

Leseprobe aus: Seidel, Krapp, Pädagogische Psychologie, ISBN 978-3-621-27917-8
© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-621-27917-8>

6 Entwicklung, Sozialisation und Lernen

Bettina Hannover • Lysann Zander • Ilka Wolter

6.1 Wie Entwicklung, Sozialisation und Lernen aufeinander bezogen sind

6.2 Entwicklung

- 6.2.1 Menschliche Entwicklung in verschiedenen Funktionsbereichen
- 6.2.2 Quellen, Kontinuität vs. Diskontinuität und Plastizität menschlicher Entwicklung
- 6.2.3 Theorien menschlicher Entwicklung
- 6.2.4 Ein Anwendungsbeispiel aus der pädagogisch-psychologischen Praxis

6.3 Sozialisation

- 6.3.1 Die ökologische Systemtheorie nach Bronfenbrenner
- 6.3.2 Soziokultureller Kontextualismus nach Wygotski
- 6.3.3 Die Theorie der kognitiven Entwicklung nach Piaget
- 6.3.4 Das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst
- 6.3.5 Die moralische Entwicklung nach Kohlberg
- 6.3.6 Ein Anwendungsbeispiel aus der pädagogisch-psychologischen Praxis:
Erwerb von Geschlechtsrollen

6.4 Lernen

- 6.4.1 Klassisches Konditionieren
- 6.4.2 Operantes Konditionieren
- 6.4.3 Die sozial-kognitive Theorie des Beobachtungslernens
- 6.4.4 Ein Anwendungsbeispiel aus der pädagogisch-psychologischen Praxis

Manche Sprichwörter, Redewendungen und Lieder haben die Entwicklung, Sozialisation und das Lernen von Menschen zum Gegenstand. Sie verdeutlichen die Alltagsvorstellungen, die wir meist schon als Kinder von diesen abstrakten Konzepten erwerben, zusammen mit an sie gebundenen kulturspezifischen Normen und Handlungsimperativen. So enthält beispielsweise das aus dem 19. Jahrhundert stammende Kinderlied »Hänschen klein« die explizite Botschaft, dass das Kind sich von der Familie lösen muss, um erwachsen zu werden. Es enthält aber auch implizit, d. h. versteckt, geschlechtsdifferenzierte Normen und Handlungsimperative: Es ist die Mutter, die weint, nicht der Vater, und Hänschens Schwester geht nicht hinaus in die weite Welt, um erwachsen zu werden!

Sprichwörter und Redewendungen

- ▶ Was Hänschen nicht lernt,
lernt Hans nimmermehr.
- ▶ Nicht für die Schule,
sondern für das Leben lernen wir.
- ▶ Was einer nicht ist,
kann er noch werden.
- ▶ Der Apfel fällt nicht
weit vom Stamm.
- ▶ Es ist kein Baum, der nicht
zuvor ein Sträuchlein gewesen.

Hänschen klein

Hänschen klein ging allein
in die weite Welt hinein.
Stock und Hut steht ihm gut,
ist gar wohlgenut.
Doch die Mutter weinet sehr,
hat ja nun kein Hänschen mehr!
»Wünsch dir Glück!«, sagt ihr Blick,
»kehr' nur bald zurück!«

Sieben Jahr, trüb und klar,
Hänschen in der Fremde war.
Da besinnt sich das Kind,
eilt nach Haus geschwind.

Doch nun ist's kein Hänschen mehr,
nein, ein großer Hans ist er.
Braun gebrannt Stirn und Hand.
Wird er wohl erkannt?

Eins, zwei, drei geh'n vorbei,
wissen nicht, wer das wohl sei.
Schwester spricht: »Welch Gesicht?«,
kennt den Bruder nicht.
Kommt daher sein Mütterlein,
schaut ihm kaum ins Aug hinein,
ruft sie schon: »Hans, mein Sohn!
Grüß dich Gott, mein Sohn!«

6.1 Wie Entwicklung, Sozialisation und Lernen aufeinander bezogen sind

Pädagogisches Handeln dient der Veränderung von Menschen, sei es durch die Förderung ihrer Fertigkeiten oder Kompetenzen oder durch die Unterstützung ihrer sozialen, motivationalen und emotionalen Entwicklung. Drei unterschiedliche Konzepte beschreiben solche Veränderungsprozesse: »Entwicklung«, »Sozialisation« und »Lernen«. Teilweise überlappen sich die Gegenstandsbereiche dieser Konzepte, teilweise betrachten sie Veränderungen aus unterschiedlichen Perspektiven und nehmen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Einschränkungen des Veränderungsbegriffs vor.

Definition

Entwicklung bezeichnet zeitlich relativ überdauernde Veränderungen im Erleben und Verhalten einer Person.

Nicht als Entwicklung bezeichnet werden demnach kurzfristige Veränderungen von Menschen, wie sie durch vorübergehende Zustände hervorgerufen werden (z. B. Befindlichkeitsschwankungen, durch Alkoholkonsum bedingte Verlangsamung in der Reaktionsgeschwindigkeit).

Altersgraduierte, nicht-normative und epochale Einflüsse als Ursache von Entwicklung. Entwicklung kann durch altersgraduierte Einflüsse bedingt sein, wie altersabhängige Reifungsprozesse (z. B. Ausbildung der Skelettmuskulatur als Voraussetzung des Laufenlernens) oder kulturell an bestimmte Altersstufen gebundene Ereignisse (z. B. Auswirkung des Schuleintritts auf die Lernfreude). Weiter können nicht-normative Einflüsse Entwicklung initiieren oder beeinflussen, d. h. altersunabhängige und irreguläre Ereignisse, die nur von manchen Menschen oder von Menschen auf unterschiedliche Weise erlebt werden (z. B. Besuch einer Hochbegabtenklasse, Arbeitslosigkeit). Schließlich können epochale Einflüsse die Entwicklung von Individuen differenziell beeinflussen (z. B. Einfluss historisch veränderter Ernährungsgewohnheiten auf den Beginn der pubertären Reifung, Einfluss veränderter Geschlechterrollen auf die Wahrscheinlichkeit der Berufstätigkeit von Frauen).

Lernen. Dieses Konzept ist vergleichsweise enger gefasst und kann insofern als eine spezielle Form von Entwick-

lung betrachtet werden. Auch Lernen ist als eine relativ überdauernde Veränderung des Organismus definiert, diese muss jedoch ausdrücklich auf Erfahrungen zurückgehen. Erfahrungen bezeichnen selbst Erlebtes oder Wahrgenommenes. Nicht im Lernbegriff enthalten sind somit Veränderungen, die auf angeborene Reaktionstendenzen (z. B. Paarungsverhalten bei geschlechtsreifen Tieren) oder auf biologische Reifung (z. B. das Tieferwerden der Stimme in der Pubertät) zurückgehen. Lernen ist somit immer ein Entwicklungsprozess, aber nicht jede Form von Entwicklung ist ein Ergebnis von Lernen.

Sozialisation. Mit diesem Konzept werden Veränderungen von Menschen aus einer anderen Perspektive in den Blick genommen. Im Mittelpunkt stehen die Prozesse, durch die das Individuum zum Mitglied einer sozialen Gemeinschaft wird. Gegenstand der Betrachtung sind somit Einflüsse, die kulturelle Normen (z. B. ob Ehepartner typischerweise von den Eltern ausgewählt oder aber selbst gesucht werden) und von der sozialen Umwelt bereitgestellte Entwicklungsmöglichkeiten (z. B. die mit unterschiedlichen Schulformen einhergehenden unterschiedlichen Entwicklungsmilieus) auf das Individuum haben. Während Entwicklung und Lernen also über das Ergebnis, nämlich die relativ überdauernde intraindividuelle Veränderung, definiert sind, beschäftigen sich Konzepte von Sozialisation vor allem mit den Prozessen, über die das Individuum Mitglied der Gesellschaft oder spezieller sozialer Gruppen wird. Dies geschieht dadurch, dass die Person in steter Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt gesellschaftliche Normen, Werte und Anforderungen übernimmt und ihrerseits gestaltend auf die Umwelt einwirkt.

6.2 Entwicklung

6.2.1 Menschliche Entwicklung in verschiedenen Funktionsbereichen

Die Psychologie der Entwicklung beschäftigt sich mit der Frage, welche (zeitlich relativ überdauernden) Veränderungen Menschen – von der Empfängnis bis zum Tode (»from the cradle to the grave«) – erfahren. Dazu werden Entwicklungsverläufe in den verschiedenen menschlichen Funktions- und Leistungsbereichen über die gesamte Lebensspanne hinweg beschrieben. Die dabei sichtbar werdenden systematischen Veränderungen werden durch verschiedene Theorien der Entwicklung zu erklären versucht (vgl. z. B. Schneider & Lindenberger,

