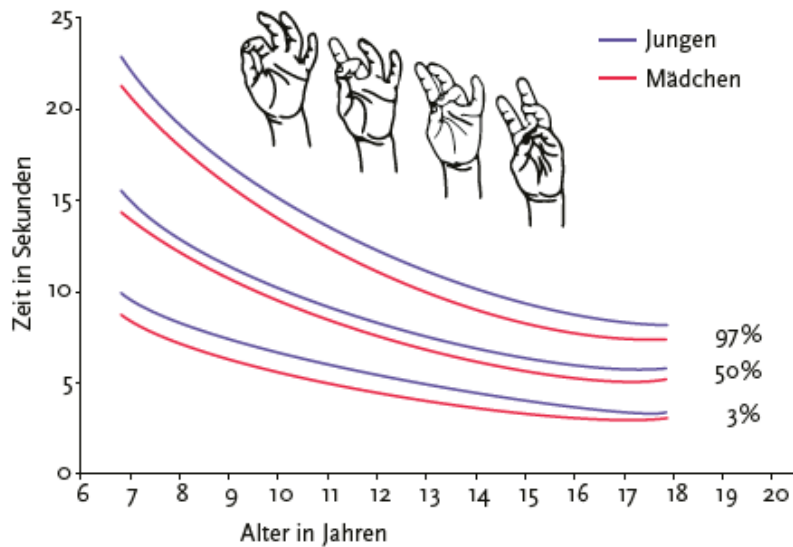
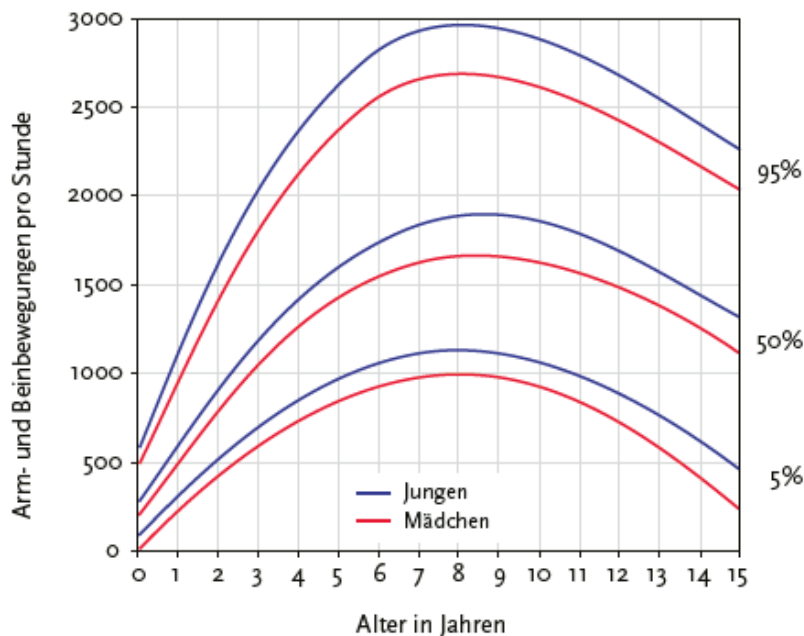


Abb. 21



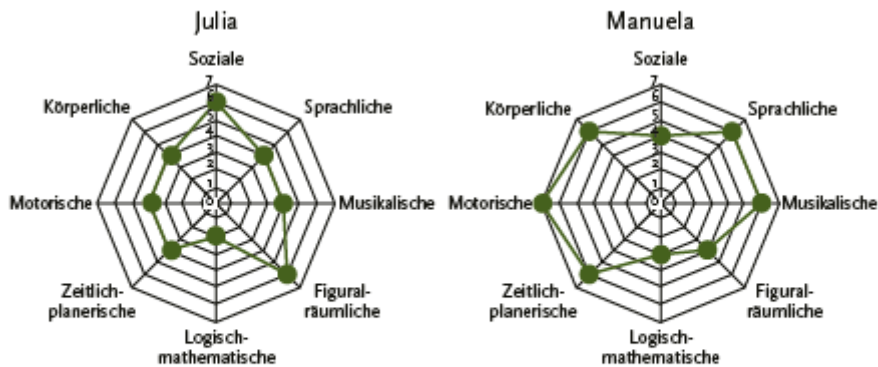
Sequenzielle Fingerbewegungen. Der Daumen berührt nacheinander Zeige- bis Kleinfinger. Gemessen wird die Zeit, die das Kind für 5 Durchgänge braucht. Im Alter von 16 Jahren sind die schnellsten Jugendlichen mehr als doppelt so flink wie die langsamsten. Letztere sind nur so flink wie die schnellsten Kinder mit 7 Jahren. Die 50-Prozent-Linie bezeichnet den Mittelwert; 3 Prozent der Kinder liegen unter der 3- bzw. über der 97-Prozent-Linie (Largo et al. 2001a).

Abb. 22



Bewegungsaktivität bei Kindern im Alter von 1 bis 15 Jahren. Die Häufigkeit von Arm- und Beinbewegungen wurde mit Aktometern objektiv erfasst. Die 50-Prozent-Linie entspricht dem Mittelwert; 5 Prozent der Kinder liegen über der 95- bzw. unter der 5-Prozent-Linie (modifiziert nach Eaton 2001).

Abb. 23



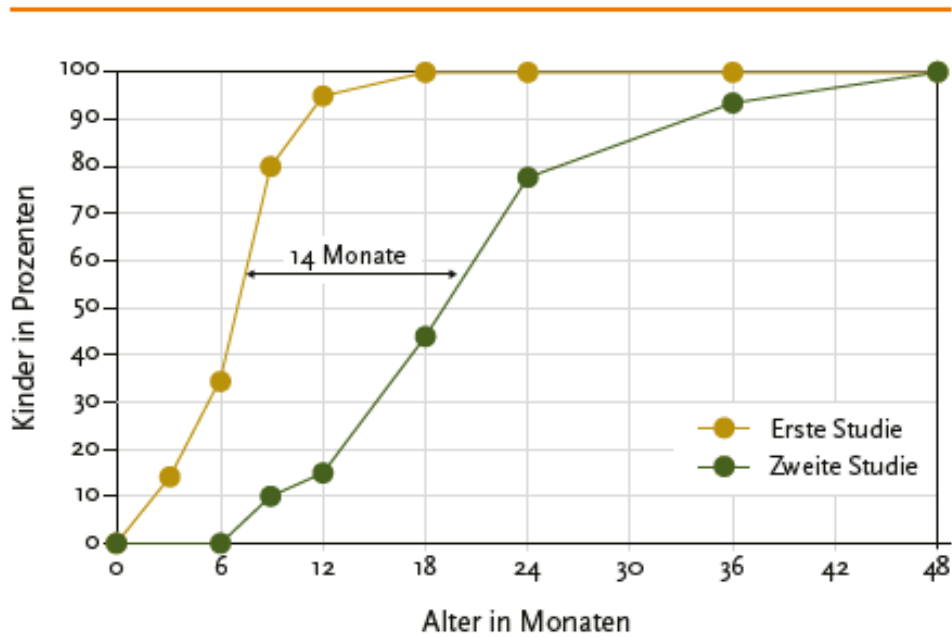
Individuelles Profil der Kompetenzen von Julia und Manuela. Skalierung der Kompetenzen: 1: sehr niedrig; 4: durchschnittlich; 7: sehr hoch.

Abb. 24



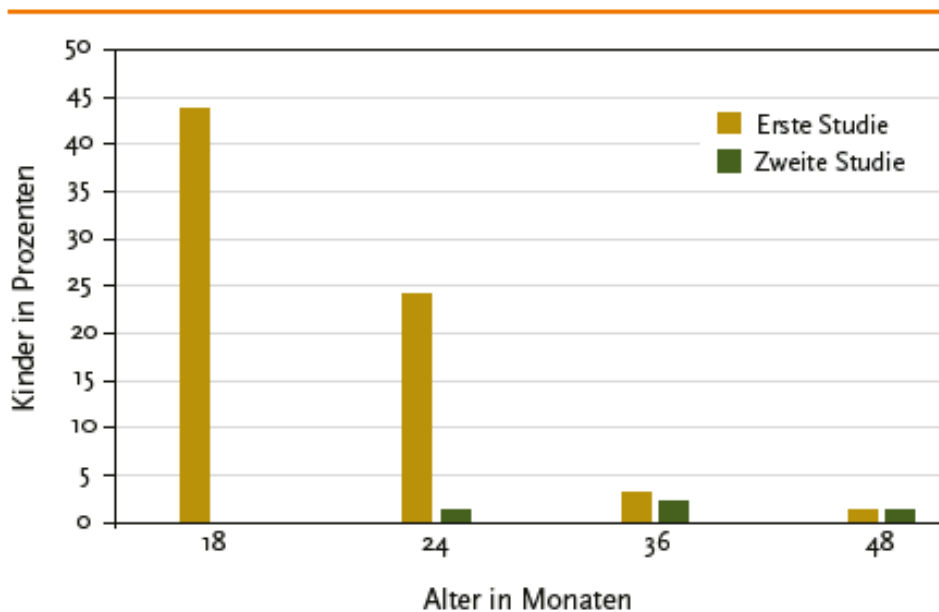
Fit-Konstellation: Das Kind stimmt mit seiner Umwelt überein. Grün: Kind mit Grundbedürfnissen; braun: seine Umwelt; rot: Befindlichkeit des Kindes

Abb. 25



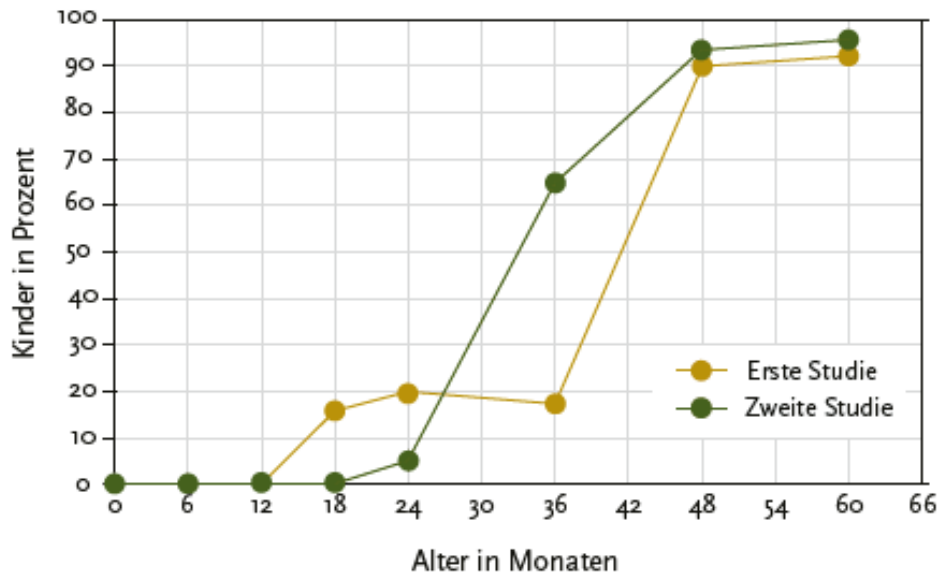
Beginn der Sauberkeitserziehung in der ersten und zweiten Longitudinalstudie (1954 bis 1974 bzw. 1974 bis 2005).

