Brückenkurs Entwicklungspsychologie Skript

Elisabeth Dombrowe, Carl-Justus Kröning,
Anne-Maria Litka, Doreen Weichert

Stand: April 2019

Inhaltsverzeichnis

1. Baustein: Einführung	Folie 1
2. Baustein: Anlage-Umwelt-Debatte	Folie 22
3. Baustein: Bindungstheorie	Folie 71
4. Baustein: Körperliche Entwicklung	Folie 83
5. Baustein: Entwicklung ausgewählter Funktionsbereiche	Folie 136
6. Baustein: Theoretische Ansätze der Entwicklung	Folie 241

Inhaltsverzeichnis
- Baustein 1-

1. Einführung Folie 1

Menschen Studieren

ehs

1. Einführung

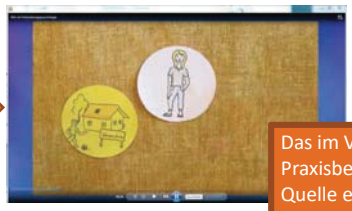
Elisabeth Dombrowe, Carl Justus Kröning, Anne-Maria Litka, Doreen Weichert

Evangelische Hochschule Dresden

University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing

Was ist Entwicklungspsychologie?

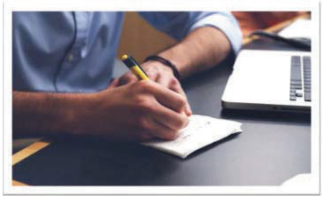
Aufgabe:
Schauen Sie sich bitte das eingestellte Video *„Was ist Entwicklungspsychologie?“* an (Dauer: 2:55 min). Was bemerken Sie in Bezug auf die Äußerungen der Fachkräfte?



Das im Video vorgestellte Praxisbeispiel wurde folgender Quelle entnommen:

Kasten 2014: 12

Notizen zur Aufgabe



Einordnung und Definition der Entwicklungspsychologie

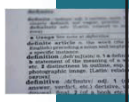
- Entwicklungspsychologie: bestehend aus zwei Begriffen **„Entwicklung“** und **„Psychologie“**

Psychologie :

- Untersuchung des „Verhalten[s] und d[er] mentalen Prozesse von Individuen“ (Rödel 2014: 13; grammatikalische Anpassung: A.-M.L.) mithilfe wissenschaftlicher Methoden
- **Disziplin in den Sozialwissenschaften** und enge Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen (interdisziplinär) wie zum Beispiel den Wirtschaftswissenschaften und der Soziologie
- Entwicklungspsychologie = Teilaspekt der Psychologie, je nach Fragestellung und Schwerpunkt enger Zusammenhang zwischen Entwicklungspsychologie und anderen Bereichen der Psychologie

  Zum Beispiel:
  - **Allgemeine Psychologie:** z.B. im Kontext von Wahrnehmung, Sprache, Kognition oder Emotion
  - **Sozialpsychologie:** im Bereich der Gruppen, Freundschaften oder des Sozialverhaltens
  - **Pädagogische Psychologie:** z.B. in Bezug auf die Gestaltung altersangemessener Bildungsangebote und Lernumgebungen
  - **Differentielle Psychologie:** z.B. bezüglich Intelligenz- und Kreativitätsprozesse
  - **Entwicklungspsychopathologie:** z.B. im Zusammenhang mit unterschiedlichen Entwicklungsbeeinträchtigungen bzw. -störungen

(Rödel 2014: 13)



Einordnung und Definition der Entwicklungspsychologie

Entwicklung hingegen „bezieht sich auf relativ überdauernde intraindividuelle Veränderungen des Erlebens und Verhaltens über die Zeit hinweg“ (Lohaus/Vierhaus 2015: 2).

Merkmale von Entwicklung:

- Veränderung des Erlebens und Verhaltens eines Individuums
- über eine Zeitspanne erstreckende Veränderung
- Veränderung über langen Zeitraum stabil

Und womit befasst sich nun die Entwicklungspsychologie?

(Rödel 2014: 14)

Einordnung und Definition der Entwicklungspsychologie

„**Entwicklungspsychologie** untersucht mit wissenschaftlichen Methoden das Verhalten und die mentalen Prozesse von Individuen, insbesondere mit Blick auf deren sich über einen längeren Zeitraum hinweg stabilisierenden Veränderungen.“ (Rödel 2014: 14)

Differenzierung zwischen engem und weitem Entwicklungsbegriff

Aufgabe:
Lesen Sie bitte den Abschnitt 1.1.1 zum engen Entwicklungsbegriff und beschreiben Sie:

- welche Unterschiede zwischen Phasen- und Stufenmodellen bestehen und
- wo Stufenmodelle an ihre Grenzen stoßen.

Lesen Sie dann den Abschnitt 1.1.2 zum weiten Entwicklungsbegriff und beantworten Sie dann die Frage, was diese Sichtweise auf Entwicklung auszeichnet.

Leseprobe aus: Schneider/Lindenberger, Entwicklungspsychologie, ISBN 978-3-621-27768-6
© 2012 Beltz Verlag, Weinheim Basel

Auszug (Seite 28-32) aus Montada, Leo; Schneider, Wolfgang; Lindenberger, Ulman (2012): "Fragen, Konzepte, Perspektiven". In: Schneider, Wolfgang; Lindenberger, Ulman (Hrsg.): "Entwicklungspsychologie". Weinheim, Basel: Beltz, S. 27-60.

1.1 Konzeptionen der Entwicklung

Zur Geschichte der Entwicklungspsychologie. Die Ausdehnung des Erkenntnisauftrags der Entwicklungspsychologie auf die gesamte Lebensspanne wird bisweilen als späte Beifügung einer ursprünglich auf Kindheit und Jugend fokussierten Wissenschaft dargestellt. Beschränkt man die Geschichte der Entwicklungspsychologie auf die letzten 100 Jahre, so hat dieser Eindruck, zumindest was die nordamerikanische Tradition des Fachs anbelangt, eine gewisse Berechtigung. Betrachtet man die Geschichte der Entwicklungspsychologie jedoch in einem zeitlich und disziplinär erweiterten Rahmen, der die Geschichte älterer und benachbarter Fächer einschließt, so zeigt sich, insbesondere für den deutschsprachigen Raum, ein anderes Bild. Die Vorstellung einer Wissenschaft, die sich auf die gesamte Lebensspanne bezieht, die Gewinne und Verluste gleichermaßen berücksichtigt und die danach trachtet, die Erforschung des Regelhaften und Invarianten der menschlichen Entwicklung mit dem Verständnis der Besonderheiten individueller Biografien zu verknüpfen, ist keine späte Beifügung zum Kern des Fachs. Vielmehr geht diese Vorstellung dem vor allem im 19. Jahrhundert dominierenden Interesse an Kindheit, Wachstum und Norm voraus (Baltes et al., 2006).

Im Folgenden wenden wir uns verschiedenen Auffassungen zu, die das Fach Entwicklungspsychologie im Laufe seiner Geschichte geprägt und zum gegenwärtigen Verständnis des Fachs beigetragen haben.

1.1.1 Der enge Entwicklungsbegriff: Phasen- und Stufenmodelle

Entwicklungsphasen. Karl Bühler (1918) hat das traditionelle Phasenkonzept populär gemacht mit einer Alterstypologie für das Kindesalter – der Greifling, der Läufling, das Schimpansenalter, das Alter der Namensfragen und der Warumfragen, das Märchenalter, die Schulreife. Das wurde auch auf das Jugendalter und das Erwachsenenalter ausgedehnt, etwa durch Charlotte Bühler (1933). Das deskriptive Untersuchungsziel waren Besonderheiten der Phasen, die es früher und später nicht gibt. Die theoretische Absicht bestand darin, die Funktion und den Sinn jeder Phase zu ermitteln, etwa im Hinblick auf eine immanente Entwicklungsrichtung. Die heute bekannteste Gliederung des Lebenslaufs in Phasen oder Stadien hat Erikson konzipiert (s. Abschn. 1.3.5).

Entwicklungsstufen. Im Konzept der Entwicklungsstufen werden zusätzlich zum Phasenkonzept die Notwendigkeit der Stufenfolge und ein End- oder Reifestadium angenommen. Mit Entwicklungsstufen sind demnach in der Entwicklungspsychologie folgende Grundannahmen verbunden:

- Es liegt eine Veränderungsreihe mit mehreren Schritten vor,
- die eine Richtung auf einen End- oder Reifezustand aufweist,
- der gegenüber dem Ausgangszustand höherwertig ist.
- Die Schritte sind unumkehrbar (irreversibel), was mit der Überlegenheit der höheren Stufe erklärbar ist.
- Die Stufen sind als qualitative, strukturelle Transformationen im Unterschied zu nur quantitativem Wachstum beschreibbar.
- Die früheren Stufen werden als Voraussetzung der jeweils nachfolgenden angesehen.
- Die Veränderungen sind mit dem Lebensalter korreliert.
- Sie werden als universell in dem Sinne angesehen, dass sie in allen für die Spezies Homo sapiens normalen Entwicklungsumwelten auftreten, insofern natürlich und nicht kulturgebunden sind. Oft wird von der Entfaltung eines inneren Bauplanes gesprochen, die allerdings eines normalen Kontextes bedarf. Ein klassisches Beispiel ist die Entwicklung der Motorik bis zum Laufen im 1. Lebensjahr (s. Abb. 1.1).

Im vorliegenden Buch sind manche Veränderungsreihen in der Kindheit und Jugend beschrieben, die mehrere

Leseprobe aus: Schneider/Lindenberger, Entwicklungspsychologie, ISBN 978-3-621-27768-6
© 2012 Beltz Verlag, Weinheim Basel

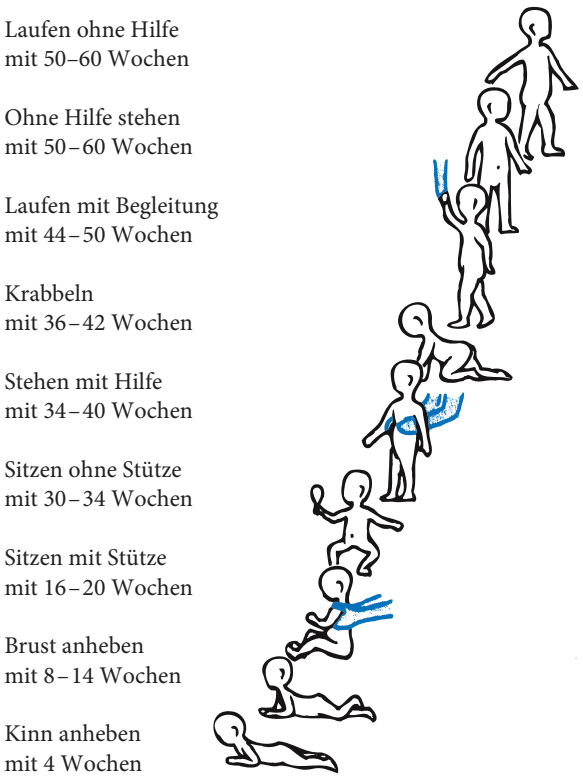


Abbildung 1.1 Entwicklung des motorischen Verhaltens in den ersten 60 Lebenswochen. Durchschnittswerte des Erwerbs der Fähigkeiten aus mehreren Untersuchungen

dieser Merkmale aufweisen: Entwicklungen sensomotorischer (Kap. 7, 8 und 15), sprachlicher (Kap. 18) und kognitiver Leistungen (Kap. 9, 14, 16 und 17) sowie die Entwicklung des moralischen Urteils (Kap. 22). Zugleich ist die Konzeption von Entwicklung als eine Abfolge zwangsläufig aufeinander aufbauender Stufen aber viel zu eng, um alle Fragestellungen und Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie aufzunehmen.

Begrenzungen des Stufenmodells. Alle Elemente des traditionellen Entwicklungskonzeptes sind zu problematisieren:

- Viele Veränderungen sind nicht als Stufenfolge oder Abfolge mehrerer auseinander hervorgehender Schritte beschreibbar; dennoch sprechen wir von Entwicklung, wenn notwendige oder disponierende Voraussetzungen in der Person für eine spezifische Veränderung identifiziert werden können: Das Leistungsmotiv setzt voraus, dass das eigene Tun an einem Bewertungsstandard gemessen und das Ergebnis auf die eigene Tüchtigkeit zurückgeführt wird (s. Abschn. 20.1.6). Eine unsichere Bindung des Kindes an die Mutter am Ende des 1. Lebensjahres lässt soziale Probleme im Kindergarten und später wahrscheinlicher werden (s. Abschn. 8.4.1 und 26.1.2).
- Die Annahme einer Entwicklung zu einem höheren Niveau oder einem Reifezustand ist ebenfalls zu einschränkend. Es gibt viele Entwicklungen, für die keine konsensuellen Wertkriterien vorliegen. Bezogen auf Fertigkeiten, Wissen und Kompetenzen wird es leichter gelingen, einen Konsens über Wertkriterien zu finden, als z. B. bei der Herausbildung von Persönlichkeitsmerkmalen, Wertorientierungen, Interessen, Einstellungen, Selbstbildern und Weltbildern. Die Entwicklung »zu mehr Autonomie« kann von unterschiedlichen Folgen oder Standpunkten her positiv oder negativ beurteilt werden. Sollten wir deshalb in diesen Fällen nicht von Entwicklung reden? Die Entwicklung von antisozialem Verhalten (Kap. 33), psychopathologische Entwicklungen (Kap. 28) oder auch das Nachlassen kognitiver Fähigkeiten im Alter (s. Kap. 12, 13, 36 und 37) blieben somit aus der Entwicklungspsychologie ausgeschlossen.
- Die Konzeption eines universellen Reifezustandes als Endpunkt von Entwicklungen ist einschränkend: Veränderungen in psychologischen Variablen sind während des ganzen Lebens möglich durch das Zusammenspiel individueller Dispositionen und Potenziale mit wechselnden Kontexten, Anforderungen, Informationsangeboten oder spezifischen Erfahrungen. Zum Beispiel mögen die Grundkompetenzen zu einfachen wissenschaftlichen Prüf- und Beweisverfahren in der späteren Kindheit und frühen Adoleszenz wenn auch nicht universell, so doch verbreitet erworben werden, aber damit ist die Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens nicht generell abgeschlossen: Durch Studium, lebenslanges Lernen, auch durch historische Fortschritte der Wissenschaftstheorie und -methodologie werden diese Grundkompetenzen differenziert ausgebaut, und sicher nicht nur im Sinne eines quantitativen Wachstums.
- Mit der Einschränkung auf qualitative Veränderungen soll Entwicklung von quantitativem Zuwachs unterschieden werden. Das scheint zunächst grundsätzlich möglich. Allerdings lassen sich wohl alle Veränderungen sowohl mit quantitativen als auch mit qualitativen Dimensionen beschreiben, die unterschiedliche

Leseprobe aus: Schneider/Lindenberger, Entwicklungspsychologie, ISBN 978-3-621-27768-6
© 2012 Beltz Verlag, Weinheim Basel

Aspekte derselben Veränderungsprozesse erfassen. Zum Beispiel kann die Entwicklung des Wortschatzes als rein quantitative Zunahme der verwendeten oder verstandenen Wörter oder qualitativ als semantische Differenzierung und Vernetzung der Wörter, als begriffliche Strukturierung, als grammatische oder syntaktisch relevante Kategorisierung von Wörtern beschrieben werden. Die Intelligenzentwicklung kann man sowohl quantitativ als Zunahme lösbarer Aufgaben wie auch qualitativ als Veränderung der Strukturen des Denkens und der Strategien des Problemlösens erfassen. Um auszuschließen, dass es sich um eine Entwicklung handelt, müsste also nachgewiesen werden, dass die fragliche Veränderung nicht auch qualitativ beschrieben werden kann. Umgekehrt wäre der Status einer ursprünglich qualitativ konzipierten alterskorrelierten Veränderung als Entwicklung gefährdet, falls sich herausstellen sollte, dass sie bei näherer Betrachtung oder auf einer anderen Erklärungsebene auch quantitativ begriffen werden kann. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen erscheint es wissenschaftlich wenig ertragreich, den Unterschied zwischen Qualität und Quantität zur Bestimmung des Entwicklungsgehalts einer Veränderung heranzuziehen.