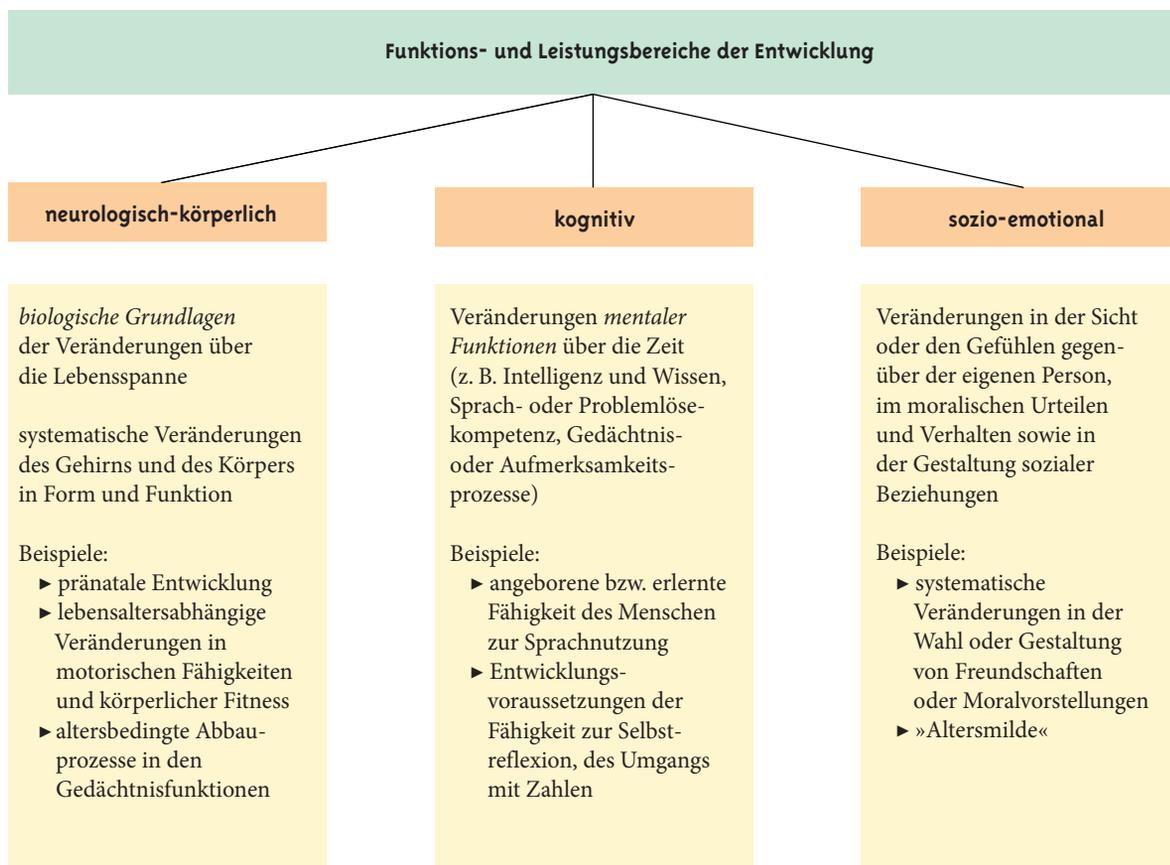


Abbildung 6.1 Funktions- und Leistungsbereiche der Entwicklung

2012). Wie in Abbildung 6.1 dargestellt, können die Funktions- und Leistungsbereiche, in denen der Mensch sich lebenslang verändert, in körperliche, kognitive und sozio-emotionale Entwicklung unterteilt werden.

Neurologisch-körperliche Entwicklung. Diese beschreibt die biologischen Grundlagen der Veränderungen über die Lebensspanne, genauer systematische Veränderungen des Gehirns und des Körpers in Form und Funktion. Von besonderem Interesse können hierbei beispielsweise die pränatale Entwicklung sein, lebensaltersabhängige Veränderungen in motorischen Fähigkeiten und körperlicher Fitness oder altersbedingte Abbauprozesse in den Gedächtnisfunktionen.

Kognitive Entwicklung. Diese bezieht sich auf Veränderungen mentaler Funktionen über die Zeit, also z. B. in Intelligenz und Wissen, in der Sprach- und Problemlösekompetenz oder in Gedächtnis- und Aufmerksamkeits-

prozessen. Interessante Forschungsfragen sind beispielsweise, ob die Fähigkeit des Menschen, Sprache zu nutzen, angeboren oder erlernt ist oder welche kognitiven Entwicklungsvoraussetzungen gegeben sein müssen, um bestimmte Arten von Aufgaben bewältigen zu können (z. B. Fähigkeit zur Selbstreflexion, Umgang mit Zahlen).

Sozio-emotionale Entwicklung. Diese betrifft Veränderungen in der Sicht oder den Gefühlen gegenüber der eigenen Person, im moralischen Urteilen und Verhalten sowie in der Gestaltung sozialer Beziehungen. Forschungsfragen sind hier beispielsweise, wann Kinder Vorstellungen darüber entwickeln, was moralisch gut oder schlecht ist, ob Menschen in verschiedenen Lebensabschnitten Freundschaften auf unterschiedliche Weise gestalten oder ob sich das Bild, das Menschen von sich selbst haben, in verschiedenen Altersgruppen systematisch voneinander unterscheidet.

6.2.2 Quellen, Kontinuität vs. Diskontinuität und Plastizität menschlicher Entwicklung

Theorien, die Veränderungen in den verschiedenen Funktions- und Leistungsbereichen beschreiben oder erklären wollen, können danach systematisiert werden, wie sie sich in Bezug auf drei grundlegende Fragen positionieren.

Quellen menschlicher Entwicklung. Die erste Frage betrifft die nach der wesentlichen Quelle oder Ursache menschlicher Entwicklung: Ist diese vor allem in genetisch fixierten, biologischen Reifungsprozessen (*»nature«*) oder aber in Umwelt- und Sozialisationseinflüssen (*»nurture«*) zu sehen? Die *»nature vs. nurture«*-Debatte wird beispielsweise zum Thema der menschlichen Intelligenz nach wie vor heftig geführt. Theorien, die die Entwicklung der Intelligenz und individuelle Unterschiede in der Intelligenz vor allem auf genetisch fixierte, biologische Ursachen zurückführen, argumentieren wesentlich mit Studien, in denen gezeigt werden konnte, dass eineiige Zwillinge selbst dann, wenn sie direkt nach der Geburt getrennt wurden und getrennt aufwuchsen, also unterschiedlichen Sozialisationseinflüssen ausgesetzt waren, sich in ihrem Intelligenzquotienten sehr ähnlich sind. Umgekehrt werden in den Theorien, die Intelligenz als wesentlich durch Umwelteinflüsse geprägt sehen, die deutlichen Zusammenhänge ins Feld geführt, die zwischen den einer Person zur Verfügung stehenden Ressourcen, wie z. B. dem sozioökonomischen Status der Eltern oder der Qualität des Schulunterrichts, und ihrer Intelligenzentwicklung bestehen (vgl. Abschn. 7.3.4).

Epigenetische Ansätze nehmen in dieser Debatte eine Mittlerposition ein, indem sie einen stetigen, wechselseitigen Einfluss von Erbanlagen und Umwelt postulieren (z. B. Rutter, 2011). Nach diesen Ansätzen ist der genetische Kode eines Menschen nicht starr und unveränderbar. Vielmehr können einzelne Gene in Abhängigkeit von Umwelteinflüssen im Lebensverlauf in ihrer Aktivität verändert und an- oder ausgeschaltet

werden. Dadurch wird zwar nicht die DNA-Sequenz modifiziert, wohl aber verändern sich Eigenschaften von Zellen. Die Aktivierung bzw. Deaktivierung einzelner DNA-Abschnitte kann bei einer Zellteilung an die Tochterzelle weitergegeben werden, d. h., Eigenschaften von Personen können nicht nur über ihre DNA, sondern auch über diese zellulären Veränderungsmechanismen an nachfolgende Generationen vererbt werden. Die epigenetische Perspektive nimmt auch für die Intelligenzentwicklung bidirektionale Einflüsse zwischen Genen und Umwelt an. So entstehen beispielsweise bei einem Kleinkind, das optimal ernährt wird, viele neuronale Verknüpfungen (Veränderung des Phänotyps). Intensiveres Interaktionsverhalten mit seinen Bezugspersonen kann die Folge sein, durch das wiederum die weitere Entwicklung seines Gehirns begünstigt wird. Epigenetik heißt also für die Intelligenzdebatte, dass das kognitive Potenzial eines Menschen weder ausschließlich durch sein Erbgut noch durch die jeweiligen Umgebungsbedingungen determiniert ist.

Kontinuität vs. Diskontinuität menschlicher Entwicklung. Eine zweite grundlegende Annahme, hinsichtlich derer sich verschiedene Entwicklungstheorien voneinander unterscheiden, betrifft die Frage, ob menschliche Veränderung in Stufen (*»revolution«*) oder aber kontinuierlich (*»evolution«*) verläuft. Phasen- oder Stufentheorien postulieren, dass der Mensch lebensalters-



Abbildung 6.2 Lebenstrepfen wie die hier abgebildete waren ab dem 17. bis ins 19. Jahrhundert sehr beliebte Darstellungsmotive. Der Lebenslauf eines Menschen wurde dabei zumeist in zehn Phasen eingeteilt

abhängig verschiedene, voneinander abgrenzbare Zustände erreicht, die in einer qualitativ veränderten Art und Weise sichtbar werden, in der er sich mit seiner Umwelt auseinandersetzt. Die bildliche Veranschaulichung des menschlichen Lebenslaufes in Form einer Treppe (für ein historisches Beispiel s. Abb. 6.2) kann die Annahme verdeutlichen, dass Entwicklung hier als Erreichen immer neuer, qualitativ verschiedener Person-Umwelt-Relationen verstanden wird, wobei das »Erklimmen« einer neuen Stufe stets von einer Phase relativer Stagnation gefolgt wird.

Häufig wird von einer festgelegten, nicht veränderbaren Abfolge der Stufen ausgegangen und postuliert, dass ein neues Niveau nur durch das Überwinden der jeweils voranliegenden Zustände erreicht werden kann. Beispiele dafür sind die Theorie der psychosexuellen Entwicklung von Freud, die Identitätsentwicklungstheorie von Erikson, die Theorie der Moralentwicklung von Kohlberg oder die Theorie der kognitiven Entwicklung von Piaget.

Theorien, die – im Unterschied zu den Phasen- oder Stufentheorien – die Entwicklung des Menschen als kontinuierlich verstehen, betonen quantitative Veränderungen über die Zeit. Das, was Stufentheorien als das Erreichen einer qualitativ neuen Person-Umwelt-Relation ansehen, wird hier als Phase relativ schneller quantitativer Veränderungen betrachtet. Beispiele sind die Erweiterung des Wortschatzes des Kindes, die im Alter zwischen 18 und 24 Monaten besonders beschleunigt ist, oder der Erwerb einer sportlichen Fertigkeit durch intensives Training. Aber auch Differenzierungen (z. B. der Aufbau eines zunehmend komplexen und gegliederten semantischen Netzwerkes in einer Wissensdomäne) oder hierarchische Integrationen (z. B. die Integration unterschiedlicher Sichtweisen über die eigene Person in ein kohärentes Selbstbild während der Adoleszenz) können durchaus als quantitative Veränderungen beschrieben werden. Beispiele für Ansätze, in denen Entwicklung als kontinuierlich beschrieben wird, sind die behavioristischen Lerntheorien (vgl. Abschn. 6.4) oder die Idee der Zone der proximalen Entwicklung bei Wygotski (vgl. Abschn. 6.3.2).