Abb. 26

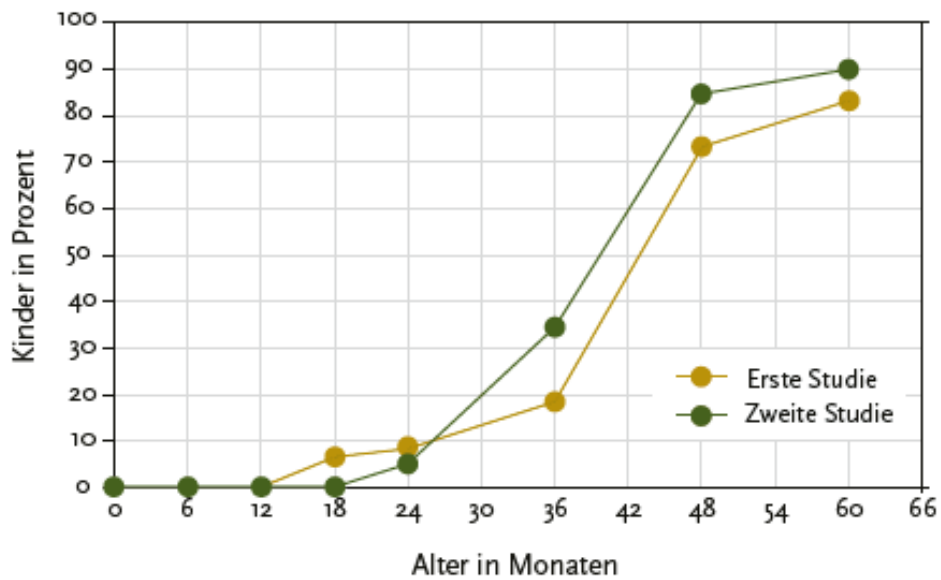


Intensität der Sauberkeitserziehung. Die Säulen geben an, wie viele Kinder (in Prozent) mehr als 5-mal pro Tag auf den Topf gesetzt wurden.

Abb. 27

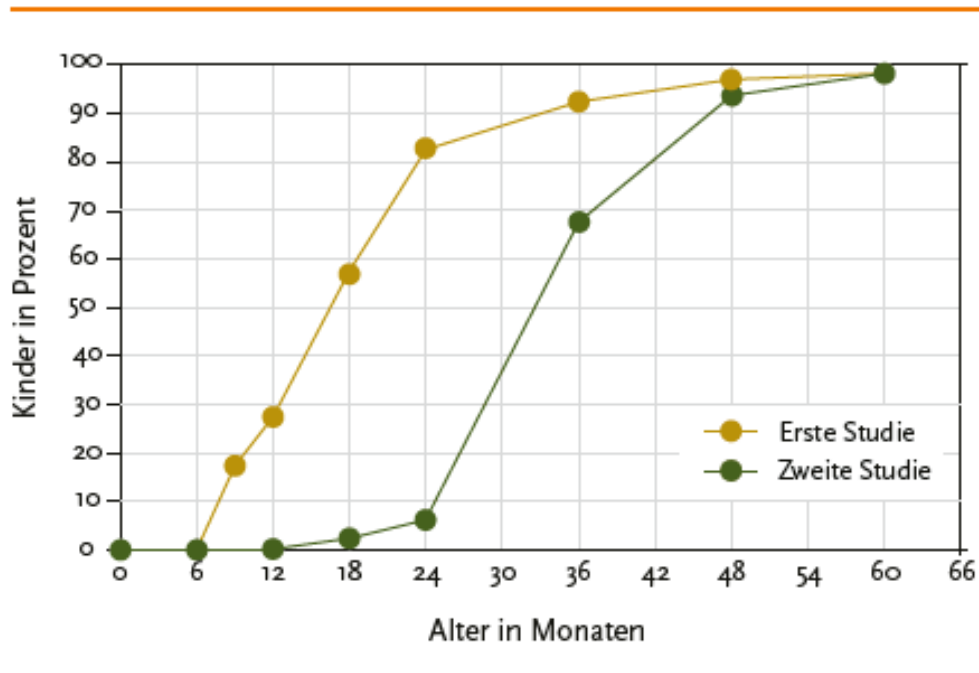


Entwicklung der Blasenkontrolle tagsüber



Entwicklung der Blasenkontrolle nachts

Abb. 28



Entwicklung der Darmkontrolle

Abb. 29

Auswirkungen einer autoritätsbezogenen und einer kindorientierten Erziehungshaltung auf das Kind

	Erziehung	
	autoritätsbezogen	kindorientiert
Kontrolle	beim Erwachsenen	beim Kind
Motivation	abhängig von Belohnung/ Strafe	eigene Befriedigung
Kind fühlt sich	fremdbestimmt	selbstbestimmt
Eigeninitiative	klein	groß
Selbstwertgefühl	gering	stark
Selbstwirksamkeit	gering	stark

Abb. 30

Kann das Kind seine körperlichen Grundbedürfnisse ausreichend befriedigen?

- Wie viel isst das Kind? Welche Speisen und Getränke mag es, welche nicht? Wie hat sich sein Essverhalten im Verlauf der Zeit verändert?
- Wie schläft das Kind? Wie viel Schlaf braucht es? Schläft es problemlos ein, und schläft es die Nacht durch? Leidet es an Schlafstörungen wie Alpträumen?
- Wie zeigt das Kind an, dass es selbstständig werden will, etwa beim Anziehen von Kleidung und Schuhen?
- Wo steht das Kind in seiner körperlichen Entwicklung? Ist es ein Früh- oder ein Spätentwickler, etwa beim Zahnwechsel oder in der Pubertätsentwicklung?
- Gehört es zu den großen oder eher kleineren Kindern? Neigt es zu Magersucht oder Übergewichtigkeit?
- Wie fühlt sich die Tochter als Mädchen? Wie der Sohn sich als Junge?
- Wie weit ist der Sohn in der Pubertätsentwicklung? Wie geht die Tochter mit Sexualität um? Hat sie bereits einen festen Freund?
- Ist das Kind gesund und kräftig? Ist es häufig oder fast nie krank? Leidet es an einer Pollenallergie oder Asthma? Wie sehr ist es dadurch in seinem Wohlbefinden beeinträchtigt?
- Wie wichtig sind dem Kind am Familientisch und beim Einschlafen Nähe und Zuwendung? Wie wichtig ist dem Jugendlichen der emotionale Rückhalt bei den Eltern?
- Wie viel Kraft und Zeit setzen die Eltern ein, um bei der Befriedigung der körperlichen Bedürfnisse die Beziehung zum Kind und den familiären Zusammenhalt zu stärken?

Abb. 31

Fühlt sich das Kind geborgen, und bekommt es ausreichend Zuwendung?

- Wie viel Geborgenheit verlangt das Kind? Wie viel Nähe braucht es? Wie reagiert es, wenn es sich übergangen oder sogar vernachlässigt fühlt?
- Wie viel Zuwendung verlangt das Kind? Und in welcher Form: als Körperkontakt und Zärtlichkeit, im sozialen Austausch und gemeinsamen Spiel?
- Braucht es mehr oder weniger Geborgenheit und Zuwendung als die Geschwister oder andere Kinder?
- Wie stark fremdelt es? Wie reagiert es auf fremde Personen? Braucht es viel Zeit, um mit einer fremden Person vertraut zu werden?
- Trennt sich das Kind leicht von Eltern und Bezugspersonen, oder tut es sich schwer damit?
- Gibt es neben den Eltern weitere Hauptbezugspersonen, die das Kind genauestens kennen und alle seine Grundbedürfnisse umfassend befriedigen können?
- Wer sind die Bezugspersonen, die seine Grundbedürfnisse nur teilweise befriedigen können?
- Wie viele Bezugspersonen kümmern sich um das Kind? Fühlt sich das Kind überfordert, weil es von zu vielen Personen betreut wird? Oder besteht ein Mangel an Bezugspersonen?
- Ist die Kontinuität und Stabilität in der Betreuung gewährleistet? Wird das Kind immer wieder enttäuscht, weil es von Bezugspersonen verlassen wird und neue Beziehungen eingehen muss?
- Bekommt das Kind in der Schule und bei Freizeitaktivitäten ausreichend Zuwendung von Erwachsenen und anderen Kindern?
- Wie viel emotionalen Rückhalt braucht der Jugendliche während der Pubertät? Versichern seine Eltern ihm immer wieder, dass sie jederzeit für ihn da sind, wenn er sie braucht?

Abb. 32

Bekommt das Kind ausreichend Anerkennung, und nimmt es die soziale Stellung ein, die ihm entspricht?

- Wie sehr braucht das Kind soziale Anerkennung und eine soziale Stellung, die ihm entspricht? Wie wichtig sind sie dem Kind im Vergleich mit den anderen Grundbedürfnissen?
- Auf welche Weise versucht das Kind die Anerkennung zu bekommen? Etwa mit guten Leistungen in der Schule oder im Sport?
- Wie viel Anerkennung bekommt es von den Eltern, Bezugspersonen und Kindern?
- Wie äußern sie ihre Wertschätzung – mit Lob, körperlicher Zuwendung, Belohnung? Durch gemeinsame Erfahrungen?
- Welche Stellung nimmt das Kind in der Familie, unter den Geschwistern ein und warum?
- Wie verschafft sich das Kind in der Schule Anerkennung? Beispielsweise indem es sehr gute Leistungen beim Musizieren erbringt und damit die fehlende Anerkennung für seine Leistungen in den anderen Fächern kompensieren kann?
- Welche Stellung nimmt das Kind in der Schule unter den Mitschülern und aus der Sicht der Lehrer ein? Ist es ein »Anführer« oder Mitläufer? Verfügt es über eine feste Stellung, oder muss es ständig darum kämpfen?
- Wie wichtig sind dem Kind soziale Anerkennung und Stellung in der Freizeit, etwa im Fußballklub?
- Welche Bedeutung haben soziale Anerkennung und Stellung für die Eltern und Bezugspersonen selbst? Welche Bedeutung im Umgang mit dem Kind?

Abb. 33

Kann das Kind die notwendigen Erfahrungen machen, um seine Fähigkeiten zu entfalten und sich Fertigkeiten anzueignen?