- Die Beschränkung der Entwicklungspsychologie auf universelle Veränderungen ist in verschiedener Hinsicht problematisch. Zum einen sind Universalismushypothesen empirisch nicht sicher zu belegen, weil immer Varianz zu beobachten ist und weil wir nicht über alle gegenwärtig lebenden, schon gar nicht über alle früheren und künftigen Populationen Daten haben. Vor allem aber bleiben jedwede nicht-universellen Veränderungen völlig unberücksichtigt: kulturspezifische, z. B. durch kulturelle Anforderungen, Normen, Ideen, Wissensbestände ausgelöste und mitgestaltete Entwicklungen (vgl. Kap. 6), und differenzielle und individuelle, z. B. durch unterschiedliche Anlagen und Erfahrungen erzeugte und mitgestaltete, auch geschlechtstypische sowie außergewöhnliche und pathologische Entwicklungen (Kap. 28, 29, 31 und 33).

Die Heterogenität von Entwicklungswegen ist theoretisch besonders lohnend und praktisch besonders bedeutsam: theoretisch lohnend, weil aus unterschiedlichen Entwicklungsverläufen Erkenntnisse über Einflussfaktoren und moderierende Bedingungen gewonnen werden können; praktisch bedeutsam, weil dieses Wissen für die Förderung erwünschter und die Prävention unerwünschter Entwicklungsverläufe erforderlich ist.

Denkanstöße

Man hört häufig den Begriff »Trotzphase«, wenn Kinder im 2. und 3. Lebensjahr »widerspenstig« sind. Unabhängig vom Lebensalter:

- Mit welchen Hypothesen kann »Widerspenstigkeit« erklärt oder verständlich gemacht werden?
- Mit welchen Hypothesen könnte eine »Trotzphase« erklärt werden, wenn es sie denn geben sollte?
- Welche praktischen Folgerungen wären aus der »Diagnose« »Trotzphase« zu ziehen?
- Mit welchen Argumenten könnte die Annahme einer generellen »Trotzphase« in Zweifel gezogen werden?

1.1.2 Der weite Entwicklungsbegriff: Individuelle Entwicklungsunterschiede und Kontexte im Lebensverlauf

Phasen- und Stufenmodelle der Entwicklung erwiesen sich vielfach empirisch nicht als zutreffend, und sie engen den Entwicklungsbegriff in unfruchtbarer Weise ein. Diese Modelle lassen sich jedoch als Sonderfälle in einen erweiterten Entwicklungsbegriff integrieren, der im Folgenden entfaltet werden soll. Der erweiterte Entwicklungsbegriff knüpft an die Ursprünge des Fachs in Deutschland an (vgl. Lindenberger, 2007a), umfasst sowohl Entwicklungsgewinne als auch Entwicklungsverluste und bezieht sich auf die gesamte Lebensspanne.

Historische Wurzeln des weiten Entwicklungsbegriffs

Zur Vorgeschichte der Entwicklungspsychologie in Deutschland. Die Entstehung der Entwicklungspsychologie in Deutschland im Laufe des 18. und 19. Jahrhunderts war wesentlich enger mit der Philosophie, den Geisteswissenschaften insgesamt sowie mit der literarischen Tradition des Bildungsromans verknüpft als die spätere Herausbildung des Fachs in Nordamerika. Deshalb kam eine Einengung des Entwicklungsbegriffs auf Kindheit und frühes Erwachsenenalter in Deutschland von vornherein nicht in Betracht. Die damals lebhafte Rezeption von Texten über das hohe Alter – von Cicero (44 v. Chr.) bis Jacob Grimm (1860) – belegen das Interesse am einer Konzeption von Entwicklung, die nicht auf Kindheit und Jugend beschränkt ist.

Leseprobe aus: Schneider/Lindenberger, Entwicklungspsychologie, ISBN 978-3-621-27768-6
© 2012 Beltz Verlag, Weinheim Basel

Als dann die Entwicklungspsychologie um 1900 schließlich als Fachdisziplin hervortrat, war der Zeitgeist in Nordamerika und in einigen europäischen Ländern wie England jedoch ein gänzlich anderer. Nunmehr stand die Biologie mit den Forschungsfeldern Genetik und Evolutionslehre (Darwinismus) im Vordergrund des Entwicklungsdenkens. Entwicklung wurde auf Aufbau, Wachstum und Fortschritt beschränkt. Dass vor allem in Nordamerika Entwicklungspsychologie nahezu ausschließlich als Kinderpsychologie (child psychology) definiert und betrieben wurde, geht vorwiegend auf die Dominanz biologisch geprägter Reifungs- und Wachstumsvorstellungen zurück. Erst die Anwendung der Lerntheorien auf kindliches Verhalten sowie die konstruktivistischen Ansätze in der Folge von Piaget und Vygotskij stellten die ausschließliche Gültigkeit der biologischen Reifungsmetapher systematisch infrage (vgl. Montada, 2002).

Die Betonung von Kindheit und Jugend in Nordamerika. Die weitgehende Vernachlässigung von Lebensphasen jenseits der Kindheit, vor allem in der nordamerikanischen Entwicklungspsychologie, fand auch in jüngeren Übersichtsarbeiten zur Geschichte des Fachs ihren Niederschlag. So handelten sämtliche Publikationen eines aus Anlass des 100-jährigen Jubiläums der Psychologie in den USA herausgegebenen Sammelbandes (Parke et al., 1991) von Kindern und Jugendlichen; Überlegungen zur Lebensspanne von Johann Nicolaus Tetens, Charlotte Bühler, Sidney Pressey und vielen anderen fanden keinerlei Erwähnung.

Aufkommen der Lebensspannenperspektive und Entstehung der Gerontologie. Bevor die Berücksichtigung der gesamten Lebensspanne im Laufe der 1960er- und 1970er-Jahre auch in Nordamerika allgemein zunahm, gab es vereinzelt Beiträge, die das Feld der Entwicklungspsychologie in Richtung einer Betrachtung des gesamten Lebenslaufs zu erweitern suchten (vgl. Lindenberger, 2007a). Diese für nordamerikanische Maßstäbe frühen Veröffentlichungen zur Lebensspanne führten jedoch kaum zu einer konzeptionellen und empirischen Ausdehnung der Kinderpsychologie auf den gesamten Lebenslauf, sondern sie beförderten in erster Linie die Entstehung der Gerontologie als einer separaten, auf das höhere Erwachsenenalter konzentrierten Disziplin. Viele Entwicklungspsychologen, die sich für die Lebensspannenperspektive innerhalb der Entwicklungspsychologie einsetzten, versuchten zugleich, mit der Gerontologie eine eigenständige Wissenschaft des Alterns aufzubauen (Baltes & Goulet, 1970; Birren, 1959; Schaie, 1970; Thomae, 1959).

Aus heutiger Sicht lässt sich feststellen, dass die Gründung einer separaten Disziplin leichter zu bewerkstelligen war als die Verbreitung der Lebensspannenperspektive innerhalb einer als Psychologie der kindlichen Entwicklung verfassten Entwicklungspsychologie. De facto kam es somit vor allen in den USA zu einer Zweiteilung des Fachs in Kindheitsentwicklungspsychologie und Erwachsenenentwicklungspsychologie (Gerontologie), die vielerorts bis heute Bestand hat. In den USA kommt diese Zweiteilung in der Gründung zweier relativ unabhängiger Abteilungen innerhalb der American Psychological Association (APA) zum Ausdruck, der Division 7 (Developmental Psychology) einerseits und der Division 20 (Maturity and Old Age, später umbenannt in Adult Development and Aging) andererseits. Hingegen ist in der Fachgruppe Entwicklungspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) das gesamte Altersspektrum von der Säuglings- bis zur Alternsforschung vertreten.

Kernpunkte der Erweiterung im Vergleich zum Phasen- und Stufenmodell

Im Gegensatz zur Beschränkung auf Phasen und Stufen umfasst der erweiterte Entwicklungsbegriff ein weitaus größeres Spektrum an Veränderungsprozessen. Folgende Erweiterungen sind wesentlich (s. auch Baltes et al., 2006):

- von der Entwicklung in Kindheit und Jugend auf die gesamte Lebensspanne
- von der allgemeinen Entwicklung zu vielen differenziellen Entwicklungen
- von der normalen Entwicklung zur Entwicklung von Sondergruppen wie Hochbegabten (Kap. 31), aber auch von Störungen (Kap. 28 und 29) oder Mobbing (Kap. 33)
- von der Beschränkung auf Entwicklungen hin zu Reifezuständen auf alle nachhaltigen Veränderungen – im Bewusstsein, dass Entwicklungen nicht nur Gewinne, sondern auch Verluste und Einschränkungen bedeuten können
- von der Beschränkung auf »normale« Entwicklung hin zu Veränderungen, die spezifische Konstellationen oder Dispositionen voraussetzen oder die als Ursache oder Folge von defizitärer Entwicklung anzusehen sind

Leseprobe aus: Schneider/Lindenberger, Entwicklungspsychologie, ISBN 978-3-621-27768-6
© 2012 Beltz Verlag, Weinheim Basel

Vernetzung mit anderen Disziplinen. Theoretische, methodologische und gegenständliche Erweiterungen der Entwicklungspsychologie ergeben sich weiterhin aus einer zunehmenden Vernetzung mit anderen Disziplinen wie der Molekular- und Verhaltensgenetik (Kap. 3), den Neurowissenschaften (Kap. 5), der Evolutionsbiologie (Kap. 2, 14), mit verschiedenen medizinischen Disziplinen (Kap. 7, 15, 29, 35 und 37), mit anderen Sozial- und Kulturwissenschaften (Kap. 6, 22, 23, 30, 33, 34), mit den Sprachwissenschaften (Kap. 18), mit Statistik und Informatik (Kap. 4) sowie mit weiteren Disziplinen.

Differenzielle Veränderungen. Während die dem Entwicklungsbegriff des 19. Jahrhunderts verhaftete Entwicklungspsychologie auf die Beschreibung modaler Veränderungen bei Kindern und Heranwachsenden beschränkt blieb, stehen in der aktuellen Entwicklungspsychologie neben normativen auch differenzielle, d. h. von Person zu Person unterschiedliche Veränderungen im Vordergrund des Interesses. Unterschiede zwischen Kulturen und Subkulturen, zwischen Familien, Schulen und weiteren Entwicklungskontexten und individuelle Unterschiede ermöglichen es, Einflussfaktoren auf die Entwicklung zu ermitteln. Unter den internalen Faktoren sind nicht nur Hypothesen über Anlageunterschiede untersucht worden, sondern auch die Einflüsse von Dispositionen, Wissen und Kompetenzen, die in der vorausgegangenen Entwicklung durch Erfahrungen und in Interaktionen mit den gegebenen Kontexten entstanden sind. Diese »differenzielle Entwicklungspsychologie« erfordert methodisch anspruchsvolle Untersuchungskonzepte (Hasselhorn & Schneider, 1998).

Einfluss des Individuums auf seine Entwicklung. Die Entwicklungspsychologie geht noch einen Schritt weiter, nachdem sie erkannt hat, dass Individuen nicht nur durch ihre Entwicklungsumwelt beeinflusst werden, sondern ihrerseits Einfluss auf ihre Umwelt nehmen und die ihnen passende Umwelt suchen und sich somit ihre Entwicklungskontexte selbst wählen und gestalten. Diese Erkenntnis wird in aktionalen und transaktionalen Modellen der Entwicklung repräsentiert (s. Abschn. 1.1.3).

Diese Grundannahmen bestimmen die Forschungsfragen, die Wahl von Beschreibungs- und Erklärungsmodellen, die Datenerhebungs- und Datenauswertungsstrategien, und sie leiten die Interpretation der Befunde.

1.1.3 Grundannahmen in Forschung und Theoriebildung

Die Bedeutung grundlegender Annahmen wird deutlich, wenn man die unterschiedlichen theoretischen Interpretationen verschiedener Forschungslinien miteinander vergleicht (Cairns & Cairns, 2006; Overton, 2003; Trautner, 1991). Je nachdem, ob dem Subjekt und/oder der Umwelt ein gestaltender Beitrag zur Entwicklung zugeschrieben wird oder nicht, lassen sich vier prototypische Modellfamilien unterscheiden (vgl. Abb. 1.2).

		Umwelt	
		aktiv	**nicht aktiv**
Subjekt	**aktiv**	Transaktionale Modelle	Aktionale Modelle
	nicht aktiv	Exogenistische Modelle	Endogenistische Modelle

Abbildung 1.2 Eine Typologie von Entwicklungstheorien

Eine erste Kernfrage lautet: Ist das Subjekt Gestalter seiner Entwicklung, oder wird seine Entwicklung von inneren und äußeren Kräften gelenkt?

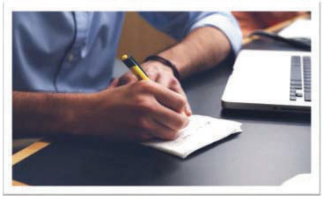
Exogenistische Modelle

Watsons berühmtes Angebot, man möge ihm ein Dutzend Kinder geben und eine Welt, in der er sie aufziehen könne, dann garantiere er, dass er jedes zu dem mache, was man wolle: Arzt, Rechtsanwalt, Künstler, Unternehmer oder auch Bettler und Dieb (Watson, 1924), ist prägnanter Ausdruck des behavioristischen Menschenbildes (Gewirtz, 1969). Es handelt sich um ein radikal exogenistisches Entwicklungsmodell. Die Entwicklung wird völlig unter Kontrolle externer Einflussfaktoren gesehen.

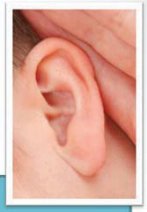
Endogenistische Modelle

Demgegenüber führen endogenistische Theorien Entwicklung auf Entfaltung eines angelegten Plans des Werdens zurück. Anlagen und deren Reifung sind die Erklärungen für Veränderungen (vgl. auch die Diskussion nativistischer Ansätze in Kap. 7, 14 und 15). Das genetische Entwicklungsprogramm wird nur in zeitlich

Notizen zur Aufgabe

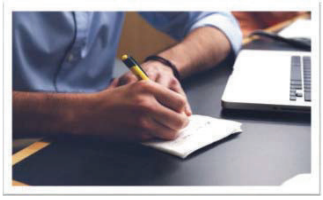


Entwicklungsstand und Entwicklungsbereich



Aufgabe:
Hören Sie sich bitte den eingestellten Podcast über *„Entwicklungsstand und Entwicklungsbereiche"* an (Dauer: 4:03 min). Beantworten Sie während des Zuhörens die folgenden Fragen: Worin unterscheiden sich Entwicklungsstand und Entwicklungsbereich? Wann ist es sinnvoll, sich den Entwicklungsstand anzuschauen, wann bestimmte Entwicklungsbereiche in den Blick zu nehmen?

Notizen zur Aufgabe



Entwicklungsformen

Aufgabe:
Lesen Sie den Abschnitt 1.7 *„Entwicklungsformen“* aus dem Text von Lohaus und Vierhaus . Fassen Sie bitte die Kernpunkte kurz für sich zusammen!

Auszug (Seite 7f.) aus Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc (2015): "Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters". Berlin, Heidelberg: Springer.

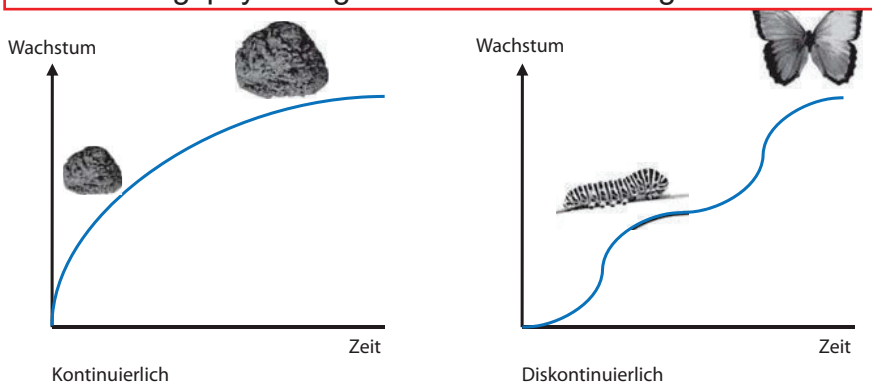


Abb. 1.1 Kontinuierliche versus diskontinuierliche (stufenförmige) Entwicklung

Teilweise wird angenommen, dass es sich dabei um **Entwicklungsmodule** handelt, die bereits frühzeitig vorhanden sind und im Laufe des Lebens – durch Erfahrung angereichert – ausgebaut werden. So wird beispielsweise angenommen, dass Kinder bereits frühzeitig über ein **Kernwissen** in Bereichen wie Physik, Biologie und Psychologie zum Verständnis der Vorgänge in ihrer Umgebung verfügen, das sie dann mit zunehmender Erfahrung anreichern (Spelke, 1994, 1998). Je nach dem Ausmaß der Erfahrungen kann die Entwicklung in diesen Kernwissensbereichen jedoch unterschiedlich ausfallen. Die Entwicklung muss also nicht gleichförmig in allen Entwicklungsbereichen sein.