Plastizität: Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Entwicklung von Personen. Eine dritte grundlegende Fragestellung, hinsichtlich derer sich verschiedene Entwicklungstheorien unterschiedlich positionieren, betrifft die nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten in der

Entwicklung von Personen. Während die oben zitierten Phasen- oder Stufentheorien die Gemeinsamkeiten in der Entwicklung betonen, interessieren sich insbesondere Vertreter der sog. Lebensspannenperspektive (s. Abschn. 6.2.3) dafür, wie es bei verschiedenen Personen zu unterschiedlichen Entwicklungsverläufen kommt. Die Vorstellung, dass eine einmal (durch Erbanlagen oder eine spezifische Umweltkonstellation) angestoßene Entwicklung bei allen Menschen nach dem immer gleichen Muster verläuft, wird ersetzt durch die Annahme, dass bedingt durch das komplexe Zusammenspiel zwischen Genen, Umwelt und Verhalten der Person über die gesamte Lebensspanne hinweg interindividuell unterschiedliche Entwicklungsverläufe zustande kommen können. Plastizität bezeichnet dabei die menschliche Fähigkeit, über die gesamte Lebensspanne hinweg adaptiv auf wechselnde Anforderungen oder Umweltbedingungen reagieren zu können, also veränderbar oder formbar zu bleiben.

Studie

Plastizität kognitiver Leistungen im Alter

Am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung werden seit mehr als zwei Jahrzehnten die Ursachen von Unterschieden in Entwicklungsverläufen, im Besonderen die altersabhängige Plastizität (Veränderbarkeit) kognitiver Leistungen, untersucht. Dazu wird geprüft, welche Leistungen Menschen unter optimalen Bedingungen – wie z. B. Unterweisung und Training in leistungsfördernden Strategien – in unterschiedlichen Altersphasen erzielen können. Plastizität wird hier also über die maximale Leistungsfähigkeit oder über Leistungsgewinne nach Instruktion und Training in leistungsfördernden Techniken operationalisiert. Das Ausmaß der Plastizität, d. h. das Ausmaß, in dem Entwicklungsverläufe auf der Grundlage von Erfahrung verändert werden können, kann sich in Abhängigkeit vom Lebensalter und zwischen Personen unterscheiden (z. B. Hertzog, Kramer, Wilson & Lindenberger, 2009). So können beispielsweise Kinder bei angemessener Unterweisung erfolgreich ein Musikinstrument erlernen, wohingegen im späten Erwachsenenalter nur noch manche Menschen diese Aufgabe erfolgreich meistern. Das Ausloten von Möglichkeiten und Grenzen der Plastizität ist ein zentrales Erkenntnisinteresse der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne.

6.2.3 Theorien menschlicher Entwicklung

Psychodynamische Ansätze

Die psychodynamischen Entwicklungstheorien von Freud (1938) und Erikson (1966) gehören zu den sog. Stufentheorien. Ihnen zufolge durchläuft der Mensch verschiedene Phasen, in denen er spezifische Konflikte lösen muss, um die nächste Entwicklungsstufe erreichen zu können. Beide Theorien gehen auf das Strukturmodell von Freud zurück, nach dem die Persönlichkeit des Menschen aus den drei Instanzen »Es«, »Ich« und »Über-Ich« besteht (s. Abb. 6.3). Diese bilden sich ontogenetisch betrachtet in verschiedenen Entwicklungsphasen heraus. Von der Geburt des Kindes an dominiert zunächst das »Es«, das seine biologischen Triebe und Bedürfnisse repräsentiert. In der frühen Kindheit bildet sich das »Ich« heraus, das die Aufgabe hat, zwischen Impulsen aus dem »Es« und Anforderungen der Realität zu vermitteln, z. B. indem es dafür sorgt, dass Impulse aus dem »Es« auf sozial akzeptierte Weise ausgelebt werden. Schließlich entsteht im Alter zwischen 3 und 6 Jahren das sog. »Über-Ich«, das Gewissen, Normen oder Moral repräsentiert. Das »Ich« steht fortan vermittelnd zwischen dem »Es« und dem »Über-Ich«; es entscheidet, welche Instanz sich in Konfliktsituationen durchsetzt oder findet Kompromisse.

Stufen der psychosexuellen Entwicklung nach Freud.

Freud zufolge muss das Individuum auf jeder Stufe einen anders gearteten Konflikt zwischen seinen biologischen Trieben oder Bedürfnissen auf der einen Seite und Anforderungen der Umwelt auf der anderen Seite bewältigen. Auf jeder psychosexuellen Stufe steht dabei eine andere erogene Zone im Vordergrund (orale, anale, phallische, Latenz- und genitale Phase), aus der im betreffenden Lebensalter vorzugsweise sexuelle Lust gewonnen wird. Nach Freuds Vorstellung sind also nicht nur die Zeiträume und die Abfolge der einzelnen Phasen biologisch determiniert, sondern auch die Art des auf der jeweiligen Stufe zu bewältigenden Konflikts: Die sexuellen Triebe verlagern sich von der Geburt bis zur Adoleszenz vom Oralen bis zum Genitalen. Freuds biologischer Entwicklungsbegriff impliziert, dass die Entwicklung der Persönlichkeit mit dem Eintritt in das Erwachsenenalter abgeschlossen ist.

Stufen der psychosozialen Entwicklung nach Erikson.

Im Unterschied dazu sieht Erikson die menschliche Entwicklung als einen lebenslangen Prozess. Während ihm zufolge die biologische Reifung den generellen

Zeitplan determiniert, in dem Menschen die insgesamt acht von ihm postulierten Stufen der psychosozialen Entwicklung (z. B. Vertrauen vs. Misstrauen, Identität vs. Identitätsdiffusion) durchlaufen, determiniert die Kultur oder soziale Umwelt maßgeblich, in welchen Situationen und auf welche Weise die stufenspezifischen Konflikte gelöst werden müssen. Dementsprechend spricht Erikson auch von Krisen (statt Konflikten), um die soziale Bedeutung der zu bewältigenden Herausforderungen zu betonen.

Obwohl Erikson sich auf die psychosexuellen Stufen nach Freud bezieht, sind die Konflikte oder Krisen, die das Individuum nach seiner Annahme lösen muss, von einem anderem Charakter: Es geht um das Erreichen jeweils neuer Formen von »Ich-Qualität«. Erikson hielt zwar am Drei-Instanzen-Strukturmodell der Persönlichkeit nach Freud fest, wies aber, als Vertreter der sog. »Ich-Psychologie«, insbesondere dem »Ich«, genauer einer starken »Ich-Identität«, eine zentrale Bedeutung zu. Das »Ich« repräsentiert ein organisiertes System von Einstellungen, Motiven und Bewältigungsleistungen. Die Ausbildung von »Ich-Identität« entspricht dem Aufbau von Selbstkonsistenz, d. h., man weiß, wer man ist und worin über Zeit, Situationen und soziale Kontexte hinweg die Einheitlichkeit und Unverwechselbarkeit der eigenen Person begründet ist. »Das bewusste Gefühl, eine persönliche Identität zu besitzen, beruht auf zwei gleichzeitigen Beobachtungen: der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit und der damit verbundenen Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen« (Erikson, 1966, S. 20). Aus der Lösung einer stufenspezifischen Krise geht die Person »immer wieder mit einem gestärkten Gefühl innerer Einheit, einem Zuwachs an Urteilskraft und der Fähigkeit hervor [...], ihre Sache »gut zu machen«, und zwar gemäß den Standards derjenigen Umwelt, die für diesen Menschen bedeutsam sind« (Erikson, 1966, S. 56). So ist beispielsweise die Phase der Adoleszenz, der in Eriksons Entwicklungstheorie von allen Stufen die relativ größte Bedeutung beigemessen wird, durch die Anforderung charakterisiert herauszufinden, wer man selbst ist oder sein möchte. Die erfolgreiche Lösung dieser Krise bedeutet Identitätsfindung, im anderen Falle resultiert Identitätsdiffusion: Die Selbstsicht der Person bleibt ungesichert und kann von Situation zu Situation schwanken. Das frühe Erwachsenenalter ist nach Erikson durch die Herausforderung charakterisiert, eine

Partnerschaft einzugehen; Intimität und Liebe resultieren aus der erfolgreichen Bewältigung dieser Krise, anderenfalls kann Isolation die Folge sein.

Wie die Beispiele zeigen, maß Erikson (1966) bewussten Prozessen eine höhere Bedeutung zu – nämlich der aktiven Auseinandersetzung der Person mit dem Ziel der Bewältigung lebensphasentypischer Konflikte (ähnlich wie Havighurst in seinem Konzept der Entwicklungsaufgaben, vgl. Abschn. 6.3.4) – als Freud (1938), der annahm, dass die psychischen Prozesse, die das Verhalten des Menschen lenken, im Wesentlichen unbewusst sind.

Psychobiologische Ansätze

Sie fokussieren die biologischen Grundlagen der Entwicklung. Gegenstand der Untersuchung sind somit artspezifische angeborene Verhaltensmuster oder Lern-dispositionen. Für menschliche und nicht-menschliche Organismen wird gleichermaßen angenommen, dass sich solche Verhaltensmuster oder Lern-dispositionen evolutionär herausgebildet haben, die für die jeweilige Art in besonderem Maße adaptiv waren, also ihre Erhaltung und Fortpflanzung gesichert haben. Unterschiede zwischen den Arten werden dementsprechend auf Variationen in den Umwelten zurückgeführt, an die die Arten sich anpassen mussten.