- Wie groß ist die Lernbereitschaft und Neugierde des Kindes?
- Kann es die entwicklungspezifischen Erfahrungen machen, die es für seine Entwicklung benötigt, etwa in der Natur spielen?
- Kann es ausreichend Zeit mit anderen Kindern verbringen?
- Darf es möglichst selbstbestimmt Erfahrungen machen? Bekommt es Anregungen, aus denen es frei wählen kann?
- Welches Vorbild sind die Eltern für ihr Kind zum Beispiel im Umgang mit Medien: Bücher, Fernsehen, Handy und Internet?
- Zu welchen Bezugspersonen fühlt sich das Kind besonders hingezogen, welche dienen ihm als Vorbilder? Welche gemeinsamen Interessen verbinden sie?
- Welche Kinder nimmt sich das Kind als Vorbilder und warum? Was für ein Vorbild ist es für seine Geschwister und andere Kinder?
- Lässt es sich gerne unterweisen und von wem? Falls es sich – etwa in der Schule – verweigert, warum?
- Fühlt sich das Kind in Familie und Schule durch deren Erwartungen und Anforderungen unter Druck gesetzt?
- Geht die Entfaltung von Fähigkeiten und das Aneignen von Fertigkeiten überwiegend mit Wohlbefinden, gutem Selbstwertgefühl und guter Selbstwirksamkeit einher? Falls nicht, warum?
- Wie zufrieden sind die Eltern mit der Entwicklung und dem Lernerfolg des Kindes? Was macht ihnen Freude, was bereitet ihnen Sorgen?
- Wie wichtig sind den Eltern ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten? Worauf legen sie besonderen Wert? Was verstehen sie unter Lernen und Kreativität?

Abb. 34

Welche Leistungen will das Kind aus eigener Kraft erbringen, und welche werden ihm aufgezwungen?

- Welche Leistungen erbringt das Kind von sich aus? Welche Leistungen sind ihm besonders wichtig und erfüllen es mit Stolz?
- Wie ordnet sich das Kind selbst leistungsmäßig ein, etwa im Vergleich mit seinen Geschwistern oder den Kindern in der Kita?
- Kann es in der Schule leistungsmäßig mit den anderen Schülern mithalten? Wie beurteilen die Lehrer seine Leistungen?
- Wie schätzt es sich selbst in den verschiedenen Schulfächern ein? Ist es zufrieden mit seinen Prüfungsnoten? Fühlt es sich über- oder unterfordert? Wie reagiert es auf Erfolg und Misserfolg?
- Wie sehr orientiert sich das Kind leistungsmäßig an Eltern und Bezugspersonen und anderen Kindern?
- Wie wichtig ist dem Kind die Anerkennung, die es für seine Leistungen bekommt? Wie sehr bestimmen seine Leistungen die soziale Stellung in der Familie und in der Schule?
- Welche Leistungen erwarten die Eltern von ihrem Kind? Entsprechen sie seinem Entwicklungsstand, seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten?
- Wie wichtig war den Eltern in ihrer Kindheit das Erbringen von Leistungen? Wie wichtig sind ihnen ihre Leistungen in Familie und Beruf? Wie gehen sie mit Erfolg und Misserfolg um?

Abb. 35

Welche Kompetenzen sind beim Kind wie ausgebildet, und wie gehen Kind, Eltern und Bezugspersonen damit um?

- Wie sind die 8 Kompetenzen beim Kind angelegt? Welchem Entwicklungsalter entsprechen sie?
- Welche Kompetenzen sind mehr, welche weniger ausgeprägt? Wie geht das Kind mit seinen Stärken und Schwächen um?
- Welche Kompetenzen tragen am meisten zu seinem Wohlbefinden, Selbstwertgefühl und seiner Selbstwirksamkeit bei?
- Stellen sich die Eltern und Bezugspersonen wie Lehrer ausreichend auf die individuelle Ausprägung seiner Kompetenzen ein?
- Kann das Kind alle seine Kompetenzen entfalten, zum Beispiel auch die musikalischen, und nicht nur diejenigen, die den Schulerfolg bestimmen?
- Welche Bedeutung messen die Eltern ihren eigenen Kompetenzen bei? Welche Stärken und Schwächen haben sie? Wie gehen sie damit um?

Abb. 36

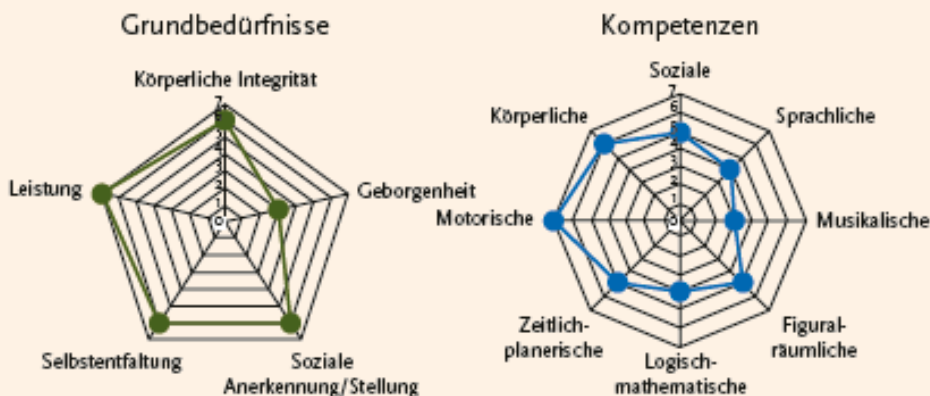
Wie kommt das Kind zu seinen Vorstellungen und welche Rolle spielen dabei Eltern, Bezugspersonen und andere Kinder?

- An welchen Vorstellungen ist das Kind besonders interessiert, an welchen weniger?
- Welche Grundbedürfnisse und Kompetenzen bringt das Kind in seinen Vorstellungen zum Ausdruck, etwa in der Wahl von Büchern und Filmen?
- Welche Vorstellungen hat das Kind von den Eltern, Bezugspersonen und anderen Kindern übernommen und warum?
- Wie sehr bestimmen Bücher und Medien, Handyspiele und Chats seine Vorstellungen?
- Welche Vorstellungen wollen die Eltern dem Kind vermitteln, und weshalb sind sie ihnen ein Anliegen? Wie gehen sie mit Vorstellungen um, die dem Kind wichtig sind, die aber sie als Eltern nicht teilen? Wenn sich die Tochter beispielsweise am Schönheitsdeal eines magersüchtigen Modells orientiert?
- Welche Vorstellungen werden dem Kind in der Schule vermittelt, etwa über Gerechtigkeit in der Gesellschaft oder über die Unvereinbarkeit von unserem Konsumverhalten und Ökologie?

Abb. 37

Peter, 18 Jahre

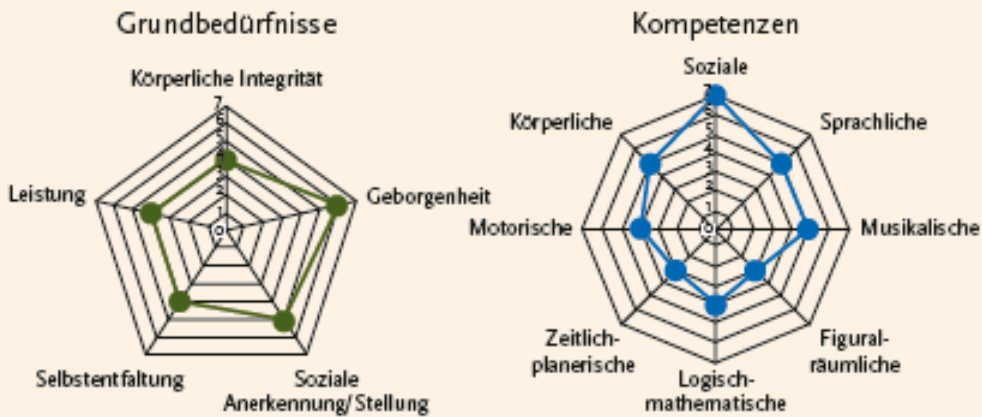
Peter macht eine Berufsausbildung als Förster. Er möchte später das Abitur nachholen und Forstwirtschaft studieren. Sein großes Interesse gilt dem Rudersport. Er hat im Zweier bereits einige Erfolge bei Regatten vorzuweisen.



Skalierung: 1: sehr niedrig; 4: mittel; 7: sehr hoch.

Kathrin, 15 Jahre

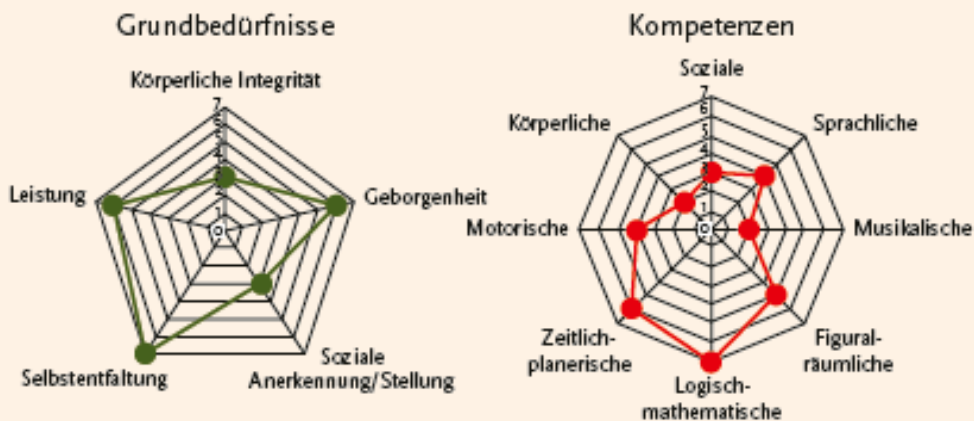
Kathrin besucht die Sekundarschule. Die meiste Zeit verbringt sie mit ihren Freundinnen.



Skalierung: 1: sehr niedrig; 4: mittel; 7: sehr hoch.

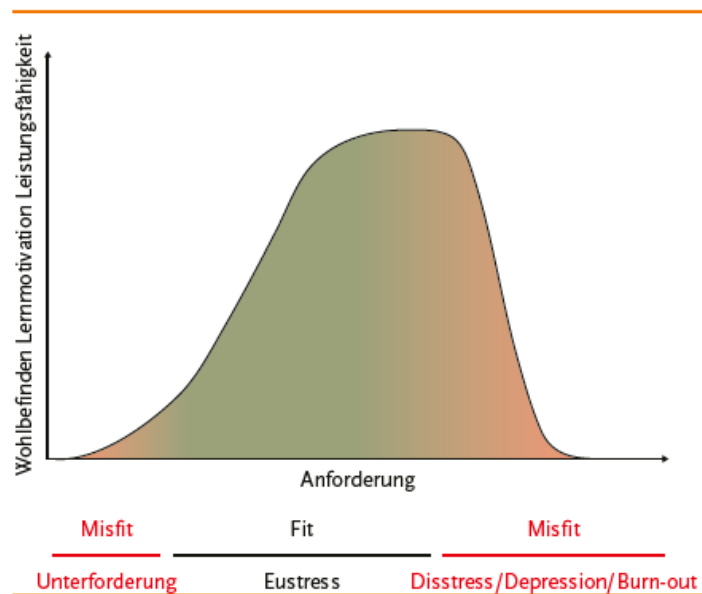
Jean, 14 Jahre

Jean besucht das Gymnasium. Er verbringt die meiste Zeit mit seinem einzigen Freund Max am Computer.