Möglicherweise existiert in einigen Entwicklungsbereichen bereits frühzeitig ein **Kernwissen** (wie beispielsweise zur Physik, Biologie und Psychologie).

1.7 Entwicklungsformen

Eine Kontroverse, die sich schon seit vielen Jahrzehnten durch die Entwicklungspsychologie zieht, betrifft die Frage, ob Entwicklung **kontinuierlich** oder **diskontinuierlich** verläuft (hierzu u. a. Kagan, 2008). Etwas anders formuliert lautet die Frage, ob Entwicklung lediglich durch kontinuierliche quantitative Zuwächse charakterisiert ist oder ob an bestimmten Punkten der Entwicklung auch qualitative Änderungen stattfinden. Im Tierreich gibt es Tiere wie den Schwamm, die zu den gewebelosen Tieren gehören, bei denen jegliche Organstrukturen fehlen. Ihr Wachstum ist überwiegend kontinuierlich, ohne dass es zur Ausbildung differenzierter Strukturen kommt (Abb. 1.1). Betrachtet man dagegen beispielsweise die Entwicklung eines Schmetterlings, so lässt sich hier eine grundlegende Änderung des Aussehens im Laufe der Entwicklung konstatieren (Raupe, Puppe, Falter). Es ist offensichtlich, dass hier qualitativ unterschiedliche Entwicklungsstadien vorliegen, die nicht durch einfaches quantitatives Wachstum auseinander hervorgehen. Es gibt also in der Tat Hinweise darauf, dass es zumindest in einigen Bereichen der Biologie nicht nur quantitative Entwicklungen gibt, sondern auch Entwicklungsphasen mit qualitativen Veränderungen.

Entwicklung kann **kontinuierlich** oder **diskontinuierlich** erfolgen.

Definition

Kontinuierliche Entwicklungsveränderungen sind durch quantitative Veränderungen über die Zeit hinweg charakterisiert, während bei **diskontinuierlichen Entwicklungsveränderungen** auch qualitative Zustandsänderungen auftreten.

► **Definition Kontinuierliche und diskontinuierliche Entwicklungsveränderungen**

Überträgt man diesen Gedanken auf die Entwicklung des Menschen, so erfährt die körperliche Gestalt keine Metamorphosen, wie sie beim Schmetterling vorkommen. Es gibt lediglich Phasen langsamerer oder schnellerer **körperlicher Entwicklung**. So lässt sich beispielsweise mit der Pubertät eine Phase schnellerer Entwicklung identifi-

Es gibt Hinweise darauf, dass es auch im Humanbereich **qualitativ unterschiedliche Entwicklungsstadien** gibt. Als mögliches Beispiel ist der Übergang von einem vorsprachlichen zum sprachlich-symbolischen Denken zu nennen.

zieren, die darüber hinaus auch mit strukturellen körperlichen Entwicklungen verbunden ist. Betrachtet man die **psychische Entwicklung**, so wird man auf den ersten Blick ebenfalls keine Hinweise auf qualitative Änderungen des Denkens im Laufe der Entwicklung erkennen. Bei näherer Betrachtung gibt es jedoch sehr wohl Hinweise auf mögliche qualitative Veränderungen. So verfügt ein Säugling in den ersten Lebensmonaten noch nicht über ein sprachliches Symbolsystem, mit dem er operieren könnte. Sein Denken ist also als vorsprachlich einzustufen. Sobald er jedoch über ein sprachliches Symbolsystem verfügt, wird sein Denken sprachlich überformt. Das Denken wird dadurch erheblich effizienter und unabhängig von der unmittelbar wahrnehmbaren Realität. Es tritt also eine dramatische Änderung in den Denkmöglichkeiten ein, die durchaus als eine qualitative Veränderung des Denkens anzusehen ist.

Ein weiteres Beispiel kann in der **Fähigkeit zur Perspektivübernahme** gesehen werden, die zu einer erheblichen Verbesserung der sozialen Kompetenz beiträgt.

Ähnliches gilt für die Entwicklung der **Fähigkeit zur Perspektivübernahme**. Damit ist gemeint, dass ein Kind sich in die Perspektive eines anderen Menschen versetzen und dadurch dessen Denken und Fühlen verstehen kann (Selman, 1980). Wenn dies gelingt, kann das Kind sein eigenes Handeln stärker auf das Handeln anderer Personen abstimmen. Die soziale Kompetenz im Umgang mit anderen wird deutlich verbessert. Auch dies könnte man als qualitative Veränderung ansehen. Es mag eine Frage des Standpunktes und der zugrunde gelegten Kriterien sein, ob man hier von einer quantitativen Entwicklung sprechen will oder ob man qualitative Änderungen annimmt.

Die verschiedenen Theorien der Entwicklungspsychologie unterscheiden sich hinsichtlich der Annahme von **quantitativen** bzw. **qualitativen Entwicklungsverläufen.**

Die Unterscheidung zwischen rein quantitativen Entwicklungsverläufen und solchen mit qualitativen Veränderungen spiegelt sich in den verschiedenen Theorien der Entwicklungspsychologie wider. Es gibt Theorien, die von rein **quantitativen Entwicklungsverläufen** ausgehen (wie beispielsweise lerntheoretische Entwicklungskonzeptionen), ebenso wie Theorien, die von **qualitativen Änderungen im Entwicklungsverlauf** ausgehen (wie beispielsweise die kognitive Theorie Piagets). Die Unterscheidung zwischen quantitativer und qualitativer Entwicklung wird daher spätestens bei der Beschreibung einzelner Entwicklungstheorien wieder thematisiert.

1.8 Entwicklungssteuerung durch Anlage und Umwelt

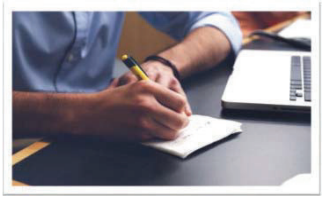
Ein weiteres Thema, das in der Entwicklungspsychologie vielfach kontrovers diskutiert wurde, betrifft die Frage, ob Entwicklung als vorrangig **exogen** oder **endogen** gesteuert aufzufassen ist.

Eine weitere Frage, die in der Entwicklungspsychologie immer wieder kontrovers diskutiert wurde, betrifft die Art der Entwicklungssteuerung. Die grundlegende Frage ist hier, ob Entwicklung eher als **innengesteuert (endogen)** oder **außengesteuert (exogen)** aufzufassen ist. In den Anfängen der Entwicklungspsychologie wurde Entwicklung eher als **Reifungsprozess** aufgefasst, der durch die Erbanlagen eines Individuums gesteuert wird. Umgekehrt gibt es Entwicklungskonzeptionen, die Entwicklung überwiegend als Folge von **Lernen und Erfahrung** sehen und die den endogenen Faktoren eine untergeordnete Rolle bei der Entwicklung zusprechen.

Gerade in den **frühen Entwicklungsphasen** ist zu vermuten, dass Reifung eine dominante Rolle spielt. Es lässt sich jedoch zeigen, dass endogene Faktoren auch in späteren Entwicklungsphasen noch bedeutsam sind.

Es ist zu vermuten, dass gerade **in den Anfängen der Entwicklung endogene Faktoren** eine besondere Rolle spielen, da Säuglinge in den ersten Lebenswochen und Lebensmonaten nur auf vergleichsweise wenige Lernerfahrungen zurückgreifen können. Ansätze, die beispielsweise die evolutionsbiologischen Grundlagen des Verhaltens betonen, finden daher gerade in den frühen Entwicklungsabschnitten Beachtung. Aus der besonderen Bedeutung endogener Faktoren für das Verhalten am Entwicklungsanfang lässt sich jedoch nicht die Schlussfolgerung ziehen, dass ihre Bedeutung im Laufe der folgenden Entwicklung stetig abnimmt. In Adoptivstudien ließ sich beispielsweise zeigen, dass der Grad der Übereinstimmung des Intelligenzquotienten des Kindes mit seinen Adoptiveltern im Laufe der Entwicklung abnahm, während die Übereinstimmung mit den biologischen Eltern zunahm (Brody, 1992; Honzik, MacFarlane & Allen, 1948). Wenn die Bedeutung endogener Faktoren abnehmen würde, wäre ein umgekehrtes Muster zu erwarten. Eine mögliche Erklärung für dieses

Notizen zur Aufgabe

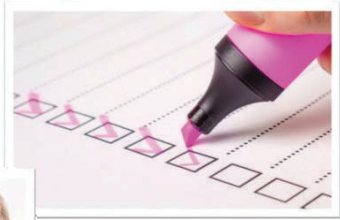


Aufgaben der Entwicklungspsychologie

Ziel der Entwicklungspsychologie ist die **Untersuchung menschlicher Entwicklung**.

Sie möchte diese:

- beschreiben
- erklären
- vorhersagen
- beeinflussen und kontrollieren



(Rödel 2014: 14)

Beschreiben

- möglichst **objektive, reliable** (zuverlässige) und **valide** (gültige) Beschreibung der **Entwicklung des Menschen**
- **früher:** Versuch des Entwurfs **umfassender Theorien** zur Beschreibung der zentralen Entwicklungsfaktoren
- **heute:** Erforschung von **Entwicklungsbereichen**
- **Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen** für die Praxis von Bedeutung

(Rödel 2014: 15)

Erklären

- Erklären von Verhaltensveränderungen und Entwicklungsprozessen sowie deren Bedingungen und Ursachen
- Suche nach **regelhaften Mustern**
- Untersuchung der **Wechselwirkung von verschiedenen Faktoren**
  - in dem Individuum selbst verankerte **(dispositionelle Faktoren)**

  oder
  - außerhalb des Individuums liegende **(situationale Faktoren)**
- häufig: **Zusammenwirkung** aus **vielen** verschiedenen **Faktoren** → **Multikausalität**

(Rödel 2014: 15)

Vorhersagen

- Aussagen über **Auftretenswahrscheinlichkeiten** für ein Verhalten
- **bei schlüssigen Erklärungen für das Auftreten eines** Verhaltens → **Vorhersagen** möglich über erneutes Auftreten des Verhaltens

(Rödel 2014: 15)

Beeinflussen und Kontrollieren

- Entwicklungspsychologie → wichtige Informationen über Verständnis, Beurteilung und Vorhersage der Weiterentwicklung eines Menschen
- **Erkennen von Fehlentwicklungen und Impulsen zur Beeinflussung**
- Prävention durch Reduktion schädlicher Einflüsse
- **Berührungspunkte** zur **pädagogischen Psychologie** und der **Pädagogik**

(Rödel 2014: 15)

Aufgabe:
Lesen Sie bitte die folgenden Beispiele. Überlegen Sie, zu welcher Aufgabe der Entwicklungspsychologie die Beispiele jeweils gehören. Die Lösungen finden Sie auf der folgenden Folie.

a) Die dreijährige Klara ist im Kontakt zu anderen Kindern, die ihr noch nicht bekannt sind, sehr zurückhaltend und schüchtern. Das lässt vermuten, dass mit Eintritt in den Kindergarten ein ähnliches Verhalten von ihr in der neuen Situation beobachtet werden kann.

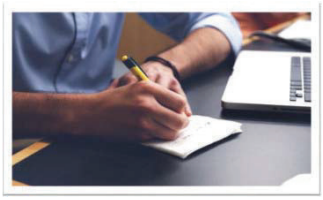
b) Die zwei fünfjährigen Jungen Julian und Ben spielen miteinander. Es kann z.B. beschrieben werden, welche Reaktionen und welche Mimik und Gestik die beiden Kinder aufeinander zeigen. Außerdem können die motorischen Handlungen jedes einzelnen Kindes dargestellt werden. Mit den neuen technischen Möglichkeiten können die Hirnaktivitäten vor und nach dem Spielen untersucht werden.

c) Die heutige Erziehung hat sich gegenüber der vor fünfzig Jahren sehr verändert. Dazu haben auch die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie beigetragen.

d) Der 14-jährige Matthies orientiert sich vor allem an seinen Freunden. Da die meisten seiner Freunde häufiger rauchen, raucht auch er heimlich, obwohl seine Eltern gegen das Rauchen sind.

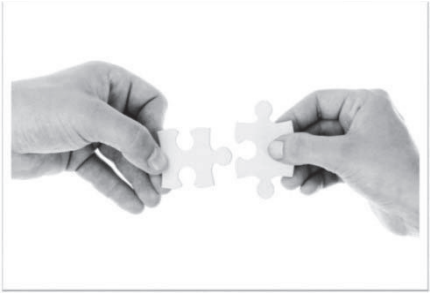
(Rödel 2014: 15f.)

Notizen zur Aufgabe



Auflösung

- Beschreiben = b)
- Erklären = d)
- Vorhersagen = a)
- Beeinflussen und kontrollieren = c)



Literaturverzeichnis

Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc (2015). *„Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor.“* Berlin: Springer. 3., überarbeitete Auflage.

Montada, Leo; Lindenberger, Ulman; Schneider, Wolfgang (2012): „Fragen, Konzepte, Perspektiven“. In: Schneider, Wolfgang; Lindenberger, Ulman (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie“.* Weinheim, Basel: Beltz, S. 27-60.

Rödel, Bodo (2014): „Was ist Entwicklungspsychologie?“ In: Kasten, Hartmut (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte“*. Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel, S. 12-21.

Schwarzer, Gudrun; Walper, Sabine (2018): „Entwicklungspsychologie“. In: Witz, Markus A. (Hrsg.): *„Dorsch-Lexikon der Psychologie“*. Bern: Hogrefe.

Inhaltsverzeichnis
- Baustein 2-

2.1 Genetik-Epigenetik Folie 22

2.2 Einfluss der Gene auf die Entwicklung über die Lebensspanne Folie 37

2.3 Die Zwillings- und Adoptionsstudien Folie 50

2.4 Forschungs- und Diskussionsstand in der Anlage-Umwelt-Debatte Folie 61

2.1 Genetik - Epigenetik

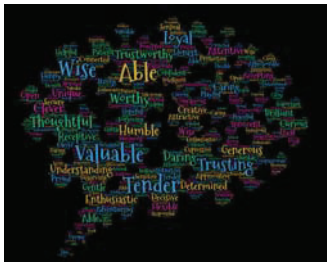
Carl Justus Kröning, Doreen Weichert

Evangelische Hochschule Dresden
University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing

Genetik und die Anlage-Umwelt-Diskussion I

- Die Genetik befasst sich innerhalb der Anlage-Umwelt-Diskussion mit den Anlagen.
- Hierbei werden biologische Grundlagen gesucht, welche für „bestimmte Merkmalsausprägungen verantwortlich sind“.

(Lohaus/Vierhaus 2015: 63)



(ebd.: 58)

Genetische Grundlagen
Chromosomen

- Alle Zellen eines menschlichen Körpers (z.B. Haut-, Knochen-, Muskelzellen) haben die gleiche genetische Grundlage, diese befindet sich im Zellkern.
- Innerhalb des Zellkerns sind die genetischen Grundlagen in Chromosomen zu finden.