Angeborene Verhaltensweisen sind dadurch definiert, dass sie genetisch verankert sind und deshalb nicht erlernt werden müssen, also von Geburt an vorhanden sind. Sie sind infolgedessen bei allen Vertretern einer Art in gleichförmiger Weise zu beobachten und können durch Lernerfahrungen nicht modifiziert werden. Ein Beispiel stellen Reflexe dar, d. h. unwillkürliche, nicht erlernte und nicht willentlich steuerbare, nach einem festen Muster ablaufende Reaktionen, die durch einen bestimmten Stimulus ausgelöst werden. So ist der menschliche Säugling mit – sein Überleben sichernden – Reflexen ausgestattet, wie z. B. dem Saugreflex, der ausgelöst wird, sobald seine Lippen (von der Brust oder der Flasche) berührt werden, und dem Greifreflex, der das Festhalten (an) der Bezugsperson sichert und ausgelöst wird, sobald seine Handinnenflächen berührt werden. Reflexe bilden die Grundlage für ein wichtiges Lernprinzip, das klassische Konditionieren (s. Abschn. 6.4.1). Hier erhält ein neutraler Reiz auf der Grundlage einer angeborenen reflexhaften Verbindung zwischen einem Stimulus und einer Reaktion die Eigenschaft, dieselbe Reaktion auslösen zu können.

Dass auch Lern-dispositionen angeboren sein können, zeigt sich darin, dass bestimmte Dinge vorzugsweise oder überhaupt nur in bestimmten Lebensphasen erlernt werden können. Ein prominentes Beispiel stellt die Sprachentwicklung dar: Auch unter eher ungünstigen Umweltbedingungen erlernen Kinder in der frühen Kindheit in aller Regel das Sprechen – wohingegen das Erlernen weiterer Sprachen in späteren Entwicklungsphasen vergleichsweise mühevoll oder nur unvollständig gelingt.

Soziobiologie. Die Frage, inwiefern die biologischen Grundlagen menschlichen Verhaltens geeignet sind, psychologische Phänomene hinreichend zu erklären, wird kontrovers diskutiert. So sind beispielsweise die Annahmen der sog. Soziobiologie keineswegs unwidersprochen geblieben, die menschliches Verhalten damit erklären will, dass jedes Individuum danach strebe, zur Sicherung der Art seine eigenen Gene weiterzugeben. Ein Beispiel stellt die Erklärung von Geschlechtsunterschieden bei der Partnerwahl dar: Während bei der Entscheidung für einen (Ehe-)Partner Frauen stärker auf dessen sozialen Status (als Ausdruck von sozialen Einflussmöglichkeiten und finanziellen Ressourcen) achten als Männer, gewichten Männer die Attraktivität der physischen Erscheinung stärker als Frauen. Die Soziobiologie argumentiert, dass diese unterschiedlichen Strategien funktional für die Weitergabe des eigenen Genoms sind: Während Männer durch die Wahl möglichst jugendlicher (d. h. attraktiver) Partnerinnen am meisten Nachkommen erzeugen könnten, könnten Frauen ihre Nachkommen am wahrscheinlichsten großziehen, wenn sie einen machtvollen und materiell begüterten Beschützer haben (z. B. Buss, 1989). Eagly, Wood und Johannesen-Schmidt (2004) konnten jedoch im Kulturvergleich zeigen, dass Geschlechtsunterschiede in den Partnerwahlkriterien in dem Maße abnehmen, wie eine Gesellschaft geschlechtergerecht ist. Sie erklären die unterschiedlichen Partnerwahlkriterien somit durch die Machtungleichverteilung, als deren Folge Frauen, nicht aber Männer, darauf angewiesen sind, sich an einen erfolgreichen Partner zu binden, um an gesellschaftlichen Ressourcen partizipieren zu können.

Verhaltensweisen, die im Säuglings- und Krabbelalter gezeigt werden, haben eine vergleichsweise starke biologische Fundierung, da sie auf nur wenige Lernerfahrungen zurückgehen (z. B. emotionales Ausdrucksverhalten, Bindungsverhalten). Komplexe Verhaltensweisen hingegen (z. B. altruistisches Verhalten, Sexualverhalten, ag-

gressives Sozialverhalten) sind besser durch Theorien zu erklären, die das Zusammenspiel biologischer und sozialisatorischer Einflüsse in den Blick nehmen. So wird die Sichtweise der evolutionären Psychologie oder der Soziobiologie, nach der der evolutionäre Prozess maßgeblich auf die natürliche Selektion von zufällig entstandenen Mutationen zurückgeht, auch in dem Maße in Frage gestellt, wie die Epigenetik (s. Abschn. 6.2.2) Belege dafür beibringt, dass biologische Systeme ein – über das Prinzip des Zufalls weit hinausgehendes – Veränderungspotenzial haben (z. B. Rutter, 2011).

Die Lebensspannenperspektive

Mit der Einführung der Lebensspannenperspektive in die Entwicklungspsychologie wurde die Vorstellung, dass maßgebliche Veränderungsprozesse des Menschen vor allem in seiner Kindheit zu beobachten sind, durch die Konzeption der ontogenetischen Entwicklung als eines lebenslangen Prozesses abgelöst. Darüber hinaus sehen sich Vertreter dieser Forschungsperspektive einer Reihe von theoretischen Leitsätzen verpflichtet, die Baltes (1990) zusammenfassend beschrieben hat. Entwicklung ist diesem Verständnis nach nicht als stetiger Zuwachs in Kapazitäten oder Effizienz, sondern vielmehr als ein lebenslanges dynamisches Zusammenspiel von Gewinnen und Verlusten zu verstehen. So geht beispielsweise der Abfall in bestimmten kognitiven Funktionen im hohen Erwachsenenalter mit einer Verbesserung in der Fähigkeit zur Affektregulation einher (Labouvie-Vief & Diehl, 2000). Verlust und Abbau können sich gleichzeitig nicht nur zwischen verschiedenen Funktionsbereichen (s. Abb. 6.1), sondern auch innerhalb eines Funktionsbereiches zeigen; Entwicklung ist also multidirektional. Ein Beispiel dafür ist die im Erwachsenenalter beginnende Abnahme in der fluiden Intelligenz bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung oder gar Zunahme der kristallisierten Intelligenz bis zum Lebensende (vgl. Abschn. 7.3.1). Die ontogenetische Entwicklung ist weiterhin durch eine hohe intraindividuelle Plastizität gekennzeichnet (s. Abschn. 6.2.2). Dies bedeutet: Menschen können sich lebenslang verändern, sodass sich ihre Entwicklung über die Lebensspanne – bedingt durch das komplexe Zusammenwirken altersgraduierter, nicht-normativer und epochaler Einflüsse – deutlich voneinander unterscheiden kann.

6.2.4 Ein Anwendungsbeispiel aus der pädagogisch-psychologischen Praxis

Die Annahme von Plastizität, nämlich dass Menschen sich lebenslang verändern können, ist implizit Grundlage jedes pädagogischen Handelns, dient dieses Handeln doch der Veränderung von Menschen durch das Bereitstellen von Maßnahmen zur Förderung ihrer Kompetenzen, Fertigkeiten oder ihrer sozio-emotionalen Entwicklung. Verbunden mit der Vorstellung von Plastizität ist die Untersuchung differenzieller Entwicklungsverläufe über die Lebenszeit.

Ein Beispiel stellt die Forschung von Shing vor. Sie untersucht die Entwicklung des episodischen Gedächtnisses über die Lebensspanne, d. h. altersabhängige Veränderungen in der Fähigkeit, selbst erlebte Ereignisse im Gedächtnis abzulegen, dort zu speichern und später wieder abzurufen. In ihrem zusammen mit Lindenberger vorgelegten Zweikomponentenmodell (Shing & Lindenberger, 2011) wird eine assoziative von einer strategischen Komponente des episodischen Gedächtnisses unterschieden. Während die assoziative Komponente für das Zusammenfügen von Merkmalen zu kohärenten Repräsentationen zuständig ist, regelt die strategische Komponente, auf welche Weise Merkmale für das Abspeichern und Wiederabrufen ausgewählt und organisiert werden. Mit ihrem Zweikomponentenmodell können Shing und Lindenberger (2011) lebensaltersabhängig differenzielle episodische Gedächtnisleistungen erklären. So können die (im Vergleich zu Erwachsenen) geringeren Gedächtnisleistungen von Kindern auf die ontogenetisch relativ späte Herausbildung der strategischen Komponente zurückgeführt werden. Umgekehrt ist die geringere Gedächtnisleistung von älteren im Vergleich zu jüngeren Erwachsenen dadurch bedingt, dass die normale Hirnalterung im Erwachsenenalter sowohl Gehirnstrukturen betrifft, die die strategische Komponente unterstützen, als auch solche, die die assoziative Komponente unterstützen. Infolgedessen ist eine Leistungsabnahme in beiden Komponenten zu beobachten.

Für pädagogisches Handeln sind nun die Möglichkeiten von Interesse, die sich aus den lebensaltersabhängig unterschiedlichen Entwicklungsverläufen für die Förderung von Gedächtnisleistungen ergeben. So zeigen die Arbeiten von Shing, dass sich die Schwächen in der

strategischen Komponente von Kindern durch ein Training von Memorierstrategien ausgleichen lassen. Dass sich die Leistungsfähigkeit der assoziativen Komponente ihres Gedächtnisses dann voll durchsetzen kann, wird darin deutlich, dass Kinder ihre Gedächtnisleistungen nach einem solchen Training den Leistungen junger Erwachsener annähern. Da im Unterschied dazu die geringeren Gedächtnisleistungen älterer Erwachsener eine Folge des Abbaus in beiden Gedächtniskomponenten ist, können ihre Leistungen durch Erinnerungstrainings zwar verbessert werden, allerdings in geringerem Ausmaß als die von Kindern.

Studien wie die von Shing veranschaulichen, wie einerseits grundlagenwissenschaftliche Erkenntnisse über die menschliche Entwicklung in verschiedenen Funktions- und Leistungsbereichen für die Gestaltung von Interventionen und die Auswahl geeigneter Zielgruppen genutzt werden können und wie umgekehrt Ergebnisse aus angewandten Interventionsstudien dazu beitragen können, die Gültigkeit von Entwicklungstheorien zu prüfen.