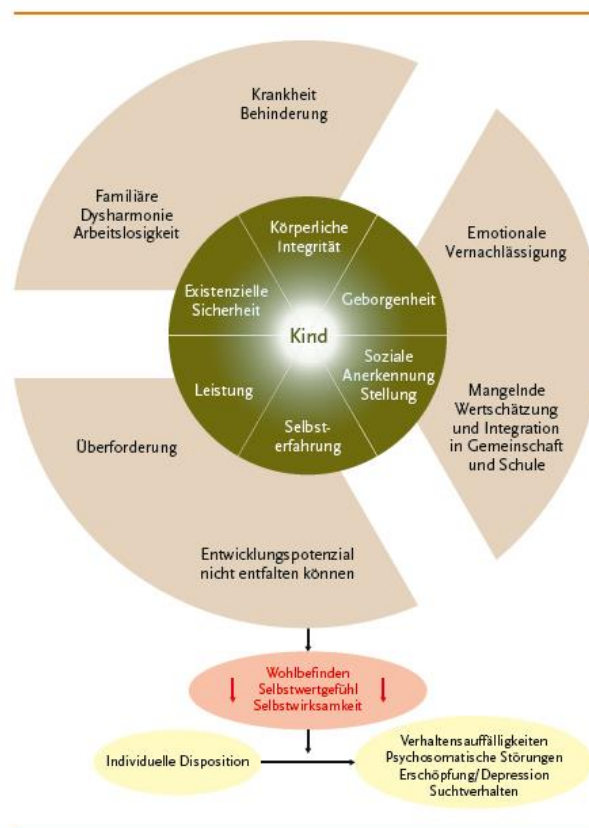
Skalierung: 1: sehr niedrig; 4: mittel; 7: sehr hoch.

Abb. 38



Vom Eustress (grün) zum Stress (rot). Die Auswirkungen von schulischen Anforderungen auf das Wohlbefinden, die Lernmotivation und die Leistungsfähigkeit von Kindern.

Abb. 39



Misfit-Konstellationen. Grün: Kind mit seinen Grundbedürfnissen; braun: negative Umweltfaktoren; rot: vermindertes Wohlbefinden; gelb: unterschiedliche Reaktionen auf Stress je nach individueller Disposition.

Abb. 40

Ungewöhnliche Ausprägung der Grundbedürfnisse und/oder ungewöhnliches Entwicklungstempo		
	<i>Ungewöhnliche Ausprägung</i>	<i>Ungewöhnliches Entwicklungstempo</i>
Körperliche Integrität	Säuglingskoliken Geringer Schlafbedarf	Späte Blasenkontrolle Frühe Pubertät
Geborgenheit Zuwendung	Große Fremden-/ Trennungsangst	Späte Ablösung in der Pubertät
Soziale Anerkennung Sozialer Status	Großes Bedürfnis nach Anerkennung	Späte Integration in der Gruppe
Selbstentfaltung	Geringe Lernmotivation	Späte Sprachent- wicklung
Streben nach Leistung	Große Bereitschaft im Sport	Späte Leistungen im Rechnen

Abb. 41

Ungewöhnliche Ausprägung der Kompetenzen und/oder ungewöhnliches Entwicklungstempo		
<i>Kompetenzen</i>	<i>Ungewöhnliche Ausprägung</i>	<i>Ungewöhnliches Entwicklungstempo</i>
Soziale	Ausgeprägte Trotzreaktion	Spätes Einfühlungsvermögen
Sprachliche	Leseschwäche (Dyslexie)	Späte Sprachentwicklung
Musikalische	Geringe Begabung im Singen	Frühes Tanzen
Figural-räumliche	Geringes Orientierungs- vermögen	Frühes Zeichnen und Malen
Logisch-mathe- matische	Rechenschwäche (Dyskalkulie)	Frühes Zahlen- verständnis
Zeitlich-planerische	Geringe Zeitvorstellung	Verzögerte Planung im Alltag
Motorische	Talent im Tennis	Verzögertes Ballspiel
Körperliche	Auffallende Körpergröße	Verzögerte Pubertät

Abb. 42

Umweltfaktoren, die zu Misfit-Situationen führen können
<i>Familie und Eltern</i>
Vereinbarkeit von Familie und Beruf
Kinderbetreuung
Betreuung von kranken/betagten Angehörigen
Familienkonstellation
Kleinfamilie sozial isoliert
Alleinerziehende Mutter/Vater
Ungünstige Geschwisterkonstellation
Umzug der Familie
Psychosoziale Faktoren
Schwierige Partnerschaft
Trennung, Scheidung
Zerrüttete Familienverhältnisse
Körperliche und psychische Beeinträchtigung
Krankheiten
Alkoholismus, andere Suchtkrankheiten
Sozioökonomische Faktoren
Arbeitslosigkeit
Schichtarbeit
Armut
Ungenügende soziale Integration (zum Beispiel Migrantenfamilie)
<i>Außerfamiliäre Bereiche</i>
Familienergänzende Betreuung (Kita, Hort etc.)
Qualitativ unzureichende Betreuung
Fehlende Integration
Finanzielle Belastung
Schule
Schwierige Beziehung zu Lehrern und Mitschülern
Über-/Unterforderung
Ausgrenzung
Fehlende Chancengerechtigkeit
Freizeit
Fehlende Freizeit
Mangel an Beziehungen mit Gleichaltrigen

PRAKTISCHE ANLEITUNG ZUR ANWENDUNG DES FIT-PRINZIPS BEI KINDERN

Jede Fit- oder Misfit-Konstellation ist einmalig, weil jedes Kind und seine Lebensumstände einmalig sind. Für uns als Eltern und Fachleute geht es immer wieder aufs Neue darum, uns zu fragen, ob das Kind in Übereinstimmung mit seiner Umwelt leben darf. Dieses Kapitel enthält einige praktische Angaben und grafische Hilfen dazu, wie die Übereinstimmung zwischen Kind und Umwelt erfasst und verstanden werden kann. Wegleitend sind die Ausführungen in den Kapiteln »Das Fit-Prinzip: Wenn Kinder sie selbst sein dürfen« und »Misfit: Wenn Kinder in Schieflage geraten«. Darin wird beschrieben, wie die Grundbedürfnisse, Kompetenzen und Vorstellungen eines Kindes erfasst, das allgemeine Befinden und die Reaktionen auf Disstress eingeschätzt sowie Fit- und Misfit-Konstellationen erkannt werden können. Es empfiehlt sich, die Grundbedürfnisse, Kompetenzen und Vorstellungen für jede Altersperiode, frühe Kindheit, Schulalter und Pubertät sowie für die aktuelle Lebenssituation zu durchforschen und sich immer auch zu fragen: Was hat sich im Lauf der Zeit bei Kind und Umwelt verändert? Wie ist es zu Fit- und Misfit-Konstellationen gekommen? Nachstehend folgt eine kurze Anleitung mit Netzdiagrammen zum Kopieren und Ausfüllen. Es empfiehlt sich, unterschiedliche Farben zu verwenden. (Für Eltern und Fachleute, die das Fit-Prinzip bei sich selbst anwenden möchten, enthält mein Buch »Das passende Leben« eine entsprechende Anleitung für das Erwachsenenalter.)

Wie sind die Grundbedürfnisse beim Kind angelegt?

Wie sich die Grundbedürfnisse bei Kindern ausbilden, wird in »Die Grundbedürfnisse von Kindern« ausführlich beschrieben. Bei der Einschätzung der Grundbedürfnisse sind Vergleiche mit anderen Kindern hilfreich. Wie groß ist beispielsweise das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und sozialer Stellung im Vergleich mit den Geschwistern und gleichaltrigen Kindern? Fremdeinschätzungen helfen, die eigene Bewertung des Kindes zu objektivieren. Wie hoch schätzen die Erzieherinnen sein Bedürfnis nach Geborgenheit und Zuwendung ein? Wie beurteilt der Lehrer sein Bedürfnis nach Selbstentfaltung und Leistung? Jedes Grundbedürfnis wird auf einer Skala von 1 bis 7 beurteilt und der erhaltene Wert ins Netzdiagramm eingetragen.

Befriedigung der Grundbedürfnisse durch die Umwelt: Für jedes Grundbedürfnis sollen auch die Erwartungen der Umwelt und die Art und Weise, wie sie die Grundbedürfnisse befriedigt, eingeschätzt werden. Wie viel Geborgenheit und Zuwendung braucht das Kind beispielsweise aus Sicht der Eltern, und wie gehen sie darauf ein? Welche Anforderungen stellt der Lehrer an das Kind bezüglich Leistung, und wird das Kind dabei weder über- noch unterfordert? Die Einschätzungen werden ebenfalls für jedes Grundbedürfnis auf einer Skala von 1 bis 7 bewertet und im Netzdiagramm festgehalten.

Fit- und Misfit-Konstellationen: Der Grad der Übereinstimmung zwischen der Ausprägung der kindlichen Grundbedürfnisse und deren Befriedigung durch die Umwelt weist auf das Vorliegen von Fit- und Misfit-Konstellationen hin. So kann eine unzureichende Befriedigung des Grundbedürfnisses nach sozialer Anerkennung und sozialer Stellung durch eine Misfit-Konstellatation zwischen dem Kind und seinen Mitschülern bedingt sein. Das Kind bekommt nicht die Anerkennung, die es benötigt, und kann nicht die Stellung in der Klasse einnehmen, die ihm entsprechen würde, damit es sich wohlfühlt. Es gilt dann, die Gründe aufzufinden, die dazu geführt haben, und dem Kind aus der Misfit-Situation herauszuhelfen.