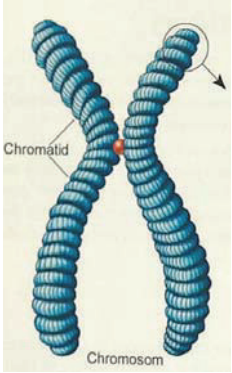


Abb. 1

Chromosomen:
- bestehen aus „zwei miteinander verbundenen Längshälften, den (…) **Chromatiden**“
- gibt es 2 x 23 (= 46) pro Zellkern [Keimzellen (Samen-/Eizellen) ausgenommen]

Abb. 2

→ Chromatiden bestehen größtenteils aus **DNA** (in Deutschland DNS)

(Tüngler 2014: 81)

Genetische Grundlagen
DNA, Gene und Genom

Die **DNA**:
- ist „Träger des genetischen Codes“
- Zwei DNA-Stränge verbinden sich über eine Wasserstoffverbindung zu einer DNA-Doppelhelix (Abb. 3).
- bei Zellteilung dupliziert sich DNA
  → **jede menschliche Zelle** (Keimzellen ausgenommen) enthält **gleiche genetische Informationen**

Ein **Gen** ist… :
- ein lokaler und funktional bestimmter Abschnitt auf der DNA Doppelhelix.
  → eine **Art „Erbeinheit“**
- In allen Genen stimmen alle Menschen überein (Gendefekte ausgenommen).

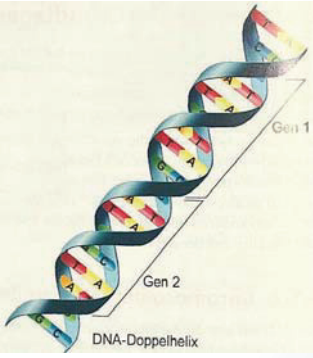


Abb. 3

Ein **Genom** (früher Genotyp) ist… :
- die Summe aller Gene und
- mit Ausnahme derer von Eineiigen Zwillingen jeweils **einzigartig**.

(Asendorf 2012: 82; Tüngler 2014: 82)

Vererbung
Befruchtung

- Keimzellen haben jedes Chromosom nur einmal (einfacher/haploider Chromosomensatz) und somit **nur 23 Chromosomen**.

→ **Bei Verschmelzung** von Samen- und Eizelle entsteht schließlich ein Zelle mit **46 Chromosomen** (doppelter/hiploider Chromosomensatz), aus welcher ein neues Lebewesen entsteht.

(Tüngler 2014: 83)

Vererbung
Meiose

Meiose ist die **Entstehung der Keimzellen**, bei welcher der **Chromosomensatz** der ursprünglichen Stammkeimzelle von einem diploiden (doppelten) zu einem haploiden (einfachen) **reduziert** wird. Diese ist notwendig, da Menschen mit doppeltem Erbmaterial (92 Chromosomen) nicht lebensfähig sind.

→ Es ist zufällig, welcher Teil eines diploiden Chromosomenpaares in die Keimzelle übergeht.

→ knapp 8,4 Millionen Chromosomenkombinationen möglich

→ **derselbe Genotyp** innerhalb einer Familie ist **quasi ausgeschlossen** (eineiige Zwillinge ausgenommen)

(Tüngler 2014: 83)

Vererbung
Phänotyp

- Beide Chromosomen eines Chromosomenpaares tragen Informationen für ein bestimmtes menschliches Attribut:
  → Chromosomen (und somit Gene) kommen sowohl von Vater, als auch von Mutter
  → **Jedes Gen** kann innerhalb eines Individuums in **unterschiedlichen Ausprägungen** vorhanden sein – diese nennt man **Allele** (siehe Kästchen).

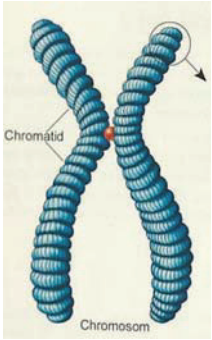


Abb. 4

- Der **Phänotyp** beschreibt die Gesamtheit der ausgeprägten Merkmale eines Individuums.

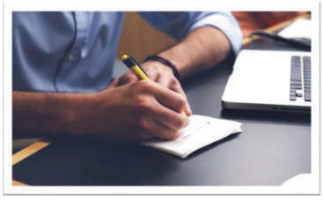
(Tüngler 2014: 84)

Allele:
- Durch Kombination des väterlichen und mütterlichen Chromosoms sind Gene mitunter in unterschiedlicher Ausprägung vorhanden.
  → Diese unterschiedlichen Ausprägungen von Genen sind Allele.
- vereinfacht:
  Gene geben an, welches Attribut beeinflusst wird (**was**). Allele geben an, **wie** dieses Attribut beeinflusst wird:
  Z.B. sind bestimmte Gene für die Haarfarbe maßgeblich. Dabei kann ein Mensch über Allele für blonde und braune Haarfarbe verfügen. Jedoch kann sich nur eines durchsetzen.

(Tüngler 2014: 84)

Aufgabe:
Fassen Sie bitte nun mit eigenen Worten zusammen, was der Unterschied zwischen Genotyp und Phänotyp ist. Setzen Sie bitte die Begriffe Chromosom, Zellkern, DNA, Zelle und Gen zueinander in Bezug.

Notizen zur Aufgabe

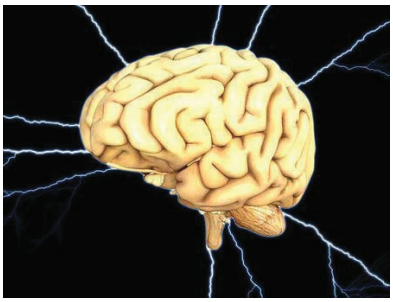


Genetik und die Anlage-Umwelt-Diskussion II

- Entgegen früherer Annahmen wirken Gene **nicht direkt auf die Entwicklung**.

→ Wirkungen entfalten sich immer **in Wechselwirkung mit Umwelt**
→ Das Genom ist zwar konstant, aber die genetische Wirkung ist durch die Umwelt veränderbar.

(Asendorf 2012: 82)



Umwelteinflüsse und Genaktivität

Ein Beispiel

- Bei der Stoffwechselstörung Phenylketonurie (bestimmtes Allel des ersten Chromosoms muss von Mutter und Vater vererbt werden) wird die Entwicklung des Zentralnervensystems beeinträchtigt, was eine starke Intelligenz-minderung verursacht. Durch eine bestimmte Diät und Medikamente im Kindesalter wird „dieser intelligenzmindernde genetische Effekt fast vollständig beseitigt“ (Asendorf 2012: 82). Dies zeigt, dass die genetische Aktivität die neuronale Aktivität beeinflusst, welche wiederum „Grundlage des Erlebens und Verhaltens ist“ (ebd.).

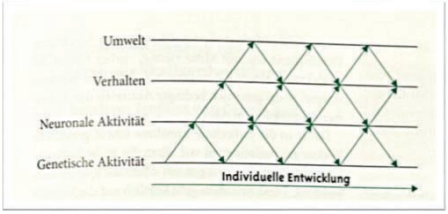


Abb. 5: Modell individueller Genom-Umwelt-Wechselwirkung

- Hierbei zeigt sich, dass durch **Umwelteinwirkungen** (Diät und Medikamente) die **Genaktivität beeinflusst** werden kann, Gene also praktisch „an- und abgeschaltet“ werden können.
  → Mit dieser Genaktivität befasst sich die **Epigenetik**.

(Asendorf 2012: 82 f.)

Die Epigenetik

- Die Epigenetik befasst sich mit dem **Einfluss der Umwelt auf die Genaktivität**.
- Diese Genaktivität wird **an Tochterzellen** desselben Organismus **weitergegeben**, ohne das Genom zu beeinflussen.
- Mitunter wird die Genaktivität gar an Nachkommen des Organismus weitergegeben.

- Oft wird im Bezug auf Epigenetik und die Genetik eine Analogie zu einem Computer genannt:
  - Die **Epigenetik** entspricht der **Software**
  - Die **Genetik** entspricht der **Hardware**
    → Die Software bestimmt, wie die Hardware funktioniert, jedoch ohne diese zu verändern.

(Asendorf 2012: 83; Lohaus/Vierhaus 2014: 64 f.)

Aufgabe:
Hören Sie sich den Podcast „Epigenetik. Wie Umwelt und Verhalten Gene steuern“ an (Dauer: 24:52 min).

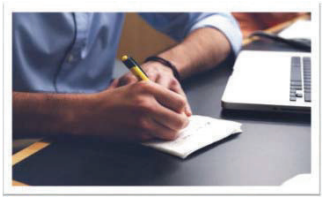
Bitte bearbeiten Sie folgende Aufgabe:
Nennen Sie in dem Podcast erwähnte Einflussfaktoren auf die Genaktivität des Menschen.

Bitte beantworten Sie folgende Fragen:
Oftmals wird bei epigenetischen Einflüssen von sogenannten „sensiblen Phasen“ gesprochen. Welche Beispiele für solche Phasen werden in dem Podcast aufgegriffen?
Welche Position nimmt für Sie die Epigenetik in der Anlage-Umwelt-Debatte ein?
Welche Bedeutung hat die Epigenetik für Ihre pädagogische Arbeit?

Link zu dem Podcast:
https://funkkolleg-biologie.de/themen/04-epigenetik-wie-umwelt-und-verhalten-gene-steuern/

(Lohaus/Vierhaus 2014: 65)

Notizen zur Aufgabe



Literaturverzeichnis

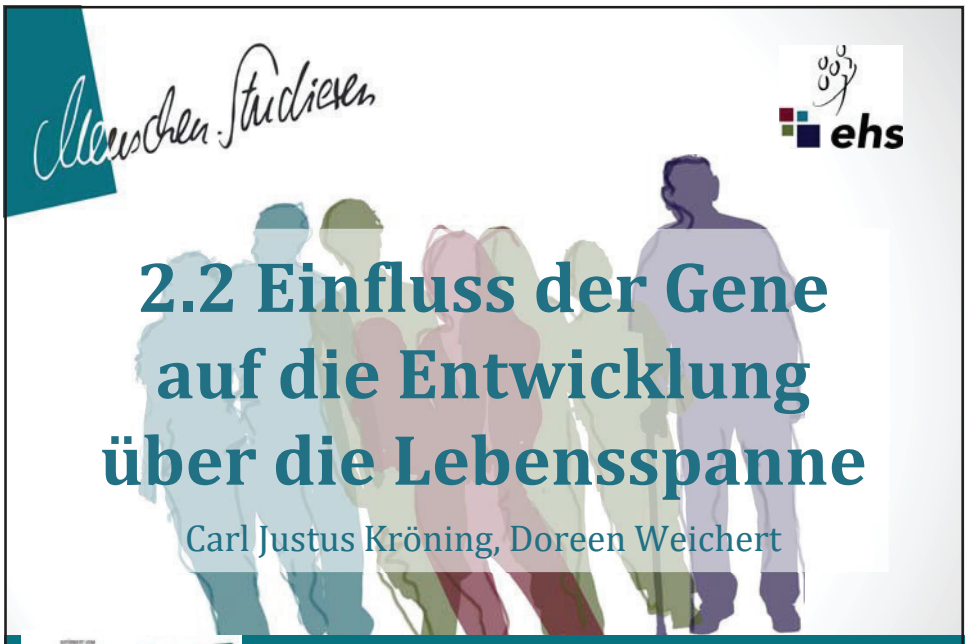
Asendorf, Jens B. (2012): „Verhaltens- und molekulargenetische Grundlagen“ In: Schneider, Wolfgang; Lindenberger, Ulman (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie“*. Weinheim: Beltz Juventa. 7., vollständig überarbeitete Auflage, S. 81-96.

Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc (2015): *„Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendalters für Bachelor.“* Berlin: Springer. 3., überarbeitete Auflage.

Tüngler, Anja (2014): „Entwicklung des Körpers und der Motorik“. In: Kasten, Hartmut (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte“.* Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel, S. 82-150.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Tüngler 2014: 82; Ausschnitt CJK	Folie 24
Abb. 2	Tüngler 2014: 82; Ausschnitt CJK	Folie 24
Abb. 3	Tüngler 2014: 82; Ausschnitt CJK	Folie 25
Abb. 4	Tüngler 2014: 82; Ausschnitt CJK	Folie 28
Abb. 5	Asendorf 2012: 83	Folie 32



2.2 Einfluss der Gene auf die Entwicklung über die Lebensspanne

Carl Justus Kröning, Doreen Weichert

Evangelische Hochschule Dresden
University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing

Ein Widerspruch?

- Im frühen Alter haben Reifungsprozesse vermutlich einen großen Einfluss.
- Im weiteren Verlauf wächst die Bedeutung von Lernprozessen.
- Dennoch wurde in Adoptionsstudien festgestellt, dass die Ähnlichkeit zwischen adoptierten Kindern und ihren leiblichen Eltern mit zunehmendem Alter der Kinder wächst.

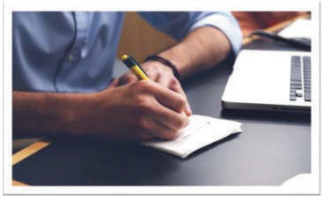
(Lohaus/Vierhaus 2015: 62; Küls 2014: 63 f.)

Aufgabe:
Lesen Sie die vorherige Folie aufmerksam. Diese mag ggf. verwundern, könnte man doch davon ausgehen, dass bei wachsender Bedeutung von Lernprozessen die Umwelt eine zunehmend größere Rolle spielt.

Überlegen Sie:
Welche Gründe sprechen für den scheinbar steigenden Einfluss der genetischen Grundausstattung in höherem Alter?

Hinweis:
Sie können hierfür Ihr Wissen aus der Präsentation „Genetik - Epigenetik“ nutzen. Fahren Sie erst anschließend fort.

Notizen zur Aufgabe



…kein Widerspruch!

Um die Gründe für die wachsende Bedeutung der Gene im Alter zu verstehen, ist zu beachten, …

- dass auch **Lernprozesse** von unseren **Anlagen beeinflusst** werden.
- dass auch diese **nicht auf entweder Anlage- oder Umwelttheorien** zurückzuführen sind, sondern auf deren Interaktion beruhen.

(Montada 2002: 29; Küls 2014: 63)

Anlage-Umwelt-Passung

Um die wachsende Bedeutung der personellen Anlagen in der Anlage-Umwelt Interaktion nachzuvollziehen, hilft es, sich die drei Arten der **Anlage- Umweltpassung** von Robert Plomin zu vergegenwärtigen:

1. Passive Genom-Umwelt-Passung
2. Evokative Genom-Umwelt-Passung
3. Aktive Genom-Umwelt-Passung

(Montada 2002: 28 ff.)

Passive Genom-Umwelt-Passung Ein Beispiel

Ein Kind dessen Eltern jeweils professionell musizieren, trägt große musikalische Kompetenzen in sich. Da die Mutter stets zu Hause übt, der Vater während des Kochens Stücke für die nächste Probe hört und ihm beide Eltern vor dem Einschlafen Gute-Nacht-Lieder vorsingen, kommt es bereits früh und regelmäßig in seinem Leben in Kontakt mit musikalischen Einflüssen.

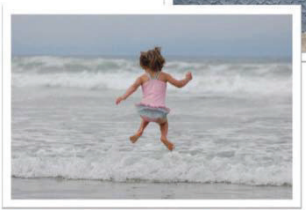
Von einer passiven Genom-Umwelt-Passung wird gesprochen, wenn man **Teil einer gestalteten Umwelt** anderer ist und diese (mehr oder weniger) dem eigenen Genom entspricht.

(Montada 2002: 29)

Evokative Genom-Umwelt-Passung
Ein Beispiel

In einer Kindergartengruppe gibt es ein Kind, welches von den Fachkräften als „unsichtbar" beschrieben wird. Die Interessen und Stärken des Kindes sowie mögliche Spielpartner oder Spielpartnerinnen sind dem Team nicht bekannt. Während einer Beobachtungswoche dokumentiert der Bezugspädagoge die Begeisterung des Kindes am Bewegen, Rennen und Springen. So plant er, mit dem Kind einen Sprungparkour im Garten der Einrichtung zu bauen.

Eine evokative Genom-Umwelt-Passung liegt vor, wenn ein Mensch **durch sein Verhalten Angebote erhält**, welche zu seinem Genom passen.