6.3 Sozialisation

Der Begriff Sozialisation wurde von Durkheim (1984) in die Literatur eingeführt. Er bezeichnete damit die »Ver-gesellschaftung« des Individuums, also seine Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich vermittelten sozialen Umwelt, die zur Prägung seiner Persönlichkeit führt. Der Sozialisationsbegriff umfasst sowohl sämtliche Einflüsse des gesellschaftlichen Kontextes als auch den Einfluss der Person-Umwelt-Interaktion auf die Persönlichkeitsentwicklung. Stärker als die bisher dargestellten Theorien menschlicher Entwicklung fokussieren Sozialisierungstheorien somit die Bedeutung des sozialen Kontextes und dabei besonders dessen Bedeutung für die Entwicklung der Persönlichkeit des Menschen.

6.3.1 Die ökologische Systemtheorie nach Bronfenbrenner

Zu den prominentesten Sozialisationsmodellen zählt die ökologische Systemtheorie nach Bronfenbrenner (1981). Wie Abbildung 6.3 zeigt, beschreibt die Theorie die Komponenten, die die Person-Umwelt-Interaktion konstituieren: Verschiedene Systeme von Beziehungen sind wie konzentrische Kreise miteinander verbunden

und bilden gemeinsam das sog. Ökosystem. Entwicklung ist maßgeblich durch die Übergänge der Person von einem Beziehungssystem in ein anderes und von der Art des Zusammenwirkens der Beziehungssysteme gekennzeichnet. Jedes Beziehungssystem ist dabei durch typische Settings charakterisiert.

Mikrosystem. Es besteht aus den sozialen Beziehungen, in die der Mensch in seiner unmittelbaren Umgebung eingebunden ist. Typische Settings für das Kleinkind sind soziale Interaktionen innerhalb der Familie, für das ältere Kind treten Interaktionen mit Gleichaltrigen und Gleichgestellten (Peers) in Kindergarten und Schule hinzu. Das Kind wird nicht passiv von diesen Interaktionen geprägt, sondern gestaltet diese – und damit seine eigenen Entwicklungsbedingungen – von Anfang an mit. So bringt es bestimmte Merkmale mit, die teilweise biologisch determiniert sein können, wie z. B. sein Temperament, und beeinflusst damit die Art und Weise, wie andere mit ihm interagieren.

Mesosystem. Es beschreibt die Verbindungen zwischen den verschiedenen sozialen Beziehungen innerhalb des Mikrosystems: Während also das Mikrosystem als Ganzes die Gesamtheit der sozialen Beziehungen der Person beschreibt, wird das Mesosystem aus den Überlappungen und Wechselwirkungen zwischen diesen Kontexten konstituiert. Beispiele für solche Wechselwirkungen sind die Eltern des Kindes, die sich mit der Lehrerin in der Schule austauschen, oder Kinder, die gemeinsam die Schule besuchen und, weil sie in der Nachbarschaft wohnen, auch ihre Freizeit zusammen verbringen.

Exosystem. Dieses Beziehungssystem repräsentiert sämtliche Beziehungen, in die die Person nicht direkt einbezogen ist, die aber dennoch ihre Entwicklung beeinflussen. Ein Beispiel ist die Einführung der Möglichkeit, dass auch Väter Elternzeit in Anspruch nehmen können. Ausgelöst durch diese Veränderung des Exosystems (z. B. von Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz des Vaters) investieren heute junge Väter mehr Zeit in die Betreuung ihrer Kinder und beeinflussen dadurch deren Entwicklung in stärkerem Maße. Umgekehrt können natürlich auch die Erfahrungen, die Eltern außerhalb ihrer Familie, z. B. bei der Arbeit, machen, die Interaktionen innerhalb der Familie beeinflussen.

Makrosystem. Es bildet die nächste Ebene, die die Gesamtheit aller Beziehungen in einer Gesellschaft beinhaltet. Es ist nicht durch konkrete Kontexte bestimmt, sondern von kulturspezifischen Normen, Werten und Konventionen, die, z. B. vermittelt über Erziehungsziele

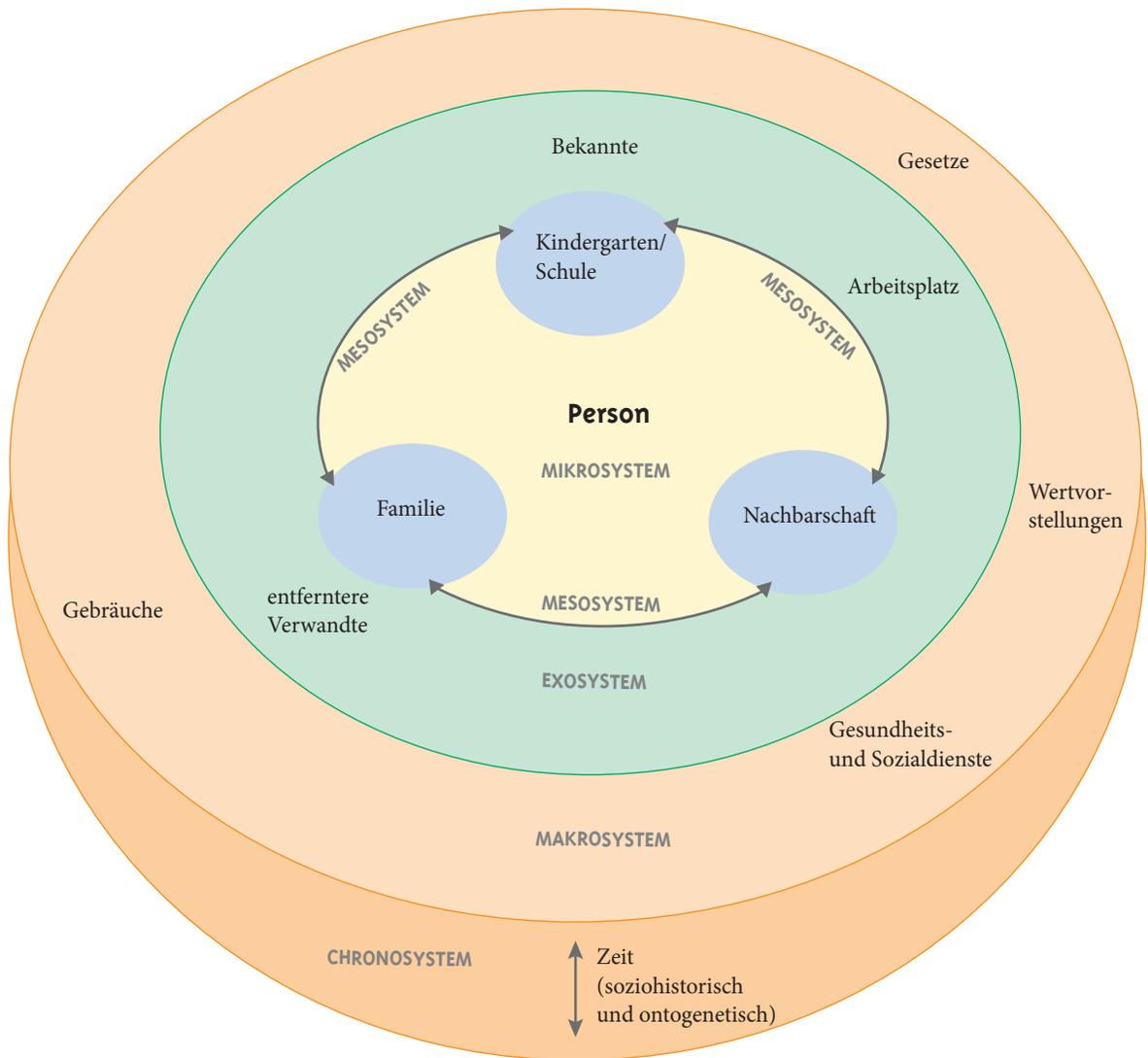


Abbildung 6.3 Das Ökosystem mit seinen fünf Komponenten in der ökologischen Systemtheorie nach Bronfenbrenner (1979). Im Zusammenspiel dieser verschiedenen Beziehungssysteme vollzieht sich menschliche Entwicklung

und -praktiken, Formen der außerfamilialen Kinderbetreuung, das Bildungssystem oder soziale Sicherungssysteme, die Entwicklung des Individuums beeinflussen. **Chronosystem.** Es beschreibt die zeitliche Dimension der Entwicklung. Mit dem Lebensalter ändern sich die an das Individuum gerichteten Anforderungen und Rollenerwartungen. Damit einhergehend verändern sich die Mikrosysteme der Person und es sind Übergänge zwischen den verschiedenen Systemen zu beobachten. So bedeutet beispielsweise der Eintritt in den Kindergarten, dass die Mesoebene, nämlich die Verbindungen

zwischen dem Mikrosystem Familie und dem Mikrosystem Kindergarten, erstmalig für das Kind an Bedeutung gewinnt. Umgekehrt kann das Ausscheiden aus dem Berufsleben bedeuten, dass das Exosystem eine Einengung erfährt. Die Qualität der Mikrosysteme der Person kann dadurch bedeutsamer für die psychologische Situation des Individuums werden. Weil der Mensch also über die Zeit hinweg zwischen verschiedenen Beziehungssystemen hin- und hergeht und diese lebensphasenabhängig eine unterschiedlich starke Bedeutung erfahren, wirkt es sich auf seine Entwicklung

günstig aus, wenn die verschiedenen Systeme miteinander vereinbar sind und wenn Erfahrungen und Verhaltensweisen, die in einem System gelernt werden, auch in anderen Systemen anwendbar sind.