Grundbedürfnisse. Skalierung: 1: sehr niedrig; 2: niedrig; 3: knapp unter Durchschnitt; 4: durchschnittlich; 5: knapp über Durchschnitt; 6: groß; 7: sehr groß

Notizen:

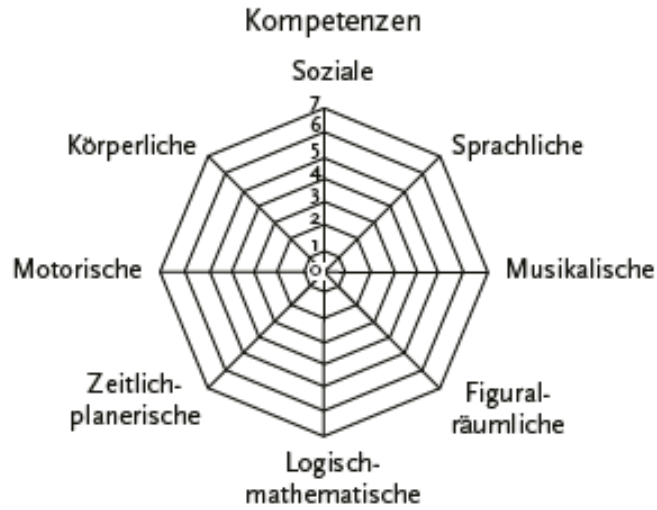
A grid of 20 rows and 20 columns of small dots for taking notes.

Wie sind die Kompetenzen beim Kind ausgebildet?

Wie sich die Kompetenzen bei Kindern entwickeln, wird im Kapitel »Kinder wollen ihre Kompetenzen entfalten« ausführlich dargelegt. Die Einschätzung der Kompetenzen, etwa der sozialen oder sprachlichen, bei einem Kind sollte immer durch Vergleiche mit Geschwistern und anderen Kindern ergänzt werden. Fremdeinschätzungen, beispielsweise durch einen Lehrer, helfen wiederum, die eigene Bewertung, etwa der mathematischen Kompetenzen, zu objektivieren. Jede Kompetenz wird auf einer Skala von 1 bis 7 beurteilt und der erhaltene Wert ins Netzdiagramm eingetragen.

Einstellung und Umgang mit den Kompetenzen durch die Umwelt: Die Anforderungen, Erwartungen an das Kind und die Art und Weise, wie die Umwelt auf seine Kompetenzen eingeht, werden eingeschätzt. Welche Erwartungen haben beispielsweise die Eltern in Bezug auf die Sprachentwicklung ihres Kindes. Sind sie besorgt, weil es mit 24 Monaten noch kein Wort spricht? Überfordern die schulischen Anforderungen das Kind in seiner Lesekompetenz? Die Einschätzung in den einzelnen Kompetenzen werden ebenfalls auf einer Skala von 1 bis 7 bewertet und im Netzdiagramm festgehalten.

Fit- und Misfit-Konstellationen: Der Grad der Übereinstimmung zwischen der Ausprägung der Kompetenzen beim Kind und den Erwartungen und Anforderungen der Umwelt weist auf das Vorliegen von Fit- und Misfit-Konstellationen hin. Etwa wenn die Eltern erwarten, dass ihr Kind wie sein älteres Geschwister mit 12 Monaten die ersten Schritte macht, es aber mit 16 Monaten immer noch auf allen vieren herumkriecht. Oder wenn eine Lehrperson davon ausgeht, dass Erstklässler alle entwicklungsmäßig so weit sind, dass sie lesen und rechnen wollen, einige Schüler aber erst in 1 bis 2 Jahren dazu bereit sein werden.



Kompetenzen. Skalierung: 1: sehr niedrig; 2: niedrig; 3: knapp unter Durchschnitt; 4: durchschnittlich; 5: knapp über Durchschnitt; 6: hoch; 7: sehr hoch

Notizen:

A grid of 20 rows and 20 columns of small dots for taking notes.

Über welche Vorstellungen verfügt das Kind?

Wie die Kinder ihre Vorstellungen entwickeln, wird im Kapitel »Wie Kinder zu ihren Vorstellungen kommen« ausführlich beschrieben. Da sich die Vorstellungen im Verlaufe der Kindheit ständig wandeln, gilt es den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes zu berücksichtigen. Vergleiche mit Geschwistern und anderen Kindern sowie Nachfragen etwa bei Großeltern oder Lehrern sollen in die Erfassung der Vorstellungen einfließen. Die Vorstellungen sollten immer auch zu den Grundbedürfnissen und Kompetenzen in Beziehung gesetzt werden.

Vorstellungen in der Umwelt: Die Vorstellungen, die in der sozialen Umwelt des Kindes herrschen und ihm vermittelt werden, werden festgehalten. Welche moralischen Vorstellungen vertreten beispielsweise die Eltern, und leben sie auch danach? Mit welchen politischen und religiösen Vorstellungen wird das Kind vertraut gemacht? Die Vorstellungen sollten immer auch in Beziehung zu den Lebensumständen, etwa der Familie, gesetzt werden.

Fit- und Misfit-Konstellationen: Den Grad der Übereinstimmung zwischen den Vorstellungen des Kindes und denjenigen der Umwelt zeigen Fit- und Misfit-Konstellationen auf, die im Verlauf des Lebens auftreten, aber auch wieder verschwinden können. So teilen Kinder weitgehend die moralischen und erzieherischen Vorstellungen der Eltern als Jugendliche aber oftmals nicht mehr. Aufschlussreich sind die folgenden Fragen: Wie stark sind die Vorstellungen des Kindes einerseits durch die individuelle Ausprägung seiner Grundbedürfnisse und Kompetenzen sowie durch eigene Erfahrungen bestimmt und andererseits, wie sehr sind sie durch die Umwelt geprägt, ihm sogar gegen seinen Willen aufgedrängt?

Notizen zu Vorstellungen:

A large grid of small dots arranged in 20 rows and 25 columns, intended for taking notes.

Wie reagiert das Kind auf/in Fit- und Misfit-Situationen?

Wie die emotionale Befindlichkeit und die psychischen und körperlichen Reaktionen eines Kindes, das sich in einer Fit- oder Misfit-Situation befindet, eingeschätzt werden kann, wird im Kapitel »Guter Stress, schlechter Stress« ausführlich beschrieben. Oftmals ist es nicht einfach herauszufinden, wie sehr ein Kind in seinem Befinden beeinträchtigt ist und wie stark es körperlich und psychisch darunter leidet. Es hilft, nachzufragen, wie es dem Kind in unterschiedlichen Lebenssituationen, etwa zu Hause in der Familie, in der Schule oder im Sportklub, geht. Wann fühlt es sich wohl, wann ist es bedrückt? Wann sprüht es vor Leben, wann ist es lustlos? Was bestätigt es in seinem Selbstwertgefühl, was verunsichert es? Wie reagiert es, wenn ihm etwas gelingt, und wie, wenn es über- oder unterfordert ist, den Erwartungen der Umwelt nicht genügen kann? Wie reagiert es psychisch und körperlich auf Misfit-Situationen, etwa mit Ängsten und Schlafstörungen vor anstehenden Prüfungen in der Schule?

Je nach der individuellen psychischen und körperlichen Disposition treten von Kind zu Kind unterschiedliche Begleitsymptome auf. Um die individuelle Befindlichkeit und Reaktionsweisen eines Kindes zu verstehen, hilft es, Antworten auf Fragen wie die folgenden zu finden:

- In welchen Situationen wirkt es glücklich, in welchen verunsichert? Wann verfügt es über ein gutes Selbstwertgefühl, wann nicht?
- Wie reagiert das Kind, wenn es sich unwohl fühlt? Wirkt es ängstlich, reizbar oder verstimmt? Sucht es Nähe und Zuwendung, wird es aggressiv oder zieht es sich zurück?
- Wird das Kind von körperlichen Symptomen wie Kopfschmerzen oder Darmbeschwerden geplagt, wann und wie lange schon?

Reaktionen der Umwelt: Wie gehen Eltern und Fachleute wie Lehrer mit der emotionalen Befindlichkeit des Kindes um, wenn es traurig oder aggressiv gegen andere Kinder ist, an körperlichen Symptomen wie Schlafstörungen leidet? Aus Sicht des Fit-Prinzips geht es nicht nur darum, auf die Emotionen einzugehen sowie psychisches und körperliches Leiden etwa mit Medikamenten beheben zu wollen. Es gilt immer auch herauszufinden, wie es zu den Misfit-Situationen gekommen ist, etwa durch soziale Ausgrenzung in der Schule, und welche Grundbedürfnisse beeinträchtigt sind. Nur so kann dem Kind auch wirksam geholfen werden.

Die Übereinstimmung zwischen Kind und Umwelt erfassen und fördern/unterstützen

Wenn es einem Kind gut geht, neigen wir als Eltern und Fachleute dazu, uns keine Gedanken zu machen. Sollten wir aber. Fit-Situationen helfen uns zu verstehen, was das Kind braucht, damit es seine Grundbedürfnisse befriedigen kann. Dies wiederum hilft uns, wenn es in eine Misfit-Situation gerät, besser damit umzugehen. So kann ein Kind, wenn die Familie umzieht, aus verschiedenen Gründen in seinem Wohlbefinden beeinträchtigt werden. Blicken die Eltern zurück, realisieren sie beispielsweise, wie wichtig die soziale Anerkennung war, die das Kind von Bezugspersonen wie der Kindergärtnerin erhalten hat, oder wie wichtig die soziale Stellung war, die es unter den Kindern eingenommen hat.

Das Verständnis über das Zusammenwirken von Kind und Umwelt hilft uns, die Umwelt, insbesondere die soziale, in umfassender Weise so zu gestalten, dass das Kind seine Grundbedürfnisse befriedigen sowie seine individuellen Kompetenzen entfalten und Vorstellungen selbstbestimmt verinnerlichen kann.

Notizen zu Misfit-Konstellationen:

A large grid of small dots arranged in approximately 25 rows and 25 columns, intended for taking notes.