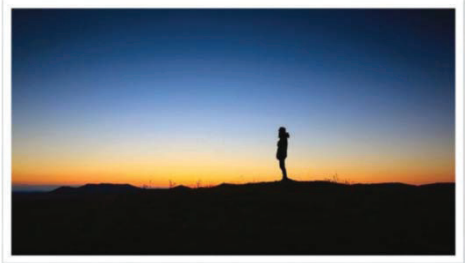
(Montada 2002: 30)

Aktive Genom-Umwelt-Passung
Ein Beispiel

Auf einem Festival kam ein Mann erstmals mit Achtsamkeitsmeditation in Berührung. Da diese ihm guttat, er in seinem Heimatdorf jedoch kein entsprechendes Angebot fand, organisierte er mit seinen Bekannten ein eigenes wöchentliches Meditationsangebot.

Von einer aktiven Genom-Umwelt-Passung wird gesprochen, wenn ein Individuum eine zum Genom **passende Umwelt aktiv aufsucht oder aber (mit-)gestaltet**.

(Montada 2002: 30 f.)



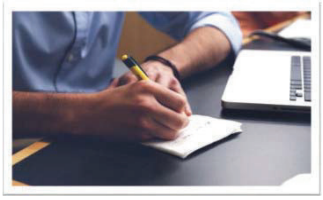
Folgerungen aus den Typen der Anlage-Umwelt-Passung

- Mit **zunehmenden Alter** gewinnt die **aktive Anlage-Umwelt-Passung** an Bedeutung.
  → Wahrscheinlichkeit einer geringen Passung sinkt
- Passive Passung in biologisch verwandten Familien wahrscheinlich
- **Formen stehen** vor allem in biologisch verwandten Familien **im Zusammenhang**
- je eingeschränkter die passive/evokative Passung, desto geringer die Möglichkeit eine aktive Passung zu erzeugen

(Montada 2002: 31; Lohaus/Vierhaus 2015: 60)

Aufgabe:
Bitte beantworten Sie anhand der Folien folgende Fragen:
- In welchen Lebensbereichen ist für Sie welche Form der Genom-Umwelt-Passung von besonderer Bedeutung?
- Was folgern Sie aus den verschiedenen Formen der Genom-Umwelt-Passung für die Praxis in Ihrem Praxisfeld?
- Welche Ressourcen benötigen Sie jeweils um Ihre Schlussfolgerung umzusetzen?

Notizen zur Aufgabe



Literaturverzeichnis

Küls, Holger (2014): „Grundlagen der Entwicklung." In: Kasten, Hartmut (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte".* Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel.

Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc (2015): *„Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendalters für Bachelor."* Berlin: Springer. 3., überarbeitete Auflage.

Montada, Leo (2002): „Fragen, Konzepte, Perspektiven." In Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie"*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 3-53.

2.3 Die Zwillings- und Adoptionsstudien

Carl Justus Kröning, Doreen Weichert

Evangelische Hochschule Dresden
University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing

Wozu dienen Zwillings- und Adoptionsstudien?

- Generell sind **Untersuchungen** zum Einfluss von Anlage und Umwelt **kompliziert**.

→ Umwelt nicht komplett kontrollierbar

→ Anlage nicht komplett erforscht

- Eineiige Zwillinge (EZ), Zweieiige Zwillinge (ZZ) und adoptierte Kinder eignen sich als Grundlage für Anlage-Umwelt-Forschung, da:
  - **EZ** als einzige Menschen **gleiches Genom** haben,
    → höhere Ähnlichkeit der Anlagen
  - **ZZ** genetisch nicht ähnlicher als normale Geschwister sind, aber eine **ähnlichere Umwelt** erwartet wird und
  - **früh adoptierte** Kinder **keine genetischen Gemeinsamkeiten** mit ihrer Adoptionsfamilie haben.

(Asendorf 2012: 82; Lohaus/Vierhaus 2015: 62; Montada 2002: 26; Küls 2014: 65)

Wie wird vorgegangen?

- Es werden **getrennt und zusammen aufwachsende EZ** verglichen:

  → Geringe Unterschiede in Entwicklung deuten auf hohen Einfluss der Anlagen hin – große Unterschiede in Entwicklung deuten auf hohen Einfluss der Umwelt hin.

- Es werden **EZ und ZZ** verglichen:

  → Entwickeln sich EZ ähnlicher als ZZ, weist dies auf höheren Einfluss von Anlagen hin.

(Lohaus/Vierhaus 2015: 58 f.; Küls 2014: 65)

Wie wird vorgegangen?

- Entwicklung von **EZ und ZZ werden „anderen verwandten** Familienmitgliedern sowie von Familien, die nicht verwandte Kinder adoptiert haben (…) **gegenübergestellt**“.

(Küls 2014: 65; Hervorhebung: CJK)

- Früh **adoptierte Kinder** werden **mit Adoptiveltern und leiblichen Eltern** verglichen.

  → starker Anlageeinfluss → Ähnlichkeiten zu leiblichen Eltern

  → starker Umwelteinfluss → Ähnlichkeit zu Adoptiveltern

(Lohaus/Vierhaus 2015: 62 f.)

Ergebnisse der Zwillings- und Adoptionsstudien

- Vor allem bezüglich der Intelligenz gibt es zahlreiche Untersuchungen.
  → Hier wird Anlage-Komponente deutlich

Korrelation zwischen der Intelligenz von …	r
… EZ, zusammen aufgewachsen	.86
… EZ, getrennt aufgewachsen	.76
… ZZ, zusammen aufgewachsen	.60
… leiblichen Geschwistern, zusammen aufgewachsen	.55
… leiblichen Geschwistern, getrennt aufgewachsen	.47
… Eltern und leiblichen Kindern	.40
… adoptierten Geschwistern (als Kinder)	.37
… Großeltern und leiblichen Enkeln	.27
… adoptierten Geschwistern (als Erwachsene)	.00

Der Korrelationseffizient r kann „einen Wert von +1.00 (perfekt positiver Zusammenhang) und -1.00 (perfekter negativer Zusammenhang) annehmen" (Schnotz in Küls 2014: 65). Es wird also deutlich, dass z.B. zusammen aufgewachsene EZ sich bezüglich ihrer Intelligenz ähnlicher entwickeln als zusammen aufgewachsene ZZ. Dies kann als Einfluss der Anlagen interpretiert werden (vgl. Folie 3).

(Küls 2014: 65)

Ergebnisse der Zwillings- und Adoptionsstudien

Außerdem wurde festgestellt, dass die **Ähnlichkeit** zwischen adoptierten Kindern und ihren leiblichen Eltern **mit zunehmendem Alter** der Kinder **zunimmt**.

→ hierzu mehr in der Präsentation zum Unterkapitel „2.2 Einfluss der Gene auf die Entwicklung über die Lebensspanne"

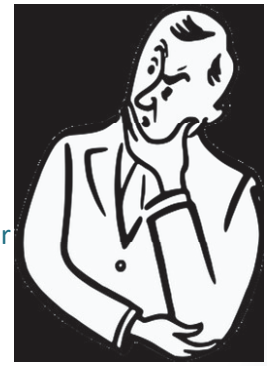
(Lohaus/Vierhaus 2015: 62)

Bedenken bei Zwillings- und Adoptionsstudien

Die dargestellten Ergebnisse sind nicht so eindeutig, wie sie zunächst scheinen.

Es gibt eine Reihe von Bedenken:

- Wie repräsentativ sind die Zwillingsstudien?
- Ist es angemessen, die Umwelt von EZ und ZZ als identisch anzunehmen?
- Wie unterschiedlich ist die Umwelt von adoptierten Kindern im Vergleich zu ihrer Herkunftsfamilie?
- …



(Lohaus/Vierhaus 2015: 61 ff.; Küls 2014: 66)

Bedenken bei Zwillings- und Adoptionsstudien

Außerdem scheint die Umwelt die Aktivität bestimmter Gene zu beeinflussen.

→ siehe Kapitel „1.1 Genetik - Epigenetik“

(Küls 2014: 66)

Aufgaben:
Fassen Sie zusammen, warum sich eineiige Zwillinge, zweieiige Zwillinge und adoptierte Kinder für die Erforschung von Anlage- und Umwelteinflüssen eignen.

Lesen Sie den Text „Kritik Zwillings-Adoptionsstudien“ von Lohaus und Vierhaus (Seite 61 sowie 62 f. wie markiert).
Setzen Sie sich mit den genannten Kritikpunkten im Detail auseinander.
Notieren Sie bitte, was sich konkret hinter den Bedenken verbirgt.

Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc (2015): „Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendalters für Bachelor.“ Berlin: Springer. 3., überarbeitete Auflage.

Auch wenn Zwillingsstudien die am häufigsten genutzte Methode sind, um Anlage- und Umweltanteile an Merkmalsvariationen zu bestimmen, gibt es eine Reihe von **Bedenken, die die eindeutige Interpretierbarkeit der Befunde von Zwillingsstudien einschränken**. Dabei sind insbesondere die folgenden Punkte zu nennen:

- die Nichtrepräsentativität von Zwillingsstichproben,
- die Annahme gleicher Umweltvariation bei eineiigen und zweieiigen Zwillingen sowie
- die Beschränkung der Aussagen auf die vorgefundenen Umweltvariationen.

Es gibt eine Reihe von Bedenken, die die **Interpretierbarkeit** der Ergebnisse von Zwillingsstudien **einschränken**.

Nichtrepräsentativität von Zwillingsstichproben Zwillinge sind möglicherweise nicht repräsentativ für die Gesamtbevölkerung. Dies gilt insbesondere für die Paarsituation, die eine Ausnahmesituation darstellt. Noch weiter verstärkt gilt dies für eineiige Zwillinge, die in einer Doppelgängersituation leben, die einerseits zu einer symbiotischen Beziehung führen kann, andererseits aber auch dazu, dass die Zwillinge verstärkt nach Individualität streben. Dies kann die Schätzungen beeinflussen und vor allem die Übertragbarkeit der Ergebnisse einschränken.

Die Zwillingssituation ist **nicht repräsentativ** für die Gesamtbevölkerung.

Annahme gleicher Umweltvariation bei eineiigen und zweieiigen Zwillingen Es wird davon ausgegangen, dass die Umwelten bei eineiigen und zweieiigen Zwillingen jeweils gleich sind. Dies trifft jedoch nicht zu. Schon die pränatale Umgebung ist bei beiden Zwillingstypen unterschiedlich. Sie ist ähnlicher bei eineiigen Zwillingen, da der Entwicklungsstand schon pränatal stärker aneinander angeglichen ist. Dies setzt sich in den Folgejahren fort, da bei (zusammen aufgewachsenen) eineiigen Zwillingen häufiger darauf geachtet wird, dass die Bedingungen sehr ähnlich sind (ähnliche Kleidung, ähnlicher Haarschnitt etc.). Dies gilt für eineiige Mädchen häufig noch deutlicher als für Jungen. Die Situation von (zusammen aufgewachsenen) eineiigen und zweieiigen Zwillingen lässt sich demnach nicht vergleichen. Auch dieser Effekt kann die Erblichkeitsschätzungen beeinflussen.

Die Umwelten von eineiigen und zweieiigen Zwillingen sind **nicht** in jeder Beziehung **vergleichbar**.

Beschränkung der Aussagen auf die vorgefundenen Umweltvariationen Die Erblichkeitsschätzungen gelten nur für die jeweils vorgefundenen Umweltvariationen und sagen nichts darüber aus, was bei einer größeren Umweltvariation geschehen wäre. Bei zusammen aufgewachsenen Zwillingspaaren besteht die Idealannahme darin, dass die Umwelten absolut übereinstimmen, während sie bei getrennt aufgewachsenen Zwillingen darin besteht, dass kein Zusammenhang (also eine Nullkorrelation) zwischen den Umwelten existiert. In der Realität dürfte jedoch weder die eine noch die andere Annahme zutreffen. Auch wenn Zwillinge zusammen aufwachsen, werden ihre Umwelten und die daraus resultierenden Umwelteinflüsse nicht identisch sein. Umgekehrt gilt auch bei getrennt aufwachsenden Zwillingen, dass ihre Umgebungen sich häufig dennoch ähneln. Zumindest die gesellschaftlichen Bedingungen werden ähnlich sein, da eine Trennung in völlig andere Kontexte ausgesprochen selten sein dürfte (wie beispielsweise so, dass ein Zwilling in Europa, der andere in Asien aufwächst). Durch diese Beschränkung wird der Erblichkeitsanteil vermutlich überschätzt, da erst bei stärkerer Umweltvariation der gesamte Beitrag der Umwelt deutlich werden kann.

Die Aussagemöglichkeiten sind beschränkt auf die **vorgefundene Umweltvariation**. Es ist unklar, ob sie auch bei extremerer Umweltvariation noch gelten.

Es gibt daher einige Argumente, die dafür sprechen, dass mit der Zwillingsmethode von der Tendenz her der **Erblichkeitsanteil überschätzt** wird. Die wichtigste Alternative zu Zwillingsstudien besteht in **Adoptionsstudien**, auf die im Folgenden eingegangen werden soll.

Es ist zu vermuten, dass der **Erblichkeitsanteil** mit der Zwillingsmethode **überschätzt** wird.

Tab. 4.2 Beispiele für erforderliche Messwertreihen im Rahmen von Adoptivstudien

Kind	Messwert des Kindes	Messwert der biologischen Mutter	Messwert der Adoptivmutter
Kind 1	X_{K1}	X_{M1}	X_{A1}
Kind 2	X_{K2}	X_{M2}	X_{A2}
Kind 3	X_{K3}	X_{M3}	X_{A3}
Kind 4	X_{K4}	X_{M4}	X_{A4}
Kind n	X_{Kn}	X_{Mn}	X_{An}

4.2 Adoptionsstudien

Für jeden Verwandtschaftsgrad lässt sich das **Ausmaß der genetischen Übereinstimmung** abschätzen. Dies bildet die Grundlage für die Verwendung von **Adoptionsstudien** zur Erblichkeitsbestimmung.

Bei Adoptivstudien macht man sich den Umstand zunutze, dass man für Verwandte und Nichtverwandte abschätzen kann, wie hoch jeweils das Ausmaß der genetischen Ähnlichkeit ist. So findet sich zwischen biologischen Eltern und ihren Kindern (wie zwischen Geschwisterkindern) eine genetische Übereinstimmung von durchschnittlich 50%. Zwischen Großeltern und ihren Enkeln liegt der Wert bei 25% und zwischen Urgroßeltern und ihren Urenkeln dementsprechend bei 12,5%. Demgegenüber geht man bei fremden Personen von einem Verwandtschaftsgrad nahe null aus.

Bei starkem Erblichkeitseinfluss sollte eine hohe Ähnlichkeit zu den biologischen Eltern bestehen, bei starkem Umwelteinfluss sollte dagegen die Ähnlichkeit zu den Adoptiveltern hoch sein.

Wenn nun frühzeitig eine Adoption stattgefunden hat, sodass das Kind von seinen biologischen Eltern getrennt wurde, würde man bei einem starken Anlageeinfluss trotz der Trennung erwarten, dass die Merkmale des Kindes enge Bezüge zu den Merkmalen der biologischen Eltern aufweisen. Ist der Umwelteinfluss dagegen hoch, würde man eine stärkere Übereinstimmung zu den Merkmalen der Adoptiveltern erwarten. Auch hier können Korrelationen zwischen den Kindern und ihren biologischen Eltern bzw. Adoptiveltern berechnet werden. Das Grundprinzip dazu ist in Tab. 4.2 zusammengefasst. Häufig werden nur die Daten der Mütter zugrunde gelegt, da die Väter in der Regel sehr viel schwerer erreichbar sind. Aus den vorliegenden Daten können auch hier **Erblichkeitsindizes** berechnet werden.

Adoptivstudien führen zu **ähnlichen Ergebnissen** wie Zwillingsstudien. Über das Alter hinweg findet sich häufig eine **zunehmende Ähnlichkeit zu den biologischen Eltern**, was mit aktiven und evozierenden Anlagewirkungen erklärbar ist.