6.3.2 Soziokultureller Kontextualismus nach Wygotski

Auch Wygotskis (1987) Theorie der soziokulturellen Entwicklung wird als Sozialisationstheorie bezeichnet, weil er Einflüsse des sozialen Kontextes auf die Entwicklung des Individuums in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt. Genauer untersuchte er die Frage, wie die kognitive Entwicklung des Kindes durch übergeordnete Wissensbestände und Überzeugungssysteme der Kultur beeinflusst wird. Er nahm an, dass das Kind sich die eine Kultur repräsentierenden Wissensbestände, Traditionen und Glaubenssysteme im kooperativen Austausch mit Menschen aneignet, die sich ihrerseits diese Kultur bereits angeeignet haben, z.B. in Spiel-, Lehr- oder Instruktionssituationen mit erfahreneren Peers oder kenntnisreicheren Erwachsenen. Wygotskis Theorie eignet sich somit in besonderem Maße, unterschiedliche Entwicklungsverläufe zu erklären, die wir bei Menschen verschiedener Kulturen beobachten können.

Zone der nächsten Entwicklung. Eine besondere Bedeutung kommt in Wygotskis Theorie dem Konzept der Zone der nächsten Entwicklung (ZNE) zu. Sie stellt den Bereich dar, der unmittelbar oberhalb des aktuell in einem bestimmten Leistungs- oder Funktionsbereich erworbenen Entwicklungsstandes des Kindes liegt und somit bei angemessener Unterstützung von außen in nächster Zeit erreicht werden kann. Unterstützung wird dabei durch qualitätsvolle soziale Beziehungen und Umweltbedingungen geleistet (z.B. durch stimulierende Materialien wie Bücher oder Spielzeug, durch intentionale Instruktion, durch Umgang mit erfahreneren oder kenntnisreicheren Personen).

Wygotski nahm an, dass Kinder insbesondere dann neue Problemlösenniveaus erreichen, wenn sie Aufgaben bewältigen müssen, die sie von ihrer Schwierigkeit her herausfordern und die ihnen die Grenzen des Verbleibs auf der vorherigen Entwicklungsstufe verdeutlichen. Die Idee der Zone der nächsten Entwicklung war u.a. Grundlage für die Entwicklung pädagogisch-psychologischer Konzepte des Scaffolding (vgl. Abschn. 9.4.2 und 10.4.2).

6.3.3 Die Theorie der kognitiven Entwicklung nach Piaget

Ebenso wie Wygotski geht auch Piaget (1969) in seiner Theorie der kognitiven Entwicklung vom Kinde als aktivem Konstrukteur seines Wissens aus. Im Unterschied zu Wygotski, der die sozialen Prozesse, über die sich der kindliche Wissenserwerb vollzieht, in den Mittelpunkt gestellt hat, betont Piaget die eigenständigen Bemühungen des Kindes, seine soziale Umwelt zu erkunden und zu verstehen. Piagets Ansatz kann also nur insofern als eine Sozialisationstheorie verstanden werden, als diese Bemühungen des Kindes einer zunehmend guten Passung (Adaptation) an seine Umwelt dienen. Wie oben erwähnt, stellt Piagets Theorie eine Stufentheorie dar (s. Abschn. 6.2.2): Eine neue Stufe der geistigen Entwicklung wird nach dieser Theorie erst erklommen, nachdem die davorliegenden Stufen erreicht worden sind, und die zeitliche Abfolge der Stufen wird als universell gültig angenommen. Das Fortschreiten von Stufe zu Stufe ist allerdings nicht als bloße Entfaltung eines inneren, festgelegten Reifungsplans zu verstehen, sondern das Ergebnis eines steten Austausches zwischen Person und Umwelt; nur so kann eine zunehmend optimierte kognitive Adaptation an die Umwelt erreicht werden. Dieser Austausch führt zur Bildung kognitiver Schemata, die im Lauf der Entwicklung fortlaufend erweitert und ausdifferenziert werden (vgl. Abschn. 9.3.2).

Assimilation und Akkommodation. Der kognitive Adaptationsprozess beruht auf zwei komplementären Mechanismen: Assimilation und Akkommodation. Von Assimilation wird gesprochen, wenn ein Objekt oder Ereignis unter Zuhilfenahme bereits vorhandener kognitiver Schemata interpretiert wird. Wenn z.B. der Säugling erstmalig einen Schnuller dargeboten bekommt, wird er diesen an sein kognitives Schema vom »Nuckeln und Saugen« an der Brust oder Flasche assimilieren. Eine Akkommodation tritt hingegen dann auf, wenn ein vorhandenes Schema sich als nicht mehr geeignet erweist, einen neuen Sachverhalt zu verstehen; infolgedessen werden neue oder erweiterte Schemata erworben. Wenn das Kind z.B. erstmalig einen Keks angeboten bekommt, wird es feststellen, dass das Schema »Nuckeln und Saugen« nicht mehr ausreicht und mit der Fähigkeit zum Beißen und Kauen ein entsprechendes neues kognitives Schema entwickeln, das sich für die Bewältigung dieser (und anderer vergleichbarer) Anforderungen viel besser eignet.

Der Prozess der Verarbeitung neuer Informationen wird üblicherweise zuerst mit der Assimilation begonnen. Erst wenn Diskrepanzen wahrgenommen werden, in denen sich die neuen Informationen nicht mit den vorhandenen Schemata verbinden lassen, kommt es zur Akkommodation. Fehlpassungen zwischen der Umwelt und der inneren Repräsentation dieser Umwelt beim Kind werden durch fortwährende Assimilations- und Akkommodationsprozesse abgebaut, wodurch eine kontinuierliche Adaptation an die Umgebung stattfindet. Diese findet ihren Ausdruck sowohl in der Anpassung des Verhaltens des Kindes an seine Umwelt (z. B. Nachahmen beobachteter Verhaltensweisen) als auch in der Anpassung der Umwelt an eigene Bedürfnisse (z. B. Aufsuchen neuer Situationen im Spiel).

Stadien der kognitiven Entwicklung

Sensomotorisches Stadium (0–2 Jahre). Die kognitive Entwicklung beginnt nach Piaget mit dem sensomotorischen Stadium im frühen Säuglingsalter, in dem äußere Handlungen zunehmend internalisiert werden, sodass am Ende Schemata ohne direkte Handlung abgerufen werden können. In dieser Phase erwirbt das Kind erste Schemata der Sensorik und Motorik.

Dieses Stadium ist vor allem durch den Erwerb der Objektpermanenz gekennzeichnet: Das Kind erwirbt hier erste Schemata, um Objekte kognitiv zu repräsentieren. Im Ergebnis erwirbt es das Verständnis, dass Objekte auch dann noch vorhanden sein können, wenn es selbst sie nicht mehr sehen kann. Kinder im Alter von bis zu 4 Monaten suchen nicht nach ihnen gezeigten Objekten, sobald diese aus ihrem Blickfeld entfernt worden sind. Erst im Alter von 4 bis 8 Monaten zeigen Kinder Ansätze von Suchverhalten nach dem Verdecken der Objekte, allerdings ist das Suchverhalten noch unsystematisch und wird auch nur für kurze Zeit gezeigt. So sucht das Kind einen Gegenstand, der für es sichtbar nacheinander an mehreren Orten versteckt worden ist, zunächst dort, wo das Objekt zuerst versteckt worden war, und wendet sich nach diesem erfolglosen Suchen anderen Handlungen zu. Erst im Alter von 12 Monaten können Kinder systematisch nach versteckten Objekten suchen.

Präoperationales Stadium (2–7 Jahre). Das zweite Stadium geht mit dem wachsenden Erwerb des Vorstellungs- und Sprechvermögens einher. Es ist gekennzeichnet durch Egozentrismus, statisches Denken und einer unzureichenden Fähigkeit zur Berücksichtigung mehrerer Dimensionen.

Egozentrismus meint, dass Kinder in diesem Alter noch nicht in der Lage sind, die Perspektive einer anderen Person einzunehmen. Sollen sie sich beispielsweise vorstellen, wie ein Abbild eines Objektes von der gegenüberliegenden Seite (aus Sicht einer anderen Person) aussieht, können sie diese Perspektivenübernahme nicht vollbringen.

Das statische Denken äußert sich darin, dass Kinder noch kein Konzept der Invarianz und Reversibilität entwickelt haben. Dies lässt sich gut an den Aufgaben zur Mengenerhaltung demonstrieren wie beispielsweise der in Abbildung 6.4 dargestellten Aufgabe: Hier werden Kindern zwei Glasbehälter gezeigt, von denen einer lang und schmal (A) und ein zweiter relativ breiter und niedriger ist (B). Wird das Wasser aus dem Behälter A komplett in den Behälter B umgefüllt, steht der Wasserstand im Behälter B nun niedriger als vorher in Behälter A. Kinder in der präoperationalen Entwicklungsphase werden nun sagen, dass Behälter A mehr Wasser enthalten hat als Behälter B, da sie sich an aktuellen Zuständen orientieren und nicht über die Vorstellungskraft verfügen, dass Mengen erhalten bleiben (Invarianz) und der Prozess des Umschüttens rückgängig gemacht werden könnte (Reversibilität).

Das dritte Merkmal der präoperationalen Entwicklungsstufe ist die fehlende Fähigkeit von Kindern, meh-

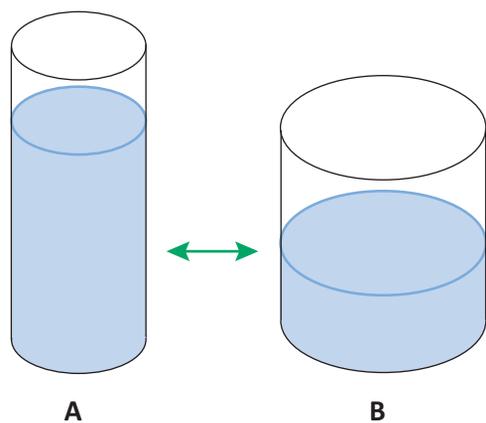


Abbildung 6.4 Beispiel einer Aufgabe zur Mengenerhaltung: Das Wasser aus dem Behälter A wird komplett in den Behälter B umgefüllt, in welchem der Wasserstand nun deutlich niedriger ausfällt. Aufgrund der noch fehlenden Vorstellungskraft, dass Mengen erhalten bleiben (Invarianz) und dieser Vorgang rückgängig gemacht werden kann (Reversibilität), schätzen Kinder in der präoperationalen Entwicklungsphase die Menge im Behälter B als geringer ein als die Menge im Behälter A

rere Dimensionen gleichzeitig zu berücksichtigen. So zeigen sie in dieser Phase noch Schwierigkeiten bei multiplen Klassifikationen bzw. Seriationen (d.h. Objekte gleichzeitig nach mehreren Kriterien, wie z. B. Farbe und Form, zu klassifizieren bzw. in eine Rangfolge zu bringen) sowie Klasseninklusionsaufgaben (d.h. Objekte in Teilmengen und Gesamtmengen einzuordnen, z. B. die Teilmenge der Hunde in die Gesamtmenge der Tiere).