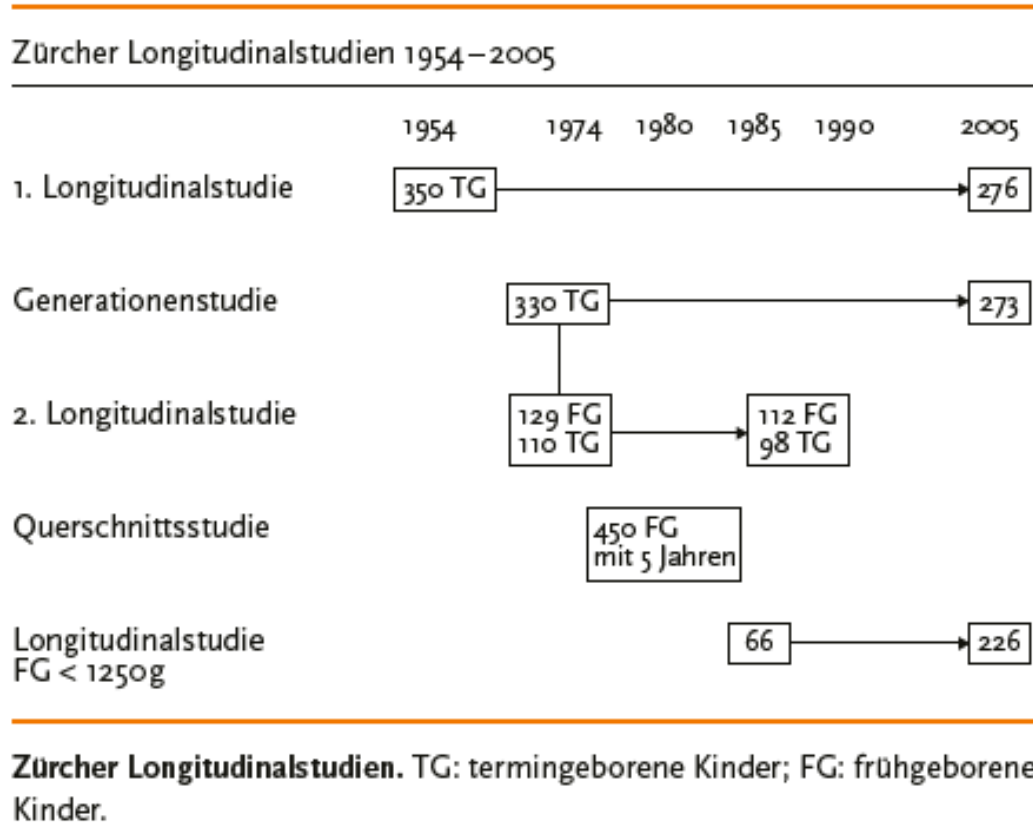
ZÜRCHER LONGITUDINALSTUDIEN

Die Zielsetzung der Zürcher Longitudinalstudien war es, die Vielfalt unter den Kindern möglichst detailliert zu erfassen und die Gesetzmäßigkeiten der kindlichen Entwicklung besser zu verstehen. Die gewonnenen Erkenntnisse haben nicht nur unser Verständnis für das Wesen Kind vertieft, sondern auch dazu beigetragen, Kinder mit Entwicklungs- und Verhaltensstörungen in ihren individuellen Eigenheiten so genau zu erfassen, dass wir sie in ihrer Entwicklung besser unterstützen sowie Eltern und Fachleute kindgerechter beraten können. Um dieses ambitionierte Forschungsprojekt umzusetzen, hat ein Team von Kinderärzten, Entwicklungsspezialisten und Biostatistikern die Entwicklung bei mehr als 700 Kindern von der Geburt bis ins frühe Erwachsenenalter aufgezeichnet. Dafür haben sie zwischen 1954 und 2005 vier Longitudinalstudien in der Abteilung für Wachstum und Entwicklung am Universitäts-Kinderspital Zürich durchgeführt.

Die *Erste Zürcher Longitudinalstudie* wurde von 1954 bis 1974 im Rahmen der Europäischen Kollaborativen Studien durchgeführt (Ulijaszek et al. 1998). 350 Kinder wurden im Alter von 1, 3, 6, 9, 12, 18 und 24 Monaten untersucht, danach jährlich bis zum 10. Lebensjahr und dann halbjährlich bis zum 18. Lebensjahr. Das Hauptziel dieser Studie war, die körperliche Entwicklung möglichst vollständig zu beschreiben. Diese weltweit größte Datenbank longitudinaler Wachstumsdaten umfasst Normdaten von 22 anthropometrischen Maßen sowie dem Knochenalter. Die detaillierten Daten ermöglichten uns, eine Vielzahl von wissenschaftlichen Fragen zu beantworten, etwa über die Beziehungen zwischen Wachstumsparametern wie Körpergröße und Gewicht oder über die Dynamik der körperlichen Entwicklung wie das Auftreten der sekundären Geschlechtsmerkmale und des Wachstumsspurts in der Pubertät.

In die *Generationenstudie* wurden ab den 1970er-Jahren die Kinder der Probanden, die an der ersten Studie teilgenommen hatten, aufgenommen. Insgesamt 330 Kinder wurden von der Geburt bis zum 18. Lebensjahr in ihrer Entwicklung begleitet. Es wurden Entwicklungsbereiche wie Kognition, Sprache und Motorik wie auch das Verhalten, etwa Blasen- und Darmkontrolle und Schlaf, erfasst. Detaillierte Angaben über die Lebensbedingungen, unter denen die Kinder aufwuchsen, haben wir in ausführlichen Gesprächen von den Eltern erhalten.

Die Besonderheit der Generationenstudie liegt darin, dass ihre Daten mit denjenigen der ersten Zürcher Longitudinalstudie verglichen werden konnte, also ein Vergleich über zwei Generationen möglich machte.



Die *Zweite Zürcher Longitudinalstudie* wurde aus ethischen Gründen durchgeführt. In den 1970er-Jahren hat ein enormer medizinischer und technologischer Fortschritt in der Perinatalogie dazu geführt, dass immer mehr frühgeborene Kinder überlebt haben. Da diese Kinder als Neugeborene oftmals schwerwiegende Komplikationen durchgemacht hatten, fühlten wir uns verpflichtet, eine sorgfältige Nachkontrolle bei ihnen durchzuführen. Die Studie umfasste 129 frühgeborene Kinder und eine Kontrollgruppe von 110 termingeborenen Kindern, deren Entwicklung wie bei den Kindern in der Generationenstudie verfolgt wurde. Die Studie wurde mit einer Querschnittsstudie ergänzt, in der 450 frühgeborene Kinder im Alter von 5 Jahren einmalig nachkontrolliert wurden.

In die *Longitudinalstudie sehr frühgeborener Kinder* wurden von 1985 bis 2005 226 Kinder aufgenommen, deren Geburtsgewicht weniger als 1250 Gramm betrug und die ein erhöhtes Risiko für Entwicklungsstörungen aufwiesen. Sie wurden in ihrer Entwicklung ebenfalls von der Geburt bis ins Erwachsenenalter begleitet.

Die Ergebnisse der Zürcher Longitudinalstudien wurden in mehr als 120 Originalartikeln in Fachzeitschriften publiziert und in über 100 Übersichtsarbeiten an Fachleute wie Lehrer und Therapeuten weitergegeben.

Die detaillierten Beschreibungen der kindlichen Entwicklung in acht Büchern (publiziert in 14 Sprachen) haben eine breite Leserschaft, insbesondere unter den Eltern, gefunden. Ausführliche Quellenangaben und weitere Informationen über die Zürcher Longitudinalstudien können unter <https://www.largo-fitprinzip.com> abgerufen werden.

Referenzen

Ulijaszek S.J., Johnston F.E., Preece M.A. The Cambridge Encyclopedia of Human Growth and Development. Cambridge University Press, 1998

<https://www.largo-fitprinzip.com>

LITERATUR

Vorwort

- Largo, R.H.: *Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren*. München 2017(b)
 Largo, R.H., Beglinger, M.: *Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen*. München 2009
 Largo, R.H., Czernin, M.: *Jugendjahre. Kinder durch die Pubertät begleiten*. München 2011
 Largo, R.H.: *Das passende Leben. Was unsere Individualität ausmacht und wie wir sie leben können*.
 Frankfurt a.M. 2017(a)

Jedes Kind ist einzigartig

- Flug, D., Largo, R.H., Prader, A.: »Menstrual patterns in adolescent Swiss girls«, in: *Annals of Human Biology* 6/1984, S. 495–508
 Iglowstein I., Jenni O.G., Molinari L., Largo R.H.: *Sleep duration from infancy to adolescence: Reference values and generational trends*. *Pediatrics*, 11/2003, S. 302–307
 Largo R.H., Prader, A.: *Pubertal development in Swiss boys*. *Helvetica Paediatrica Acta* 38/1983a, S. 211–228
 Largo R.H., Prader, A.: *Pubertal development in Swiss girls*. *Helvetica Paediatrica Acta* 38/1983b, S. 229–243
 Largo, R.H., Comenale-Pinto, L., Weber, M., Molinari, L., Duc, G.: »Language development during the first five years of life in term and preterm children: Significance of pre-, peri- and postnatal events«, in: *Developmental Medicine and Child Neurology* 28/1986, S. 333–350
 Largo, R.H., Weber, M., Comenale-Pinto, L., Duc, G.: »Early development of locomotion: Significance of prematurity, cerebral palsy and sex«, in: *Developmental Medicine and Child Neurology* 27/1985, S. 183–191
 Largo, R.H., Hunziker, H.A.: »A developmental approach in the management of children with sleep disturbances in the first three years of life«, in: *European Journal of Pediatrics* 142/1984, S. 170–173
 Pikler, E.: *Lass mir Zeit. Die selbstständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen*. München 1988
 Prader, A., Largo, R.H., Molinari, L., Issler, C.: *Physical growth of Swiss children from birth to 20 years of age (First Zurich Longitudinal Study of Growth and Development)*. *Helvetica Paediatrica Acta Supplement* 52/1989
 Stolley, H., Kersting, M., Droese, W.: »Energie- und Nährstoffbedarf von Kindern im Alter von 1–14 Jahren«, in: *Ergebnisse der Inneren Medizin und Kinderheilkunde* 48/1982, S. 1–75
 Wachtel, U.: *Ernährung von gesunden Säuglingen und Kleinkindern*. Stuttgart 1990

Was ist angeboren, was erworben und anerzogen?

- Coradi Vellacott, M., Wolter, S.C.: *Chancengleichheit im schweizerischen Bildungswesen*. Aarau 2005
 Eveleth, P.B., Tanner, J.M.: *Worldwide variation in human growth*. New York 1976
 Flynn, J.R.: *Massive IQ gains in 14 nations. What IQ tests really measure*. *Psychological Bulletin* 101 (2), 1987
 Flynn, J.R.: *The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978*, in: *Psychological Bulletin* 95/1984, S. 29–51
 Forrest, D.W.: *Francis Galton. The life and work of a victorian genius*. London 1974
 Hebb, D.O.: *The Organization of Behavior. A Neuropsychological Theory*. Erlbaum Books 1949
Human Genome. Initial sequencing and analysis of the human genom. *Nature* 409, 2001, S. 860–921
 Kanaya, T., Scullin, M.H., Ceci, S.J.: *The Flynn effect and U.S. policies. The impact of rising IQ scores on American society via mental retardation diagnosis*. *American Psychologist* 58/2003, S. 778–790
 Kegel, B.: *Epigenetik. Wie unsere Erfahrungen vererbt werden*. Köln 2015
 Kronig, W.: *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen und Leistungsbewertung von leistungsschwachem Lernen*. Bern 2007
 Largo, R.H.: »Catch-up growth during adolescence«, in: *Hormone Research* 39/1993 (Supplement 3), S. 41–48
 Largo, R.H.: *Das passende Leben. Was unsere Individualität ausmacht und wie wir sie leben können*. Frankfurt a.M. 2017a