Wenn man die wichtigsten Ergebnisse kurz zusammenfasst, kann man sagen, dass die Ergebnisse aus den Zwillingsstudien im Wesentlichen durch Adoptivstudien zu bestätigen sind (Asendorpf, 2011). Auch hier zeigen sich bei vielen Merkmalen (wie beispielsweise Intelligenz) **substanzielle Anlageanteile an der Merkmalsvariation**. Bei einigen anderen Persönlichkeitsmerkmalen (wie Extraversion, Neurotizmus oder Aggressivität) finden sich bei Adoptivstudien jedoch geringere Erblichkeitsschätzungen als bei der Zwillingsmethode, was die Vermutung bestätigt, dass der Erblichkeitsanteil mit der Zwillingsmethode tendenziell überschätzt wird (Asendorpf, 2008). Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass sich in Adoptivstudien gezeigt hat, dass **mit zunehmendem Alter die Übereinstimmung mit den biologischen Eltern zunimmt**. Auch hier würde die intuitive Erwartung eher sein, dass die Umwelteinflüsse durch die Adoptiveltern im Laufe der Zeit immer bestimmender werden. Man kann vermuten, dass für diesen Effekt die aktiven und evozierenden Wirkungen des Genotyps verantwortlich sind. Je älter das Kind wird, desto eher ist es in der Lage, sich die Umwelt so zu arrangieren, dass sie in möglichst optimaler Weise zu seiner genetischen Ausstattung passt.

Auch bei Adoptivstudien findet sich eine Reihe von **Schwächen**.

Auf der anderen Seite ist jedoch ebenfalls zu konstatieren, dass auch **Adoptivstudien** einige **Schwächen** enthalten, wobei die folgenden beiden besonders hervorzuheben sind:

- Jeder Umwelteinfluss der leiblichen Eltern auf die adoptierten Kinder muss ausgeschlossen sein. Dies kann jedoch nur dann annähernd gegeben sein, wenn die

Trennung unmittelbar nach der Geburt erfolgte und wenn kein weiterer Kontakt zu den biologischen Eltern besteht.

- Zwischen den Umweltmerkmalen der Herkunfts- und der Adoptivfamilie sollte als Idealannahme eine Nullkorrelation bestehen. Wie bei der Zwillingsmethode dürfte dies auch bei der Adoptivmethode in der Regel nicht gegeben sein. Ein Kind, das von einer Familie in eine andere wechselt, erlebt häufig insgesamt recht ähnliche Bedingungen (z. B. bei einer Adoption innerhalb eines bestimmten kulturellen Kontextes). Es bleibt daher auch hier unklar, ob sich bei deutlicher und radikaler Veränderung der Umgebungsbedingungen niedrigere Erblichkeitsschätzungen ergeben hätten.

Häufig kann **nicht jeder Umwelteinfluss** seitens **der leiblichen Eltern ausgeschlossen** werden.

Auch die theoretisch geforderte **Nullkorrelation** zwischen den **Umweltmerkmalen der Herkunfts- und der Adoptivfamilie** ist de facto kaum realisierbar.

4.3 Weitere Vorgehensweisen, grundsätzliche Probleme und neuere Ansätze

Um die Schwächen von Zwillings- und Adoptionsmethoden auszugleichen, wird in einigen Studien eine **Kombination beider Methoden** eingesetzt (Asendorpf, 2008). Problematisch bleibt dabei jedoch, dass einige Schwächen von beiden Methoden geteilt werden, sodass auch die Kombination diese Schwächen nicht ausgleichen kann. Auch wenn es daher schwierig sein dürfte, mit den vorhandenen Methoden den absoluten Anteil an der Merkmalsvariation zu bestimmen, der auf Anlage- oder Umweltanteile zurückgeht, eröffnen sie dennoch die Möglichkeit, Merkmale hinsichtlich des **relativen Anlageanteils** zu vergleichen (Asendorpf, 2008). Man kann dementsprechend verschiedene Merkmale danach ordnen, wie hoch die Erblichkeitseinflüsse (bei konstanten Umweltgegebenheiten) jeweils sind. Dies kann Auskunft darüber geben, wie schwer oder leicht die einzelnen Merkmale jeweils durch Umwelteinflüsse beeinflussbar sind. So lässt sich beispielsweise sagen, dass der Erblichkeitseinfluss bei einem Merkmal wie Intelligenz bei gleicher Umweltvariation größer ist als bei den meisten anderen Persönlichkeitsmerkmalen.

Interessanter als die Kenntnis des absoluten Anteils von Anlage und Umwelt an der Merkmalsvariation ist die **Kenntnis des relativen Anteils** bei verschiedenen Merkmalen.

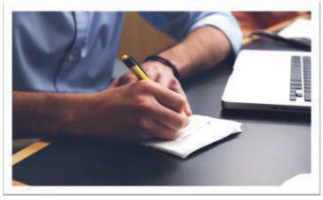
Neben den klassischen Techniken der Zwillings- und Adoptivstudien kommen zunehmend auch **gentechnische Verfahren** in Frage, um die genetischen Grundlagen von Merkmalen zu identifizieren. Zur Identifikation von Genen, die zur Ausprägung der Intelligenz beitragen, kann beispielsweise so verfahren werden, dass zwei Gruppen von Personen mit besonders hoher Intelligenz und normaler Intelligenzausprägung auf einer großen Zahl potenzieller Genorte verglichen werden. Allgemein ist zu diesem Ansatz zu sagen, dass viele (vor allem komplexe) Merkmale polygen vererbt werden, sodass es schwierig ist, einzelne Genorte mit starkem Einfluss auf die Ausprägung eines Merkmals zu identifizieren. Entsprechend war dieser Forschungsansatz bei der Identifikation von Genen, die für die Ausprägung der Intelligenz zuständig sein könnten, bisher nicht sehr erfolgreich (Plomin et al., 2001, 2008; Spinath & Deary, 2008). Ein anderes Beispiel, das zunächst vielversprechend zu sein schien und daher viel Beachtung erfahren hat, ist das Serotonintransportergen (5-HTTLPR), das – je nach Genvariante – mit Optimismus und einer positiven Grundstimmung auf der einen Seite oder Pessimismus und einer Neigung zu Depression und Ängstlichkeit auf der anderen Seite in Verbindung gebracht wurde (s. u. a. Caspi et al., 2003). In einer Metaanalyse von Risch et al. (2009) wurden diese Zusammenhänge jedoch in Frage gestellt, sodass noch offen bleiben muss, inwieweit einzelne Genorte für ein Merkmal wie Optimismus versus Pessimismus mitverantwortlich sind.

Außer Zwillings- und Adoptivstudien kommen auch **gentechnische Verfahren** in Frage, um Gene zu identifizieren, die für bestimmte Merkmalsausprägungen verantwortlich sind.

Ein grundsätzliches Problem von Erblichkeitsstudien besteht darin, dass sich aus den Ergebnissen nicht ableiten lässt, wie groß die **Modifikationsbreite** eines Merkmals ist. Hilfreicher als die Angabe eines fixierten Erblichkeitswertes wäre die Kenntnis der Bandbreite, über die sich ein Merkmal durch Umwelteinflüsse beeinflussen lässt. Die Angabe von Modifikationsbreiten würde zeigen, welche Merkmalsausprä-

Hilfreich wäre die Kenntnis von **Modifikationsbreiten** bei Merkmalen mit erblicher Komponente.

Notizen zur Aufgabe



Literaturverzeichnis

Asendorf, Jens B. (2012): „Verhaltens- und molekulargenetische Grundlagen“ In: Schneider, Wolfgang; Lindenberger, Ulman (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie“*. Weinheim: Beltz Juventa. 7., vollständig überarbeitete Auflage, S. 81-96.

Jungbauer, Johannes (2017): *„Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe.“* Weinheim: Beltz Juventa.

Küls, Holger (2014): „Grundlagen der Entwicklung.“ In: Kasten, Hartmut (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte“.* Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel.

Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc (2015): *„Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendalters für Bachelor.“* Berlin: Springer. 3., überarbeitete Auflage.

Montada, Leo (2002): „Fragen, Konzepte, Perspektiven.“ In Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie“*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 3-53.

Menschen studieren

ehs

2.4 Forschungs- und Diskussionsstand in der Anlage-Umwelt-Debatte

Carl Justus Kröning, Doreen Weichert

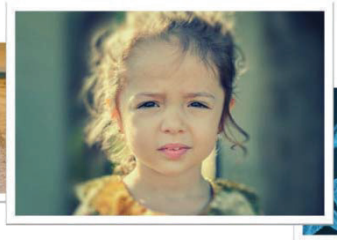
Evangelische Hochschule Dresden

University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing

Stand der Forschung

- Wie bereits erwähnt, scheint eine **Gewichtung** von Anlage-Umwelt-Einflüssen **nicht sinnvoll**.
- Dies liegt daran, dass:
  - die **Wechselwirkung** von Anlagen und Umwelteinflüssen zu komplex sind (ebd.).
  - lange Zeit von einem passiven Kind ausgegangen wurde, welches von Anlagen oder Umwelt geformt wird. Nunmehr nimmt das Kind die Rolle eines **eigenaktiven Subjektes** ein, und somit eines dritten Faktors, welches seine Anlagen entwickelt und seine Umwelt erobert.

(Brandes 2011: 49 f.; Montada 2002: 22)



Weitere aktuelle Forschungen im Bereich der Epigenetik

Aufgabe:
Lesen Sie den Text „Forschung Epigenetik“ von Lohaus/Vierhaus und fassen Sie bitte die genannten Forschungsthemen zusammen.

Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc (2015): „Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendalters für Bachelor.“ Berlin: Springer. 3., überarbeitete Auflage.

rung und Teratogenen bekannt. Ein klassisches Experiment mit Agouti-Mäusen (Waterland & Jirtle, 2003) belegt darüber hinaus, dass die Art der Ernährung nicht nur das Epigenom verändert, sondern dass sich diese Veränderung auch vererben kann. Das Agouti-Gen sorgt bei dieser Art von Mäusen dafür, dass diese dick und gelb werden und häufig an Diabetes und Krebs erkranken. Die Forscher veränderten das Epigenom von schwangeren Weibchen durch eine spezifische Diät und beobachteten einen veränderten Phänotyp bei den Nachkommen, die eher schlank und braun waren: Sie wurden mit einem stumm geschalteten Agouti-Gen geboren.

Für **Umwelteinflüsse** durch Ernährung und durch **Teratogene** konnte beispielsweise ein Effekt auf das Epigenom nachgewiesen werden.

Für die Übertragung des epigenetischen Prinzips und seine Bedeutsamkeit im Humanbereich ist zu berücksichtigen, dass es offenbar spezifische **sensible Phasen** für epigenetische Wirkungen gibt. So berichten Oberlander, Weinberg, Papsdorf, Grunau, Misri und Devlin (2008), dass im 3. Trimester der Schwangerschaft eine hohe Sensitivität für einen Zusammenhang zwischen der Depressivität der Mütter und einer erhöhten DNA-Methylierung bei den Neugeborenen besteht, welcher wiederum mit einer erhöhten Stressreaktivität (Cortisolspiegel) der Säuglinge mit 3 Monaten assoziiert ist. Des Weiteren weisen Champagne und Curley (2009) auf eine Vielzahl von Studien hin, die Hinweise auf eine vermittelnde Rolle epigenetischer Prozesse für eine enge und langfristige Beziehung zwischen frühen Mutter-Kind-Interaktionen und psychopathologischen Entwicklungen der Kinder erbringen. In einer Studie von Essex et al. (2013) konnten Zusammenhänge zwischen elterlichem Stresserleben und der DNA-Methylierung bei deren 15-jährigen Kindern gezeigt werden, wobei die Erfassung des Elternstresses erfolgte, als die Kinder sich im Säuglingsalter und dann wieder im Vorschulalter befanden. Interessant ist zudem, dass eine Prädiktivität des väterlichen Stresserlebens im Vorschulalter (und vor allem bei Töchtern) besteht, während diese bei den Müttern vorwiegend im Säuglingsalter gegeben ist. Dies kann mit unterschiedlichen Funktionen von Müttern und Vätern bezüglich der Entwicklung von Kindern bzw. von Mädchen und Jungen in Zusammenhang stehen (▶ Kap. 15).

Es gibt offenbar **sensible Phasen für epigenetische Wirkungen**. In diesen Phasen lassen sich epigenetische Wirkungen mit erhöhter Wahrscheinlichkeit erreichen.

Durch Prozesse wie die DNA-Methylierung werden bestimmte DNA-Sequenzen stummgeschaltet. Es gibt jedoch auch den umgekehrten Prozess einer epigenetischen **Aktivierung von Genen** (Barreto et al., 2007). So konnten durch DNA-Methylierung stillgelegte Tumorsuppressorgene, die normalerweise eine unkontrollierte Zellteilung verhindern, durch erhöhte Zugaben des Proteins Gadd45a wieder aktiviert werden. Neben der potenziellen Bedeutsamkeit der Epigenetik für die Krebstherapie sind auf der Basis zukünftiger Forschung durchaus auch Anwendungen in psychotherapeutischen Kontexten (z. B. bei der Behandlung von Depressionen) denkbar und wahrscheinlich (Tsankova et al., 2006).

Durch epigenetische Prozesse lassen sich nicht nur Gene deaktivieren, sondern es ist auch eine gezielte Aktivierung bestimmter DNA-Sequenzen möglich.

Kontrollfragen

1. Mit welchen Nachteilen ist die Zwillingsmethode zur Abschätzung von Erblichkeitsanteilen behaftet?
2. Welche Intraklassenkorrelationen vergleicht man typischerweise bei einer Adoptivstudie?
3. Wie lässt es sich erklären, wenn bei Adoptivstudien mit zunehmendem Lebensalter eine zunehmend höhere Übereinstimmung mit den leiblichen Eltern auftritt?
4. Was ist der Unterschied zwischen einer aktiven und einer passiven Wirkung des Genotyps?
5. Was ist mit der Modifikationsbreite eines Merkmals gemeint?
6. Was ist mit dem Begriff der Epigenetik gemeint und welche Bedeutung kommt der Epigenetik bei der Verhaltenserklärung zu?

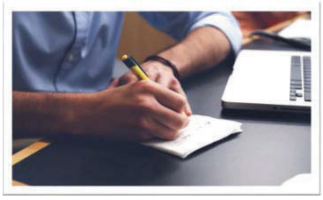
▶ Weiterführende Literatur

Neyer, F. & Spinath, F. M. (2008). (Hrsg.). *Anlage – Umwelt: Neue Perspektiven der Verhaltensgenetik und Evolutionspsychologie.* Stuttgart: Lucius & Lucius.

Plomin, R., DeFries, J. C., McClearn, G. E. & McGuffin, P. (2008). *Behavioural genetics* (5th ed.). New York: Worth Publishers.

Schmidt, M. H., Petermann, F. & Schipper, M. (2012). Epigenetik – Revolution der Entwicklungspsychopathologie? *Kindheit und Entwicklung, 21*, 245-253.

Notizen zur Aufgabe



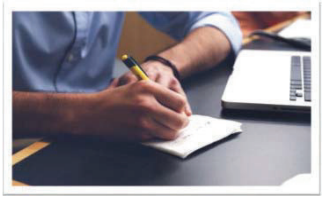
CRISPR/Cas9 – Auf dem Weg zu Wunschbabys, und…

Aufgabe:
Schauen Sie sich die Videos „Gott spielen dank CRISPR?“ Teil 1 (Dauer: 6:51 min) und 2 (Dauer: 5:13 min) an und beantworten Sie die Frage, wo sehen Sie Chancen und Risiken von CRISPR/Cas9?

Teil 1: https://www.youtube.com/watch?v=_NexbXXwkZY
Teil 2: https://www.youtube.com/watch?v=EXERMOAIyUE

Sprecherin Mai Thi Nguyen-Kim; Terra X Lesch & Co. ist eine Produktion des ZDF in Zusammenarbeit mit objektiv media
https://www.youtube.com/channel/UC5E9-r42JIymhLPnDv2wHuA

Notizen zur Aufgabe

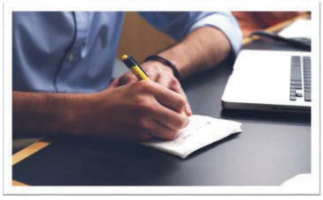


CRISPR Cas9 – Auf dem Weg zu Wunschbabys, und…

Aufgabe:
Ende 2018 gab der Forscher He Jiankui an, die DNA zweier Kinder genetisch verändert zu haben und sorgte damit für Aufsehen. Lesen Sie den Artikel „Baby nach Wunsch“ auf Zeit Online.
Welche Haltung nehmen Sie zu den angesprochenen Chancen und Risiken ein?