Konkret-operationales Stadium (7–12 Jahre). Erst im dritten Stadium werden solche abstrakten kognitiven Konzepte erworben. Kinder in der konkret-operationalen Entwicklungsstufe zeigen erstmalig prozesshaftes Denken und die Fähigkeit zu logischen Operationen.

Formal-operatives Stadium (ab 12 Jahren). Schließlich wird etwa mit Eintritt in die weiterführende Schule das formal-operative Stadium erreicht, das durch ein zunehmend abstraktes Denken und die Fähigkeit zu hypothetisch-deduktivem (formal-logischem) Denken gekennzeichnet ist.

Implikationen und Kritik

Betrachtet man Piagets Entwicklungstheorie als eine Sozialisierungstheorie, so stellt sich die Frage, inwieweit sie Implikationen für pädagogisches Handeln hat. Es ist bis

zu einem gewissen Grad vorstellbar, dass das Durchschreiten der einzelnen Stufen durch das Erzeugen von kognitiven Konflikten beschleunigt und somit die mentale Weiterentwicklung unterstützt werden kann. Diese Idee wird im Unterricht häufig eingesetzt, indem bei Kindern durch das Aufzeigen von Diskrepanzen zu ihren bisherigen Schemata Akkommodationsprozesse angestoßen werden. Die Diskrepanz zwischen den neuen Informationen und dem vorhandenen Schema sollte allerdings sorgfältig dosiert werden, denn bei zu geringer Abweichung wird die Lernmotivation nicht hinreichend angeregt, während eine zu starke Diskrepanz eher Abwehr als Neugierde hervorruft (Berlyne, 1960).

Piagets Theorie hat vielfältige Kritik erfahren, die sich zum einen auf die Methoden der Überprüfung der Stufen und zum anderen auf die Stufenkonzeption selbst bezieht. So hat die pädagogisch-psychologische Lernforschung beispielsweise gezeigt, dass die von Piaget postulierten Stufen keineswegs universelle Gültigkeit haben: Sie konnte nachweisen, dass Kinder durch gezielte Förderung bereichsspezifischen Wissens zu formalen Denkoperationen befähigt werden, die sie nach Piagets Vorstellung erst in einer späteren Entwicklungsstufe anwenden können (s. Kasten).

Studie

Kann die Stufentheorie von Piaget universelle Gültigkeit beanspruchen?

Die Arbeiten von Stern, Möller, Hardy und Jöns (2002) zeigten, dass bereits Drittklässler, die nach Piaget im konkret-operationalen Denken verhaftet sein sollten, wissenschaftliche Konzepte wie »Auftrieb« und »Dichte« erlernen können. Kinder machen die Alltagserfahrung, dass »leichte« Gegenstände (wie z. B. ein Blatt Papier oder eine Feder) schwimmen. Daraus leiten sie ab, dass große und schwere Gegenstände, wie z. B. ein Schiff aus Stahl, sinken müssten. Hier kommt die von Piaget beschriebene Denkweise zum Vorschein, wonach sich jüngere Kinder bei komplexeren Problemen auf nur eine Dimension beschränken. In diesem Fall berücksichtigen sie lediglich das Gewicht, nicht aber das Volumen des Gegenstands. Dieses eingeschränkte intuitive Denken der Kinder konnten Stern et al. in Richtung des Erwerbs wissenschaftlicher Konzepte weiterentwickeln, indem sie eine Lernumgebung herstellten, in der die Kinder ihre eigenen Ideen überprüfen konnten: Sie probierten aus,

welche Gegenstände im Wasser sinken und welche schwimmen; sie erfuhren, dass gleiche Mengen verschiedener Gegenstände unterschiedlich viel wiegen und schwerer bzw. leichter als die gleiche Menge Wasser sein können und dass verschieden große Gegenstände unterschiedlich viel Wasser verdrängen. Auf diese Weise lernten die Kinder, beide Dimensionen, Gewicht und Volumen, gleichzeitig zu berücksichtigen, und verstanden so das Konzept der Dichte.

Stern et al. kritisieren, dass Piagets Entwicklungstheorie ungünstige Auswirkungen auf die Gestaltung des Grundschulunterrichts gehabt hat. Unter Verweis auf die angeblich noch begrenzten Denkleistungen der Kinder werden physikalische Konzepte hier meist gar nicht und wenn, dann auf rein beschreibender Ebene behandelt, nicht aber auf eine Weise vermittelt, dass kognitive Strukturen etabliert werden, die ein Verständnis der Phänomene erlauben.

6.3.4 Das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst

Havighurst (1948) versteht Entwicklung als Ergebnis der Bewältigung von Aufgaben, denen Menschen sich typischerweise in bestimmten Entwicklungsphasen gegenübersehen. Havighursts Ansatz kann insofern als eine Sozialisationstheorie verstanden werden, als diese sog. Entwicklungsaufgaben postuliert, die nicht nur auf altersgraduierte Reifungsprozesse bezogen sind (z. B. Erwerb und später Verlust der eigenen Fortpflanzungsfähigkeit), sondern auch auf Anforderungen der Umwelt, die kulturell an bestimmte Altersstufen gebunden sind. Beispiele dafür sind der Eintritt in die Schule, das Erreichen der Volljährigkeit, der Übergang in die Berufstätigkeit oder die Gründung einer eigenen Familie. Weil Entwicklungsaufgaben von der Umwelt gestellt werden, variieren sie mit epochalen Einflüssen und kulturellen Normen. Weiter können Entwicklungsaufgaben nach Havighurst auch auf Anforderungen bezogen sein, die die Person selbst an sich richtet und die damit altersunabhängig und einzigartig sein können.

Vergleich mit Eriksons Entwicklungstheorie. Wegbereiter für die Theorie der Entwicklungsaufgaben war u. a. Erikson (1966; s. Abschn. 6.2.3), der in seinem Ansatz zur psychosozialen Entwicklung ebenfalls angenommen hat, dass die Bewältigung altersphasenabhängiger Herausforderungen die Grundlage einer positiven Persönlichkeitsentwicklung darstellt. Während Erikson jedoch eine Stufentheorie vorgelegt hat, nach der Menschen die acht Lebenskrisen in einer bestimmten Abfolge bewältigen müssen, geht Havighurst davon aus, dass Entwicklungsaufgaben in Art und Abfolge durchaus interindividuell variieren können. Zwar setzt er voraus, dass bestimmte Entwicklungsaufgaben in bestimmten Altersperioden mit besonders hoher Wahrscheinlichkeit erfolgreich gelöst werden können (z. B. die Aufnahme eines Hochschulstudiums nach Abschluss der Schule), sieht aber auch die Möglichkeit vor, dass sie zu einem späteren Zeitpunkt – wenn auch ggf. mit größerem Aufwand verbunden – bewältigt werden können (z. B. die Aufnahme eines Hochschulstudiums nach abgeschlossener Familienphase).

Gemeinsam ist den Ansätzen von Erikson und Havighurst die Annahme, dass die erfolgreiche Bewältigung einer Herausforderung die Wahrscheinlichkeit erfolgreicher Bewältigung zukünftiger Anforderungen erhöht. Während nach Erikson jedoch die Nichtlösung einer

Krise stets unmittelbar negative Auswirkungen auf die Entwicklung der Person hat (z. B. führt die Nichtbewältigung der Krise »Intimität und Liebe« zu Isolation), postuliert Havighurst umgekehrt positiv, dass durch den angemessenen Umgang mit einer Entwicklungsaufgabe Bewältigungsmechanismen aufgebaut werden, auf die später zurückgegriffen werden kann.

Anforderungs-Bewältigungs-Theorien. Somit kann Havighursts Ansatz in die sog. Anforderungs-Bewältigungs-Theorien eingeordnet werden, die genauer spezifizieren, unter welchen Bedingungen das Nichtbewältigen einer Anforderung zu Belastungserleben führt (vgl. Lazarus, 1974). Bewertet werden demnach einerseits die Anforderung, der sich die Person gegenüber sieht, und andererseits das vorhandene Bewältigungspotenzial. Nur dann, wenn eine Anforderung als stresserzeugend (primäre Bewertung) und gleichzeitig die Bewältigungsressourcen als nicht ausreichend (sekundäre Bewertung) eingeschätzt werden, resultiert Belastung. Im Falle einer erfolgreichen Bewältigung der Anforderung kommt es zu einer Neubewertung der Ausgangssituation (tertiäre Bewertung).

Für die pädagogische Praxis bedeuten diese Überlegungen, dass mit den Bewältigungsmöglichkeiten die Wahrscheinlichkeit steigt, dass Menschen Entwicklungsaufgaben als positive Herausforderungen und nicht als Belastungen erleben (vgl. Abschn. 5.5). Dabei sind neben personalen Ressourcen (z. B. individuelle Lernstrategien) auch verschiedene Formen sozialer Unterstützung (z. B. soziale Netzwerke) maßgeblich für das Erleben von Bewältigungsmöglichkeiten. Das Anforderungs-Bewältigungs-Modell ist nicht nur auf Individuen, sondern auch auf Gruppen und Systeme von Personen angewendet worden (z. B. Bodenmann, 2000). So kann beispielsweise der Schulwechsel für das individuelle Kind, aber auch für seine gesamte Familie als Entwicklungsaufgabe verstanden werden, die gemeinsam bewältigt werden muss und die Entwicklung der gesamten Familie beeinflussen kann (vgl. das Konzept des Mikrosystems in Abschn. 6.3.1).