- Largo, R.H., Comenale-Pinto, L., Weber, M., Molinari, L., Duc, G.: »Language development during the first five years of life in term and preterm children: Significance of pre-, peri- and postnatal events«, in: *Developmental Medicine and Child Neurology* 28/1986, S. 333–350
- Lenneberg, E.H.: *Biological Foundation of Language*. New York 1967
- Levy, R., Joyce, D., Guye, O., Kaufmann, V.: *Tous égaux? De la stratification aux représentations*. Zürich 1997
- Molinari, L., Largo, R.H., Prader, A.: »Target height and secular trend in the Swiss population«, in: Borms, J., Hauspie, R., Sand, A., Susanne, C., Hebbelinck, M.: *Human Growth and Development*. New York 1984
- Pan, Y., Ke-Sheng, W.: *Spousal concordance in academic achievements and IQ. A principal component analysis*. *Open Journal of Psychiatry* 1/2011, S. 14–19
- Plomin, R.: *Nature and nurture. An Introduction to Human Behavioral Genetics*. Pacific Grove 1990
- Sameroff, A.J., Chandler, M.J.: »Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty«, in: Horowitz, F.D. et al. (Hg.): *Review of Child Development Research*. Bd. 4, Chicago 1975
- Scarr S., Weinberg R.A.: *The Minnesota Adoption Studies: Genetic Differences and Malleability*. *Child Development* 54/2, 1983, S. 260–267
- Scarr, S.: »Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences«, in: *Child Development* 63/1992, S. 119
- Schneider, W., Lindenberger, U. (vormals Oerter & Montada): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim 2012
- Schulte-Markwort, M.: *Burn-out Kids. Wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert*. München 2015
- Simonton, D.K.: *Creativity in science. Chance, logic, genius and zeitgeist*. Cambridge 2004
- Staub, K.: *Der biologische Lebensstandard in der Schweiz seit 1800. Historisch-anthropometrische Untersuchung der Körperhöhe (und des Körpergewichts) in der Schweiz seit 1800, differenziert nach Geschlecht, sozioökonomischem und regionalem Hintergrund*. Doktorarbeit, Universität Bern, Bern 2010
- Staub, K., Frank, J., Rühli, U., et al.: *The average height of 18- and 19-year-old conscripts (N=458,322) in Switzerland from 1992 to 2009, and the secular height trend since 1878*. *Swiss Med Weekly* 141/2011
- Styne, D.M., McHerny, H.: »The evolution of stature in humans«, in: *Hormon Research* 39/1993 (Supplement), S. 3–6
- Sundet, J.M., Barlaug, D.G., Torjussen, T.M.: *The end of the Flynn effect? A study of secular trends in mean intelligence test scores of Norwegian conscripts during half a century*. *Intelligence* 32, 2004, S. 349–362
- Teasdale, T.W., Owen, D.R.: *A Long-term Rise and Recent Decline in Intelligence Test Performance: The Flynn Effect in Reverse*. *Personality and Individual Differences* 39, 2005, S. 837–843
- Van Wieringen, J.C.: »Secular growth changes«, in: Falkner, F., Tanner, J.M. (Hg): *Human Growth*, Bd. 3, 1986, S. 307–332
- Watson, J.: »Smiling, cooing an ›the Game‹«, in: Brunner, J.S., Jolly, A., Sylva, Kay: *Play*. New York 1972, S. 268–277
- Weir, R.H. »Some questions on the child's learning of phonology«, in: Smith, F., Miller, G.: *The genetics of language*. Cambridge 1966
- Werker, J.F., Tees, C. (1985) zitiert von Eimas, P.D., Siqueland, E.R., Jusczyk, P., Vigorito J.: »Speech Perception in infants«, in: *Science* 171/1971, S. 303
- Wilson, R.S.: *The Louisville Twin Study: Developmental synchronies in behavior*. *Child Development* 54, 1983, S. 298–316

Wie Kinder sich entwickeln

- Ariès, P.: *Geschichte der Kindheit*. München 1992
- Brisch K.H., Grossmann K.E., Grossmann K., Köhler L.: *Bindung und seelische Entwicklungswege*. Stuttgart 2002
- Csikszentmihályi, M.: *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart 2014
- Dornes M.: *Die Psychologie von René A. Spitz. Eine Einführung und kritische Würdigung*. Kröning 1981
- Eaton, W.O., McKeen, N.A., Campbell, D.W.: *The Waxing and Waning of Movement: Implications for Psychological Development*. *Developmental Review* 21, 2001, S. 205–223
- Ernst, C., von Luckner, N.: *Stellt die Frühkindheit die Weichen?* Stuttgart 1985
- Largo, R.H.: *Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren*. München 2017(b)
- Largo, R.H.: *Das passende Leben. Was unsere Individualität ausmacht und wie wir sie leben können*. Frankfurt a.M. 2017(a)

- Largo, R.H., Howard, J.A.: »Developmental progression in play behavior of children between nine and thirty months. I. Spontaneous play and imitation«, in: *Developmental Medicine and Child Neurology* 21/1979, S. 299–310
- Neubauer A., Stern E.: *Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss.* München 2007
- Nelson, C.: *Cognitive recovery in socially deprived young children: The Bucharest early intervention project.* *Science* 318/2007
- Papousek, H.: »Experimental studies of appetitional behavior in human newborns and infants«, in: Stevenson, H.W., Hess, E.H., Rheingold, H.L. (Hg.) *Early behavior. Comparative and developmental approaches.* New York 1967
- Papousek, H., Papousek, M.: »Early ontogeny of human social interaction: its biological roots and social dimensions«, in: Cranach, M.V., Foppa, K., Lepenies, W., Ploog, D. (Hg.): *Human Ethology. Claims and Limits of a New Discipline.* Cambridge, Mass. 1979
- Rutter, M.: *Helping Troubled Children.* Harmondsworth 1975
- Scarr, S.: »Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences«, in: *Child Development* 63/1992, S. 1–19
- Watson, J.: »Smiling, cooing and the Game«, in: Brunner, J.S., Jolly, A., Sylva, Kay: *Play.* New York 1972, 268–277
- Wohlkind, S., Rutter, M.: »Separation, loss and family relationships«, in: Rutter, M., Hersov L. (Hg.): *Child Psychiatry.* Oxford 1983

Die Grundbedürfnisse von Kindern

- Ahrens, R.: »Beitrag zur Entwicklung des Physiognomie- und Mimikerkennens«, *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie* 2/1954, S. 412–454; 599–633
- Barr, R.G., Bakeman, R., Konner, M., Adamson, L.: »Crying in young infants. Distress signals in a responsive context«, in: *American Journal of Diseases of Children* 141/1987, S. 386–394
- Barr, R.G., Rotman, A., Yaremko, J., Leduc, D., Francoeur, T.E.: »The crying of infants with colic: a controlled empirical description«, in: *Pediatrics*/1992; 90: 14–21
- Bell, S.M., Ainsworth, D.S.: »Infant crying and maternal responsiveness«, in: *Child Development* 43/1972, S. 1171–1190
- Blum, D.: *Die Entdeckung der Mutterliebe.* Weinheim 2010
- Bowlby, J.: *Attachment and Loss*, Bd. 1: Attachment. New York 1969
- Bowlby, J.: *Attachment and Loss*, Bd. 2: Separation. New York 1975
- Brody, L.R., Hall, J.A.: *Gender and emotion.* In: Lewis, M., Haviland, J.M. (Hg): *Handbook of emotions.* New York 1993, S. 447–460
- Buhrmeister D.: »Need fulfillment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship«, in: Bukowski, W.M., Newcomb, A.F., Hartup, W.W. (Hg.): *The company they keep: Friendship during childhood and adolescence.* New York 1996
- Dolto, F., Dolto-Tolitch, C.: *Von den Schwierigkeiten, erwachsen zu werden.* Stuttgart 1999
- Donath, O.: *Regretting Motherhood. Wenn Mütter bereuen.* München 2016
- Eibl-Eibesfeldt, I.: *Grundriss der vergleichenden Verhaltensforschung.* München 1995
- Eidgenössische Kommission für Kinder und Jugendfragen (EKKJ): *Jugendsexualität im Wandel der Zeit. Veränderungen, Einflüsse, Perspektiven.* Bern 2009
- Erikson, E.H.: *Kindheit und Gesellschaft.* Stuttgart 1971
- Field, T.: »Interaction behaviors of primary versus secondary caretaker fathers«, in: *Developmental Psychology* 14/1978, S. 183–184
- Fremmer-Bombik, E., Grossmann K.E.: *Über die lebenslange Bedeutung früher Bindungserfahrungen,* in: Petzold H.G.: *Frühe Schädigung – späte Folgen?* Paderborn 1993
- Freud, A., Burlingham, D.: *Kriegskinder.* London 1949
- Fuenta, de la, F.R.: *Fauna.* München 1971
- Goodenough Pitcher, E., Hickey Schultz, L.: *Boys and girls at play. The development of sex roles.* Brighton 1983
- Hunziker, U., Barr, R.G.: »Increased carrying reduces infant crying. A randomized controlled trial«, in: *Pediatrics* 77/1986, 641–648
- Iglowstein I., Jenni O.G., Molinari L., Largo R.H.: *Sleep duration from infancy to adolescence: Reference values and generational trends.* *Pediatrics*, 11, 302–307 (2003)
- Jenny, Z.: *Blütenstaubzimmer.* Frankfurt a.M. 1998
- Ladame, F.: *Wenn sich Jugendliche das Leben nehmen wollen.* *Horizonte* 28/1996
- Lamb, M.E.: »Father-infant and mother-infant interaction in the first year of life«, in: *Child Development* 48/1977, S. 167–181

- Largo, R.H., Beglinger, M.: *Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen*. München 2009
- Largo, R.H., Czernin, M.: *Jugendjahre. Kinder durch die Pubertät begleiten*. München 2011
- Largo, R.H., Hunziker, H.A. »A developmental approach in the management of children with sleep disturbances in the first three years of life«, in: *European Journal of Pediatrics* 142/1984, S. 170–173
- Largo, R.H.: *Die Regulation des postnatalen Wachstums aus phänomenologischer Sicht*. Nova Acta Leopoldina 69/285, 1993, S. 245–258
- Lorenz, K.: *Vergleichende Verhaltensforschung oder Grundlagen der Ethologie*. Heidelberg 1978
- Mahler, M.: *Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation*. Frankfurt a.M. 1978
- McKenna, J.J., Thoman, E.B., Anders, T.F., Sadeh, A., Schechtman, V.L., Glotzbach, S.F.: *Infant-parent co-sleeping in an evolutionary perspective: Implications for understanding infant sleep development und the sudden infant death syndrome*. *Sleep* 16/1993
- Morris, D.: *Körpersignale. Bodywatching*. München 1986
- Parke, R.D.: »Family interaction in infancy«, in: Osofsky, J.D. (Hg.): *The Handbook of Infant Development*. New York 1987, S. 579–641
- Portmann, A.: *Die biologische Bedeutung des ersten Lebensjahres beim Menschen*. *Schweiz. Medizin. Wochenzeitschrift* 71/1941
- Rosengren, A.: *Stressful live events, social support, and mortality in men born 1933*. *British Medical Journal* 19/10, 1993
- Scarr, S.: *Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences*. *Child Development* 63/1992, S. 1–19
- Schmid, H., Vogelwarte Sempach: *Die häufigsten Vogelarten der Schweiz*. Zürich 1985
- Stern, D.: *Mutter und Kind. Die erste Beziehung*. Stuttgart 1979
- Svejda, M.J., Pannabecher, B.J., Emde, R.N.: »Parent-to-infant attachment. A critique of the early >bonding model«, in: Emde, R.N., Harrison, R.J. (Hg.): *The Development of Attachment and Affiliative Systems*. New York 1982
- Tizard, B.: *Adoption: a second chance*. London 1977
- Tizard, B., Hodges, J.: *The effect of early institutional rearing on the development of eight-year-old children*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 16/1978
- Willi, J.: *Therapie der Zweierbeziehung*. Reinbek 1978