Link zu dem Artikel:
https://www.zeit.de/2018/49/gentechnik-genveraenderte-babys-crispr-china-ethik-forschung-moratorium

Notizen zur Aufgabe



Fazit

„Bleiben Sie skeptisch, wenn aus biologischen Gegebenheiten eindeutige Erklärungen für menschliches Verhalten abgeleitet werden. (…) Entscheidend ist, wie ihre Umwelt [die des jeweiligen Individuums] und sie selbst mit ihren biologischen Möglichkeiten umgehen.“

(Rohrmann 2006: 11)

Literaturverzeichnis

Brandes, Holger (2011): „Woher die Begabung kommt…“ In: Betrifft Kinder 2011 (08-09), S. 48-50.

Rohrmann, Tim (2006): „Die Henne und das Ei *oder:* Wo kommen sie nun her, die Geschlechtsunterschiede“ In: Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 8/2006, S.6-11.

Montada, Leo (2002): „Fragen, Konzepte, Perspektiven.“ In Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): „*Entwicklungspsychologie*“. Weinheim: Beltz Juventa, S. 3-53.

Inhaltsverzeichnis
- Baustein 3-

3. Bindungstheorie Folie 71

Was ist Bindung?

Bindung ist

„die (starke) emotionale **Beziehung** zwischen einem **Kind** und seinen **Bezugspersonen**, die sowohl **räumlich** als auch **zeitlich andauert** und die eine biologische **Funktion der Versorgung sowie des Schutzes** erfüllt und **einzigartig** ist."

(Küls/Willich 2014: 392; Hervorhebung: AML)

Entwicklungsphasen der Bindung

1. Phase (ab Geburt bis 8-12 Wochen):
vorbereitende Anhänglichkeit: Kind zeigt Bindungsverhalten, ist jedoch noch nicht an bestimmte Person gebunden

2. Phase (Ende Phase 1 bis etwa 7-12 Monate):
entstehende Bindung: Bevorzugung von vertrauten Person gegenüber Unbekannten

3. Phase (Ende Phase 2 bis ins 2. oder 3. Lebensjahr):
ausgeprägte Bindung: Ausbildung einer Bindungshierarchie des Kindes, Bindungsverhalten beinhaltet nun auch Trennungsangst

4. Phase (ab Ende Phase 3):
zielkorrigierte Partnerschaft: Abwesenheit der Bindungsperson(en) akzeptierbar durch zunehmendes Verständnis deren*dessen Absichten

(Küls/Willich 2014: 393; Jungbauer 2017: 60)

Pionier der Bindungsforschung: John Bowlby

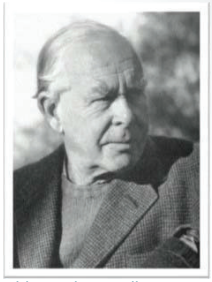


Abb.1 John Bowlby

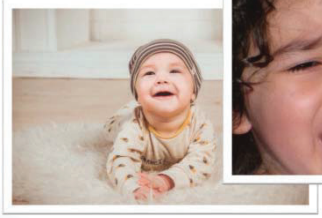
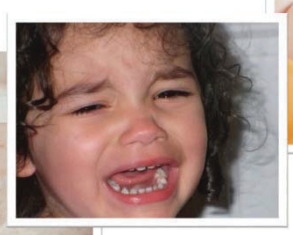
- Kinderarzt und -psychiater
- Beobachtung von durch Krankenhausaufenthalt längere Zeit von ihren Eltern getrennten Kindern
- 1969: Erscheinen der **Studie „Bindung- eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung“** → Grundlage für Bindungstheorie
- Betonen der **biologischen Funktion** des Bindungsverhaltens der Kinder und Mütter
- Kinder: bedingungsloses Binden an Bezugspersonen (unabhängig von der Qualität der Interaktion)
- **Bindung selbst nicht beobachtbar**, dafür aber das Bindungsverhalten des Kindes

(Jungbauer 2017: 59; Küls/Willich 2014: 392; ebd.: 394)

Bindungsverhalten des Kindes

Reflexe und angeborene Verhaltensmuster:

- Schreien
- Greifreflex
- Lächeln
- Weinen
- Nachfolgen
- Exploration von der primären Bezugsperson aus (sichere Basis)
- Aufhalten in der Nähe der Bezugsperson
- Klammern

(Jungbauer 2017: 59; Küls/Willich 2014: 392)

Intuitives Elternverhalten als *„Mitgift der Evolution“*

Mechthild Papoušek & Hanus Papoušek

Elemente:

- Ermitteln und Regulieren des Wachheits- und Erregungszustandes des Kindes
- direkter Blickkontakt mit dem Kind
- Einführen in einen Dialog durch Nachahmen der Laute des Kindes und besonderes Betonen der Sprache (Baby-Talk)
- Aufrechterhalten einer angemessenen Stimulation des Kindes

(Kasten 2014: 5)

Bindungs-Explorationsbalance

Babys besitzen **zwei einander ergänzende Verhaltenssysteme**, d.h. entweder das eine ist aktiviert oder das andere.

Bindungssystem:
- Verhaltensweisen, die Nähe zu Bezugsperson herstellen sollen
- Schutzfunktion

Explorationssystem:
- Bestrebungen des Kindes, seine Umwelt zu erkunden
- Ausgangspunkt für kognitive Weiterentwicklung

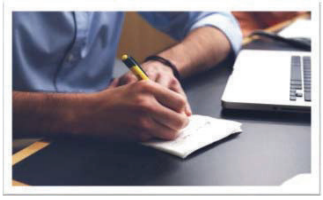
(Jungbauer 2017: 60)

Pionierin der Bindungsforschung: : Mary Ainsworth

Aufgabe:
Schauen Sie sich bitte auf der verlinkten Website das Video mit dem Titel *„Fremde-Situations-Test"* an (Dauer: 10:30 min). Notieren Sie sich währenddessen, aus wie vielen Teilen der Fremde-Situations-Test (kurz: FST) besteht und was in den jeweiligen Episoden geschieht. Erklären Sie darüber hinaus, wie mithilfe des FST die Bindungsqualität ermittelt wird.

Link zum Video:
https://lehrbuch-psychologie.springer.com/videos/437

Notizen zur Aufgabe



Zusammenfassung

Aufgabe:
Hören Sie den Podcast über die frühe Eltern-Kind-Interaktion sowie Bindung an (Dauer: 35:01 min) **oder** lesen Sie den eingestellten Text *„Frühe Eltern-Kind-Interaktion und Bindung“* von Lohaus/Vierhaus. Überlegen Sie danach, welche Elemente aus dem Podcast bzw. Text und dieser Präsentation in Ihrem pädagogischen Alltag relevant sind. Begründen Sie Ihre Auswahl. Welche Schlussfolgerungen ziehen Sie für Ihre pädagogische Arbeit?

Link zum Podcast:
https://lehrbuch-psychologie.springer.com/sites/default/files/atoms/audio/978-3-662-45528-9_lohaus_a3_audio_kap08.mp3

8 Frühe Eltern-Kind-Interaktion und Bindung

Arnold Lohaus, Marc Vierhaus

8.1 Frühe Eltern-Kind-Interaktion – 105
8.1.1 Bindungs- und Fürsorgesystem – 106
8.1.2 Aktivierung des Fürsorgesystems – 106
8.1.3 Intuitives Elternprogramm – 108

8.2 Bindung – 109
8.2.1 Bindungsentwicklung – 109
8.2.2 Bindungsqualität – 110
8.2.3 Bedeutung früher Bindungserfahrungen – 114

Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc (2015):
"Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters".
Berlin, Heidelberg: Springer.

A. Lohaus, M. Vierhaus, *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*,
DOI 10.1007/978-3-662-45529-6_8, © Springer-Verlag Berlin Heidelberg 2015

Lernziele

- Bindungs- und Fürsorgesystem differenzieren können.
- Das intuitive Elternprogramm erläutern können.
- Phasen der Bindungsentwicklung kennen.
- Verschiedene Bindungsmuster unterscheiden können.
- Verfahren zur Erhebung von Bindungsmustern kennen.

8.1 Frühe Eltern-Kind-Interaktion

Nachdem nun die wesentlichen physischen Entwicklungen im Säuglingsalter thematisiert wurden, sollen im Folgenden die **sozialen Entwicklungsschritte** im Vordergrund stehen. Es geht dabei insbesondere um die Entwicklung der sozialen Beziehungen zwischen dem Säugling und seinen Bezugspersonen. Obwohl vielfach gerade in den ersten Lebensjahren die **Mutter die Hauptbezugsperson** ist, gelten die Ausführungen in aller Regel ebenso für weitere kindliche Bezugspersonen, die häufig einen ebenso großen Stellenwert für die Kinder haben. Dass die Mutter besonders hervorgehoben wird, liegt zum einen an dem vielfach größeren Zeitanteil, den sie an der Interaktion in den ersten Lebensjahren hat, und zum anderen daran, dass Mütter auch in den Studien zur frühkindlichen Interaktion häufig **stärker repräsentiert** sind. Um jedoch zu verdeutlichen, dass nicht nur die Mutter gemeint ist, wird im Folgenden in der Regel allgemeiner von **Bezugspersonen oder den Eltern** gesprochen.

In den folgenden Abschnitten stehen die **frühen sozialen Interaktionen** zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen im Vordergrund.

Da Säuglinge in den ersten Lebenstagen und -wochen noch nicht auf umfangreiche Lernerfahrungen zurückgreifen können, ist zu vermuten, dass viele frühkindliche Verhaltensweisen **evolutionsbiologisch** geprägt sind. Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass evolutionär entstandene **Programme** auch das **Verhalten der Bezugspersonen** prägen, um das Überleben eines Säuglings zu sichern. Während der Säugling bemüht ist, durch entsprechende Signale seine Bedürfnisse mitzuteilen, ist es

Viele Interaktionsverhaltensweisen zwischen Säuglingen und ihren Bezugspersonen basieren vermutlich auf **evolutionsbiologisch geprägten Verhaltensprogrammen**.

Aufgabe von Bezugspersonen, auf die Signale im Sinne einer Bedürfnisbefriedigung zu reagieren. Es handelt sich um **aufeinander abgestimmte Verhaltensprogramme**, die das Verhalten der beteiligten Interaktionspartner beidseitig entscheidend beeinflussen (Lohaus, Ball & Lißmann, 2004).

8.1.1 Bindungs- und Fürsorgesystem

In der Bindungstheorie wird zwischen einem **Bindungssystem** auf der Seite des Kindes und einem **Fürsorgesystem** auf der Seite der Bezugsperson unterschieden.

Zu den historisch frühesten Konzeptionen evolutionsbiologisch geprägter komplementärer Verhaltenssysteme bei Säuglingen und ihren Bezugspersonen gehört die **Bindungstheorie** in der Tradition John Bowlbys (1969/1982, 1973, 1988). In dieser Konzeption wird zwischen einem **Bindungssystem** aufseiten des Kindes und einem **Fürsorgesystem** aufseiten der Bezugspersonen unterschieden. Dem Bindungssystem und seinen Konsequenzen für die kindliche Entwicklung wurde in der psychologischen Forschung viel Aufmerksamkeit zuteil, während das Fürsorgesystem erst in jüngerer Zeit in den Mittelpunkt des Interesses gerückt ist.

Das Bindungssystem wird aktiviert, wenn der Säugling die eigenen Sicherheitsbedürfnisse bedroht sieht, und zielt darauf ab, **Nähe und Sicherheit** durch die Bezugsperson zu erhalten.

Das **Bindungssystem** des Säuglings zielt darauf ab, **Nähe und Sicherheit** seitens der Bezugsperson zu gewährleisten. In den frühen Formulierungen der Bindungstheorie stand vor allem der Aspekt der Sicherung der Nähe der Bezugsperson im Vordergrund, während in späteren Formulierungen eine Ausweitung auf die emotional-psychische Sicherheit erfolgte (Bell & Richard, 2000). Das Kind setzt verschiedene Verhaltensweisen (wie Weinen, Quengeln, Lächeln etc.) ein, um einen Zustand der räumlichen Nähe zur Bezugsperson und der emotionalen Sicherheit zu erreichen. Das **Bindungssystem wird vom Säugling aktiviert**, wenn er die eigenen Sicherheitsbedürfnisse bedroht sieht, und deaktiviert, wenn ein Zustand des Schutzes und der Sicherheit erreicht wurde.

Das Fürsorgesystem dient dazu, die **Bedürfnisse** des Säuglings **nach Nähe und Sicherheit zu befriedigen**.

Das **Fürsorgesystem** ist darauf ausgerichtet, durch geeignete Fürsorgeverhaltensweisen (wie Aufnehmen, Streicheln, Wiegen, Singen etc.) die Bedürfnisse des Kindes nach Nähe und Sicherheit zu befriedigen. Die Bezugspersonen greifen dazu auf frühere **Fürsorgeerfahrungen**, die in einem inneren Arbeitsmodell gespeichert sind, zurück. Dieses enthält neben Erfahrungen mit erfolgreichen Verhaltensweisen das Wissen über damit erzielte Reaktionen beim Säugling (Bowlby, 1969/1982; Bretherton, 1980), bleibt jedoch grundsätzlich durch neue Erfahrungen veränderbar. Wenn das Fürsorgesystem aktiviert wird, greift die Bezugsperson auf ihr inneres Arbeitsmodell zurück und wählt aus dem dort gespeicherten Verhaltensfundus ein **geeignetes Fürsorgeverhalten** aus. Ziel ist die Herstellung von Nähe und Sicherheit für den Säugling, dessen Bedürfnisse dadurch befriedigt werden.

8.1.2 Aktivierung des Fürsorgesystems

Zur Aktivierung des Fürsorgesystems setzt der Säugling **Bindungsverhaltensweisen** ein.

Um das Fürsorgesystem bei den Eltern zu aktivieren, setzt der Säugling verschiedene **Bindungsverhaltensweisen** ein. Dazu gehören vielfältige Signale, die den Eltern zeigen, dass der Säugling Bedürfnisse hat, die er befriedigt haben möchte. Zu diesen Signalen, von denen im Folgenden nur die wichtigsten dargestellt werden, gehören insbesondere:

- Weinen,
- Lächeln,
- Blickkontakt und
- frühkindliche Imitation.

Weinen Zu den wichtigsten Signalen im Säuglingsalter gehört das Weinen (Abb. 8.1). Die Bezugspersonen reagieren darauf besonders stark mit Zuwendung und Kon-

Abb. 8.1 Lächeln und Weinen bei einem 3 Monate alten Mädchen

taktverhalten. Sie setzen sukzessiv verschiedene Verhaltensweisen ein, bis der Säugling zu weinen aufhört. Die hauptsächlich zu beobachtenden tröstenden Verhaltensmuster sind Auf-den-Arm-Nehmen, An-sich-Drücken, Stillen, Schaukeln und beruhigendes Sprechen. Den meisten Eltern gelingt es, zumindest Schmerz- und Hungerschreie beim Säugling zu unterscheiden und dadurch differenziert auf die Signale des Säuglings zu reagieren.

Eine der Bindungsverhaltensweisen ist **Weinen**. Es aktiviert das Fürsorgeverhalten von Bezugspersonen.

Lächeln Die Lächelreaktion (Abb. 8.1) wird als wichtiger Bestandteil des Zustandekommens einer Bindung der Bezugspersonen an das Kind (auch als Bonding bezeichnet) gesehen. Sie ist dementsprechend schon früh beobachtbar (bereits im 1. Lebensmonat). Allerdings wird das frühe Lächeln noch als nichtsoziales Lächeln bezeichnet, da es auch durch nichtsoziale Stimuli ausgelöst werden kann und nicht auf spezifische Personen bezogen ist. Mit etwa 6–10 Wochen folgt dann das echte soziale Lächeln, das spezifisch auf bestimmte Personen bezogen ist und durch spezifische Interaktionsmuster ausgelöst wird (▶ Kap. 11).

Durch **Lächeln** trägt der Säugling ebenfalls dazu bei, die Aufmerksamkeit von Bezugspersonen auf sich zu lenken und Fürsorgeverhalten auszulösen.