6.3.5 Die moralische Entwicklung nach Kohlberg

Theorien der moralischen Entwicklung befassen sich mit der Frage, wie Kinder Vorstellungen von Fairness und Gerechtigkeit erwerben und damit einhergehend moralisches Verhalten erlernen sowie Schuld- oder

Schamgefühle im Falle der Verletzung moralbezogener Regeln entwickeln. Die wohl bekannteste Theorie der moralischen Entwicklung von Kohlberg (1963) ist eine Sozialisierungstheorie, weil sie die Prozesse beschreibt, durch die, zunächst durch äußere Instanzen (z. B. die Eltern) vermittelte, moralbezogene Normen zu inneren Verhaltensstandards werden. Kohlberg baut auf den Annahmen von Piaget (1969) insofern auf, als er als Voraussetzung für die moralische Entwicklung das Erreichen der Stufe der Perspektivübernahme und des präoperationalen Denkens sieht (s. Abschn. 6.3.3).

Stadien und Stufen der moralischen Entwicklung

Auch Kohlbergs Theorie unterteilt die Entwicklung in verschiedene Stadien, die aufeinander aufbauen und unterschiedliche Qualitäten beinhalten.

Präkonventionelles (vormoralisches) Stadium. Im ersten Stadium kann das Kind nur zwischen »gut und böse« oder »richtig und falsch« unterscheiden. Dabei betrachtet es alles, was zu Belohnungen führt, als gut und alles, was Bestrafungen zur Folge hat, als böse. Die Stufe 1 innerhalb dieses Stadiums wird als heteronome Moralität bezeichnet: In einem moralischen Dilemma (s. u.) kann hier das Kind den Standpunkt der jeweils anderen Person noch nicht erkennen (z. B. »Wenn man nicht erwischt wird, darf man es auch tun.«). Auf Stufe 2 dieses Stadiums kann das Kind zwar die verschiedenen Perspektiven unterscheiden, die zwei Personen in einem Dilemma haben, aber seine Entscheidung basiert in erster Linie auf Eigeninteresse (z. B. »Wenn ich was davon habe, kann ich es auch tun.«).

Konventionelles Stadium. Im zweiten Stadium wird die Einhaltung moralischer Regeln nicht mehr mit Eigeninteresse begründet, sondern damit, dass die Person diese Regeln für die Aufrechterhaltung positiver Beziehungen zu konkreten anderen Personen (Stufe 3) und der gesellschaftlichen Ordnung (Stufe 4) für sinnvoll hält. Die Stufen des konventionellen Stadiums sind demnach gekennzeichnet durch wechselseitige Erwartungen, Beziehungen und interpersonale Konformität (z. B. »Was denken die anderen darüber?«). Im Ergebnis orientiert sich die Person stark an Autoritäten und festen Regeln (z. B. »Das ist illegal, dann darf man es auch nicht machen.«).

Postkonventionelles Stadium. Schließlich ist das dritte Stadium durch das Bemühen gekennzeichnet, moralische Werte und Prinzipien zu finden, die unabhängig von der Autorität anderer Personen oder Gruppen Gültigkeit haben (Stufe 5; z. B. »Was ›normal‹ ist, ist damit noch lange nicht richtig.«). Der Nutzen für die Gesellschaft steht bei Entscheidungen in Dilemmata im Vordergrund und das Handeln der Person unterliegt universalen ethischen Prinzipien (Stufe 6, entsprechend dem kategorischen Imperativ nach Kant; z. B. »Könnte mein Handeln verallgemeinert werden? Wäre es vertretbar, wenn alle so handeln würden?«).

Moralische Dilemmata

Kohlberg untersuchte die moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, indem er sie zu hypothetischen moralischen Konflikten interviewte. Die vorgelegten Dilemmata stellten jeweils zwei miteinander inkompatible Werte gegenüber, wobei die Testperson sich für eine der beiden Möglichkeiten entscheiden und eine entsprechende Begründung angeben musste. Beispiele dafür sind der Einbruch in eine Apotheke, mit dem Ziel, ein lebenswichtiges Medikament für eine mit dem Tod kämpfende Person zu beschaffen, oder die Frage, ob man ein anvertrautes Geheimnis weiter erzählen darf, um einer Strafe zu entgehen. Auf der Grundlage der Antworten der Interviewten identifizierte Kohlberg die drei Stadien der moralischen Entwicklung mit ihren jeweils zwei Stufen. Maßgeblich für die Klassifikation einer Person in ein Stadium der Moralentwicklung ist nicht, welche Handlungsalternative sie in einem Dilemma bevorzugt, sondern die Struktur der Begründung, die sie dafür angibt. Empirische Studien zeigen, dass Kinder in der frühen Adoleszenz (im Alter von ca. 10 Jahren) ganz überwiegend auf den Stufen des präkonventionellen Niveaus argumentieren und erst in der mittleren Adoleszenz (im Alter von ca. 13 Jahren) Begründungen auf dem konventionellen Niveau überwiegen. Argumente des postkonventionellen Niveaus werden im Alter von 16 Jahren vergleichsweise häufiger vorgebracht, jedoch entwickeln sich offenbar viele Menschen niemals über das konventionelle Niveau hinaus (vgl. z. B. Dawson, 2002).

Unter der Lupe

Männliche Gerechtigkeitsmoral vs. weibliche Fürsorgemoral

Gilligan (1984) kritisierte Kohlbergs an Gerechtigkeit orientierte »männliche Moral« und unterschied davon die an Fürsorge orientierte »weibliche Moral«. Die Analysen der Argumente, die Testpersonen zur Begründung ihrer Dilemma-Entscheidung abgaben, zeigten häufig für weibliche Personen ein niedrigeres Niveau moralischen Urteilens als für männliche. Nach Meinung Gilligans ist dies darauf zurückzuführen, dass die Interviews, auf deren Grundlage Kohlberg die verschiedenen Stadien der Moralentwicklung identifiziert hat, ausschließlich mit Jungen durchgeführt wurden. Im Ergebnis wird das moralische Urteilen weiblicher Personen, das stärker am Wert der Anteilnahme orientiert ist, nicht angemessen abgebildet. Die Kohlbergschen Moralstufen sind auf Rechte und Gerechtig-

keit ausgerichtet und bewerten somit die Bedeutung von Anteilnahme zu gering, die auf das Motiv zurückgeht, für andere zu sorgen und Verantwortung zu übernehmen. Weibliche Personen neigen weiterhin eher dazu, die konkreten Umstände zu berücksichtigen, unter denen die Protagonisten in den Dilemmata agieren, wohingegen sich männliche Personen stärker an abstrakten Prinzipien orientieren. Gilligan fordert, neben der »männlichen Gerechtigkeitsmoral« auch die an sozialem Engagement und der Qualität von Beziehungen ausgerichtete »weibliche Fürsorgemoral« zu berücksichtigen. Allerdings zeigte sich bisher keine hinreichend überzeugende empirische Evidenz für diese Unterscheidung zwischen männlicher und weiblicher Moral (z. B. Oser & Althof, 1992).

6

6.3.6 Ein Anwendungsbeispiel aus der pädagogisch-psychologischen Praxis: Erwerb von Geschlechtsrollen

Ein Beispiel, an dem sich Sozialisation – als Ergebnis steter Person-Umwelt-Interaktionen – veranschaulichen lässt, ist der Erwerb von Geschlechtsrollen. Sozialinteraktionale Modelle weisen darauf hin, dass der Einfluss zwischen Eltern und ihren Kindern in Bezug auf den Erwerb von Geschlechtsrollen wechselseitiger Natur ist. Auf der einen Seite agieren Eltern mit ihren Töchtern und Söhnen unterschiedlich und vermitteln den Kindern somit sozial geteilte Geschlechtsstereotype. Auf der anderen Seite konstruieren aber auch die Kinder selbst aktiv ihre Geschlechtsrolle, indem sie es beispielsweise ablehnen, mit Spielzeug zu spielen, von dem sie meinen, es würde nicht zu ihrer Geschlechtsrolle passen.

Kulturvergleichende Studien zeigen, dass geschlechtsdifferenzierende Erwartungen von Erwachsenen gegenüber Kindern universell sind. So wird Mädchen häufiger kommuniziert, dass sie fürsorglich, folgsam und verantwortlich sein sollen, während von Jungen eher Selbstständigkeit und Leistungsorientiertheit erwartet wird (Best & Thomas, 2004). Allein die in vielen Kulturen gleichermaßen anzutreffende Unterteilung von Spielwarenabteilungen in rosafarbene Puppenecken »für Mädchen« und blau oder dunkel gehaltene Technik- und Autoecken »für Jungen« lassen uni-

verselle Geschlechtsstereotype bezüglich bestimmter thematischer Bereiche deutlich werden.

Neben den primären und sekundären Bezugspersonen spielen auch die Medien eine große Rolle für die Geschlechtssozialisation von Kindern. Trotz einer – zumindest in den entwickelten Industrienationen sichtbaren – zunehmenden Sensibilität für das Thema transportieren Medien nach wie vor eher traditionelle Geschlechtsrollen. Beispielsweise werden in Kinderbüchern Frauen und Männer unterschiedlich häufig dargestellt sowie deren Rollen geschlechtsstereotyp ausgestaltet (z. B. Moser & Hannover, 2013). Ähnlich verhält es sich mit der Präsentation der Geschlechter im Fernsehen: Auch hier werden weibliche und männliche Personen in traditionellen Rollenverteilungen gezeigt (z. B. Collins, 2011). Ebenso ist in der Werbung für Spielsachen, die zwischen Fernsehsendungen für Kinder ausgestrahlt wird, eine starke Geschlechtsstereotypisierung erkennbar (z. B. Kahlenberg & Hein, 2010).

Im pädagogischen Bereich wird eine Einflussnahme auf die Geschlechtssozialisation von Kindern immer dann angestrebt, wenn diese mit Einschränkungen des vollen Potenzials einhergeht, das ein Kind oder Jugendlicher hat. Beispiele stellen gesundheitsgefährdende Verhaltensweisen dar, die zur »Inszenierung von Männlichkeit« genutzt werden können (S-Bahn-Surfen, »Koma-Saufen« usw.), oder Desinteresse und