Kinder wollen ihre Kompetenzen entfalten

- Bandura, A.: *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart 1976
- Bischof-Köhler, D.: *Kinder auf Zeitreise. Theory of Mind, Zeitverständnis und Handlungsorganisation*. Mannheim 2000
- Bischof-Köhler, D.: *Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozialen Kognition*. Mannheim 1989
- Chomsky, N.: *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass. 1967
- DiPietro, J.A.: *Rough and tumble play: A function of gender*. *Developmental Psychology*, 17/1981(1), S. 50–58
- Dixon, S., Yogman, M.W., Tronick, E., et al.: *Early social interaction of infants with parents and strangers*. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* 20/1981
- Dunkake, I., Kiechle, T., Klein, M., et al.: *Schöne Schüler, schöne Noten? Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der physischen Attraktivität von Schülern auf die Notenvergabe durch das Lehrpersonal*. *Zeitschrift für Soziologie* 41/2, 2012
- Eaton, W.O., McKeen, N.A., Campbell, D.W.: *The Waxing and Waning of Movement: Implications for Psychological Development*. *Developmental Review* 21/2001, S. 205–223
- Eimas, P.D., Siqueland, E.R., Jusczyk, P., et al.: *Speech Perception in Infants*. *Science* 171/1971
- Fantz, R.L.: *Visual perception from birth as shown by pattern selectivity*. *Annals of New York Academic Science* 118/1965
- Flavell, J.H., Green, F.L., Flavel, E.R., et al.: *The development of children's knowlegde about inner speech*. *Child Development* 68/1997
- Flavell, J.H., Green, F.L., Flavell, E.R.: *Children's understanding of the stream of consciousness*. *Child Development* 64/1993
- Gallahue, D.L.: *Understanding Motor Development. Infants, Children, Adolescents*. New York 1998
- Gallup, G.G.: *Self-recognition in primates*. *American Psychologist* 32/1977, S. 329–338
- Geary, D.C.: *Male, Female. The Evolution of Human Sex Differences*. Washington, D.C., 1998
- Gilligan, C.: *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München 1985
- Griffin, A.M., Langlois, J.H.: *Stereotype Directionality and Attractiveness Stereotyping: Is Beauty Good or is Ugly Bad?* *Social Cognition*, Vol. 24/2, 2006
- Grüter, T., Grüter, M.: *Prosopagnosia in Biographics and Autobiographies*. *Perception* 35/2007

- Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P., Zingales, L.: »Culture, Gender and Math«, in: Science, 320/2008, S. 1164–1165
- Hobaiter, C., Byrne, R.W.: *The gestural repertoire of the wild chimpanzee*. Animal Cognition 14/2011
- Keller, H., Poortinga, Y.H., Schölmerich, A. (Hg.): *Between culture and biology*. Cambridge 2002
- Kohlberg, L.: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a.M. 1996
- Kohlberg, L.: *Moral stage and moralization. The cognitive-developmental approach*, in: Lickona, T. (Hg.): Moral development and behavior: Theory, research and social issues. New York 1976
- Largo, R.H., Comenale Pinto, L., Weber, M., et al.: *Language development during the first five years of life in term and preterm children. Significance of pre-, peri- and postnatal events*. Developmental Medicine and Child Neurology 28/1986, S. 333–350
- Largo, R.H., Caflich, J.A., Hug, F., Muggli, K., Molnar, A., Molinari, L., Sheehy, A., Gasser, T.: »Neuromotor development from 5 to 18 years. Part 1: Timed performance«. Developmental Medicine and Child Neurology, 43/2001(a), S. 436–443
- Largo, R.H., Caflich, J.A., Hug, F., Muggli, K., Molnar, A., Molinari, L.: »Neuromotor development from 5 to 18 years. Part 2: Associated movements«. Developmental Medicine and Child Neurology, 43/2001(b), S. 444–453
- Largo, R.H., Howard, J.A.: *Developmental progression in play behavior of children between nine and thirty months of age. I. Spontaneous play and imitation*. Developmental Medicine and Child Neurology 21/1979(a), S. 299–310
- Largo, R.H., Howard J.A.: *Developmental progression in play behavior of children between nine and thirty months of age. II. Spontaneous play and language development*. Developmental Medicine and Child Neurology, 21/1979(b), S. 492–503
- Largo, R.H., Weber, M., Comenale Pinto, L., et al.: *Early development of locomotion. Significance of prematurity, cerebral palsy and sex*. Developmental Medicine and Child Neurology 27/1985
- Lenneberg, E.H.: *Biological Foundations of Language*. New York 1967
- Lisker L., Abramson, A.S.: *The voicing dimensions. Some experiments in comparative phonetics*. Academia 1970
- Mampel, B., Friederici, A.D., Christophe, A., Wermke, K.: *Newborns' Cry Melody Is Shaped by Their Native Language*. Current Biology 19, Nr. 23, November 2009, S. 1994–1997
- Melzoff, A., Moore, M.K.: *Imitations of facial and manual gestures by human neonates*. Science 198/1977
- Nowicki, S., Duke, M.P.: *Individual differences in the nonverbal communication of affect: The diagnostic analysis of nonverbal accuracy scale*. Journal of Nonverbal Behavior 18/1994
- Perner, J., Wimmer, H.: *John thinks that Mary thinks that. Attribution of second order beliefs by 5- to 10-year-old children*. Journal of Experimental Psychology 39/1985
- Piaget, J.: *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Gesammelte Werke 1 (Studienausgabe). Stuttgart 1975
- PISA-Studie 2006: <https://www.oecd.org/pisa/39731064.pdf>
- Premack, D., Premack, A.: *The Mind of an Ape*. New York 1983
- Premack, D., Woodruff, G.: *Does the chimpanzee have a theory of mind?* Behavioral Brain Science 1/1978
- Ramsey, J.L., Langlois, J.H.: *Effects of the »beauty is good« stereotype on children's information processing*. Journal of Experimental Child Psychology 81/2002
- Rawls, J.: *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M. 1979
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C.: *Empathie und Spiegelneurone: Die biologische Basis des Mitgeföhls*. Frankfurt a.M. 2008
- Saris, W.H.M.: »Physical activity and body weight regulation«, in: Bouchard C., Bray G.A. (Hg.): Regulation of body weight: Biological and behavioral mechanisms. New York 1996, S. 135–148
- Schmidt, M.E. Vandewater, E.A.: *Media and attention, cognition, and school achievement*. Future Child 18(1)/2008, S. 63–85
- Slomkowski, C., Dunn, J.: *Young children's understanding of other people's beliefs and feelings and their connected communication with friends*. Developmental Psychology 32/1996
- Sodian, B.: *The development of deception in young children*. British Journal of Developmental Psychology 9/1991
- Starkey, P., Selke, E.S., Gelman, R.: *Numerical abstraction by human infants*. Cognition 36/1990
- Szagan, G.: *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim 2006
- Tammet, D.: *Thinking in Numbers. How Maths Illuminates Our Lives*. London 2012
- Tomasello, M.: *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt a.M. 2011
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D.: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Mannheim 1974
- Weir, R.H.: »Some questions on the child's learning of phonology«, in: Smith, F., Miller, G.: The genetics of language. Cambridge, Mass. 1966, S. 153–159
- Wimmer, H., Perner, J.: *Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong belief in young children's understanding of deception*. Cognition 13/1983
- Winfrey, A.T.: *Biologische Uhren. Zeitstrukturen des Lebendigen*. Heidelberg 1988

Wie Kinder zu ihren Vorstellungen kommen

- Largo, R.H.: *Das passende Leben. Was unsere Individualität ausmacht und wie wir sie leben können.* Frankfurt a.M. 2017a
- Leakey, R.E.: *Der Ursprung des Menschen. Auf der Suche nach den Spuren des Humanen.* Frankfurt a.M. 1993

Das Fit-Prinzip: Wenn Kinder sie selbst sein dürfen

- Largo, R.H.: *Das passende Leben. Was unsere Individualität ausmacht und wie wir sie leben können.* Frankfurt a.M. 2017a
- Largo, R.H.: *Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren.* München 2017b
- Largo, R.H., Beglinger, M.: *Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen.* München 2009
- Largo, R.H., Czernin, M.: *Jugendjahre. Kinder durch die Pubertät begleiten.* München 2011
- Largo R.H., Molinari L., von Siebenthal, K., Wolfensberger, U.: *Does a profound change in toilet-training affect development of bowel and bladder control?* *Developmental Medicine and Child Neurology* 38/1996, S. 106–116 <https://www.largo-fitprinzip.com>
- Ulijaszek, S.J., Johnston F.E., Preece, M.A.: *The Cambridge Encyclopedia of Human Growth and Development.* Cambridge 1998

Misfit: Wenn Kinder Schiefelage geraten

- Coradi Vellacott, M., Wolter, M.: *Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen.* Aarau 2005
- JIM-Studie 2017: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf
- Kronig, W.: *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen und Leistungsbewertung von leistungsschwachem Lernen.* Bern 2007
- Largo, R.H., Czernin, M.: *Glückliche Scheidungskinder. Was Kinder nach der Trennung brauchen.* München 2015
- MIKE-Studie 2017: https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/mike/Bericht_MIKE-Studie_2017.pdf
- Rutter, M.: *Helping Troubled Children.* Harmondsworth 1975
- Schulte-Markwort, M.: *Burn-out Kids. Wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert.* München 2015
- Werner, E.E.: *The children of Kauai: A longitudinal study from the prenatal period to age ten.* Honolulu 1971
- Wohlkind, S., Rutter, M.: »Separation, loss and family relationships«, in: Rutter, M., Hersov L. (Hg.): *Child Psychiatry.* Oxford 1983