Blickkontakt Schon das Neugeborene bringt die Fähigkeit zur Gesicht-zu-Gesicht-Interaktion mit, indem es seinen Kopf der menschlichen Stimme zudreht und das Gesicht der Mutter visuell fixiert, auch bevor ihm exaktes Sehen möglich ist (Abb. 8.2). Die Eltern interpretieren diese Kopfzuwendung ebenso wie das noch reflektorische (endogene) Lächeln des Neugeborenen in der Regel als einen Versuch zur Kommunikation.

Abb. 8.2 Blickkontakt mit 3 Monaten

Auch der **Blickkontakt** trägt dazu bei, die Interaktion zwischen Säugling und Bezugspersonen zu intensivieren und Zuwendung zu erhalten.

Frühkindliche Imitation Schon im Alter von wenigen Tagen sind Säuglinge zu Imitationsleistungen in der Lage. Wenn die Bezugsperson die Zunge herausstreckt, lässt sich beispielsweise nicht selten beobachten, dass auch der Säugling dieses Verhalten zeigt. Die Häufigkeit von Imitationen nimmt zwischen dem 3. und 6. Monat aufgrund von kortikalen Reorganisationen ab, um danach wieder anzusteigen. Gerade die frühen Imitationsleistungen werden von den Eltern als ein Versuch der Kontaktaufnahme bewertet und können zur Bindung der Eltern an das Kind beitragen.

Weiterhin trägt auch die **frühkindliche Imitation** dazu bei, Interesse und Zuwendung seitens einer Bezugsperson zu erhalten.

Um ein angemessenes Fürsorgeverhalten zeigen zu können, müssen die Bezugspersonen sensitiv für die Signale des Kindes sein. **Sensitivität** bzw. Feinfühligkeit bezieht sich auf die Fähigkeit einer Bezugsperson, in konsistenter Weise die Signale ihres Kindes wahrzunehmen, sie richtig zu interpretieren sowie angemessen und prompt darauf zu reagieren (Ainsworth, Bell & Stayton, 1974). Wenn sich die Bezugspersonen feinfühlig gegenüber den Signalen des Kindes verhalten, fühlt sich das Kind in seiner Umgebung sicher. Es kann die Umgebung bis zu einem gewissen Grad kontrollieren

Eine sensitive Bezugsperson ist dadurch charakterisiert, dass sie die **Signale eines Kindes wahrnimmt, richtig interpretiert sowie angemessen und prompt** darauf reagiert.

und ist ihr nicht ausgeliefert. Es erlebt, dass die Umgebung verlässlich ist und kann Vertrauen in die Welt entwickeln. Eine Sensitivität der Bezugspersonen für die Signale eines Kindes gilt dementsprechend als wichtige **Grundlage für das Entstehen einer sicheren Bindung** des Kindes an seine Bezugspersonen.

8.1.3 Intuitives Elternprogramm

Mit dem intuitiven Elternprogramm werden **Verhaltensweisen der Bezugsperson** zusammengefasst, die vermutlich **evolutionsbiologisch** entstanden sind und **auf die Bedürfnisse von Säuglingen abgestimmt** sind.

Neben der elterlichen Sensitivität für kindliche Signale konnten verschiedene weitere Verhaltensweisen identifiziert werden, die dem elterlichen Fürsorgeverhalten zuzurechnen sind. Sie werden als **intuitives Elternprogramm** (Papoušek & Papoušek, 1987, 2002) zusammengefasst. Es handelt sich dabei um Verhaltensweisen, von denen angenommen wird, dass sie **evolutionsbiologisch** entstanden sind, um Kindern in den ersten Lebensmonaten Entwicklungsbedingungen zu gewährleisten, die ihren frühkindlichen Bedürfnissen entsprechen. Die meisten dieser Verhaltensweisen werden von den Eltern **intuitiv** eingesetzt und entstehen **spontan** in der Interaktion mit dem Kind. Zu den wichtigsten Verhaltensweisen, die als intuitives Elternprogramm zusammengefasst werden, gehören (s. auch Lohaus, Ball & Lißmann, 2004):

- Einhalten eines optimalen Reaktionszeitfensters,
- verbales und präverbales Verhalten der Eltern,
- Herstellen und Aufrechterhalten von Blickkontakt und
- Regulation des Wachheits- und Erregungszustandes.

Mit dem **Einhalten eines optimalen Reaktionszeitfensters** wird sichergestellt, dass Säuglinge Zusammenhänge zwischen eigenem Verhalten und den Reaktionen in der sozialen Umgebung erkennen können.

Einhalten eines optimalen Reaktionszeitfensters Ereignisse können von einem Säugling nur dann als Konsequenzen eigenen Verhaltens wahrgenommen werden, wenn sie innerhalb einer gewissen zeitlichen Kontingenz auftauchen. Da die Gedächtnisspanne eines Säuglings noch kurz ist, reagieren Eltern typischerweise mit einer Reaktionslatenz unterhalb einer Sekunde auf Verhaltenssignale des Säuglings. Eine kurze Reaktionslatenz erleichtert die Kontingenzwahrnehmung sowie das Erfahren von Kausalitäten (Keller, Lohaus, Völker, Cappenberg & Chasiotis, 1999).

Das **verbale und präverbale Verhalten** der Bezugspersonen ist so ausgerichtet, dass es den auditiven und sprachlichen Kompetenzen von Säuglingen entspricht.

Verbales und präverbales Verhalten der Eltern Die Vorbereitung der späteren verbalen Kommunikation zeigt sich besonders deutlich beim »baby talk« der Eltern. Sie reagieren auf kindliche Vokalisationen mit hoher Stimme in übertriebener Intonation. Die Sprachstruktur ist einfach und durch häufige Wiederholungen gekennzeichnet. Dieses typische verbale und präverbale Verhalten der Eltern dient einerseits als Hilfe bei der Lautbildung und andererseits als Hilfe bei der Informationsaufnahme.

Mit dem **Herstellen und Aufrechterhalten von Blickkontakt** regulieren Bezugspersonen das Interaktionsverhalten von Säuglingen.

Herstellen und Aufrechterhalten von Blickkontakt Mit der Herstellung von Blickkontakt schaffen Eltern gute Voraussetzungen für positive Vokalisationen des Kindes und für eine dialogische Interaktion. Negative Vokalisationen treten wesentlich häufiger auf, wenn kein Blickkontakt besteht. Der Blickkontakt unterstützt damit die frühe Verhaltensregulation des Säuglings.

Die Bezugspersonen setzen weiterhin Verhaltensweisen ein, um den **Wachheits- und Erregungszustand** von Säuglingen **zu regulieren**.

Regulation des Wachheits- und Erregungszustandes Die Eltern nutzen verschiedene Prüfroutinen (wie die Prüfung des Muskeltonus durch kurze Berührung des Kinns oder der Hand des Kindes), um den Aktivierungszustand festzustellen. Sie regulieren das Ausmaß der erforderlichen Stimulation und vermeiden nach Möglichkeit Über- und Unterstimulation. Wenn die Erregung des Kindes zu hoch geworden ist, setzen sie Maßnahmen wie Streicheln oder Singen ein, um ein optimales Erregungsniveau wiederherzustellen.

Zusammenfassend dient das elterliche Fürsorgeverhalten dazu, dem Säugling **Wärme und Sicherheit** zu geben, aber auch frühzeitig **Informationen bereitzustel-**

len, die ihm **Lernerfahrungen ermöglichen**. Durch Lernprozesse und Erfahrungsbildung kommt es im Laufe der weiteren Entwicklung zu einer zunehmend besseren Abstimmung des Verhaltens des Kindes und seiner Bezugspersonen. Die **biologischen Prädisponiertheiten** des Verhaltens treten dabei zunehmend **in den Hintergrund**, während **individuelle Erfahrungsbildungen** in spezifischen Kontexten zunehmend **in den Vordergrund** rücken.

Während sich die Eltern in der Regel schon frühzeitig an ihr Kind binden, findet umgekehrt die Bindung des Kindes an seine spezifischen Eltern erst sehr viel später statt. Für die Art der entstehenden Bindung spielt das elterliche Fürsorgeverhalten, das das Kind erlebt, eine entscheidende Rolle. Im Folgenden soll auf die **Entwicklung der Bindung** des Kindes an seine Eltern genauer eingegangen werden.

Mit einem angemessenen Fürsorgeverhalten werden nicht nur **Wärme und Sicherheit** gewährleistet, sondern auch **frühkindliche Lernerfahrungen** bereitgestellt.

Die **Bindung eines Kindes** an seine Bezugspersonen erfolgt in der Regel deutlich **später** als die **Bindung der Bezugspersonen** an ein Kind.

8.2 Bindung

Dass Kinder sich erst mit zeitlicher Verzögerung an ihre Eltern binden, liegt vor allem daran, dass die Entstehung der Bindung an **kognitive Voraussetzungen** geknüpft ist. Von zentraler Bedeutung ist hier die **Objektpermanenz**, da der Säugling erkennen muss, dass Personen selbst dann noch vorhanden sind, wenn man sie nicht mehr unmittelbar sieht. Eine Bindung an eine spezifische Person ist nur dann sinnvoll, wenn ihre permanente Existenz erwartet wird. Weiterhin muss das Kind **kognitive Repräsentationen** aufgebaut haben, **um Menschen voneinander unterscheiden zu können** (z. B. die Eltern von fremden Personen). Erst dann sind spezifische Reaktionen auf die Eltern zu erwarten. Beide kognitiven Voraussetzungen entwickeln sich in den ersten Lebensmonaten.

Die Bindung von Kindern an ihre Bezugspersonen tritt deshalb erst mit zeitlicher Verzögerung auf, weil sie an einige **kognitive Voraussetzungen** (Objektpermanenz, Fähigkeit zur Differenzierung zwischen fremden und vertrauten Personen) geknüpft ist.

Definition

Bindungsverhalten bezieht sich auf Verhaltensweisen des Kindes, um die Nähe der Bezugspersonen zu sichern, während mit **Bindung** das emotionale Band zwischen Kind und Bezugsperson gemeint ist.

► **Definition Bindungsverhalten und Bindung**

8.2.1 Bindungsentwicklung

Die verschiedenen Phasen der Bindungsentwicklung (nach Bowlby, 1969/1982) finden sich in ◘ Tab. 8.1. Am Anfang der Entwicklung zeigen Säuglinge **Bindungsverhalten** bei verschiedenen (auch fremden) Personen. Es ist dabei wichtig, **Bindungsverhalten nicht mit Bindung gleichzusetzen**. **Bindungsverhalten** bezieht sich auf Verhaltensweisen, die dazu dienen, Nähe und Fürsorge zu sichern (z. B. Weinen, Lächeln, Nähe suchen etc.). **Bindung** dagegen bezieht sich auf das »emotionale Band« zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen. Bindungsverhalten zeigt sich dementsprechend zeitlich früher als die Bindung seitens des Kindes. Das Bindungsverhalten richtet sich im Laufe der weiteren Entwicklung zunehmend spezifischer auf bestimmte Personen aus. Es entwickeln sich **vertraute Interaktionsmuster**, die schließlich in eine spezifische emotionale Beziehung zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson münden.

Säuglinge zeigen zunächst **Bindungsverhalten** bei verschiedenen Personen. Erst später entwickeln sich vertraute Interaktionsmuster und eine spezifische emotionale **Bindung** an bestimmte Personen.

◘ **Tab. 8.1** Phasen der Bindungsentwicklung nach Bowlby

Bindungsphase	Alter	Beschreibung
Vorphase der Bindung	Zwischen Geburt und 6 Wochen	Bindungsverhalten bei jeder Person, angeborene Signale, um Bedürfnisbefriedigung zu erreichen
Phase der entstehenden Bindung	Zwischen 6 Wochen und 6–8 Monaten	Zunehmend spezifische Reaktionen auf vertraute Personen; Entwicklung spezifischer Erwartungen an das Verhalten der Bezugspersonen
Phase der ausgeprägten Bindung	Zwischen 6–8 Monaten und 1,5–2 Jahren	Entstehen der spezifischen Bindung (aktive Kontaktaufnahme zur Bezugsperson, Unbehagen und Protest bei Trennungen, Spannung in Anwesenheit von Fremden)
Phase reziproker Beziehungen	Ab 1,5 bis 2 Jahren	Entstehen eines inneren Arbeitsmodells zur Bindungsrepräsentation, Akzeptieren von Trennungssituationen

Im **inneren Arbeitsmodell** der Bindung sind die **bisherigen Bindungserfahrungen repräsentiert**. Dadurch kann das Kind auch Trennungen akzeptieren.

Im Laufe der weiteren Entwicklung entsteht beim Kind ein **inneres Arbeitsmodell** der Bindung, das die bisherigen Bindungserfahrungen mit Bezugspersonen zusammenfasst. Da die Bindungserfahrungen nun repräsentiert sind, kann das Kind zunehmend auch Trennungen von den Bezugspersonen akzeptieren, da es (im positiven Fall) weiß, dass seine Bezugspersonen prinzipiell verfügbar sind, auch wenn sie nicht unmittelbar anwesend sind. Die im inneren Arbeitsmodell repräsentierten Bindungserfahrungen können wiederum das **Eingehen späterer Bindungen beeinflussen**, da dadurch bestimmte Erwartungen an soziale Beziehungen geprägt werden.

Zwischen dem Bindungs- und Explorationsverhalten eines Kindes wird ein **antagonistisches Verhältnis** postuliert.

Es wird ein **antagonistisches Verhältnis** zwischen **Bindungs- und Explorationsverhalten** angenommen. Ein Kind, das Bindungsverhalten zeigt und daher das Fürsorgeverhalten seiner Bezugspersonen auf sich lenken will, kann nicht gleichzeitig die Umwelt erkunden. Wenn jedoch die kindlichen Bedürfnisse nach Sicherheit und Nähe befriedigt sind, liegen gute Voraussetzungen dafür vor, sich der Exploration der Umgebung widmen zu können. Bindungs- und Explorationsverhalten schließen sich also gegenseitig aus.

Etwa zeitgleich mit der Entstehung von Bindungen an spezifische Personen tritt auch das **Fremdeln** auf.

Mit der Entstehung der Bindung geht vielfach auch das Auftreten des **Fremdelns** einher. Da das Kind zwischen vertrauten und fremden Personen unterscheiden kann, empfindet es nach dem Entstehen der Bindung Sicherheit vor allem im Umgang mit vertrauten Personen. **Unsicherheit und Ängste** entstehen dagegen in der Interaktion mit **fremden Personen**. Die Fremdelreaktion tritt umso stärker auf, je unähnlicher und unvertrauter die fremde Person dem Kind ist und je geringer die räumliche Distanz ist. Wenn der Höhepunkt des Fremdelns (mit etwa 10–12 Monaten) überschritten ist, steigt die Bereitschaft, sich von der Bezugsperson zu entfernen und selbstständig die Umgebung zu erkunden.

8.2.2 Bindungsqualität

Die Qualität der Bindung kann mit dem **»Fremde-Situations-Test«** erhoben werden. Dabei werden **4 charakteristische Bindungsmuster** unterschieden.

Fremde-Situations-Test

Zur Erhebung der **Qualität der Bindung** zwischen Kind und Bezugsperson wurde von Ainsworth, Blehar, Waters und Wall (1978) der **»Fremde-Situations-Test«** eingeführt. Der Test wird typischerweise im Kindesalter von 12–18 Monaten durchgeführt, kann aber mit entsprechenden Anpassungen auch in späteren Altersabschnitten noch eingesetzt werden. In der klassischen Version besteht der Test aus **mehreren Episoden**, in denen die Reaktion eines Kindes auf die **Trennung von seiner Bezugsperson** und die anschließende **Wiedervereinigung** beobachtet wird. Die verschiedenen Episoden des »Fremde-Situations-Tests« sind in der ◘ Tab. 8.2 zusammengefasst (► Video »Bindung«). Von besonderem Interesse sind dabei die Trennungs- und Wiedervereinigungsphasen sowie die Interaktion des Kindes mit der fremden Person. Dabei lassen sich **4 charakteristische Bindungsmuster** voneinander differenzieren:

- sichere Bindung,
- unsicher-vermeidende Bindung,
- unsicher-ambivalente Bindung und
- desorganisiert-desorientierte Bindung.

► Video »Bindung« auf www.lehrbuch-psychologie.de

Tab. 8.2 Ablauf des »Fremde-Situations-Tests

Episode	Dauer	Personen	Handlungsablauf
1	30 Sekunden	Bezugsperson, Kind und Beobachter	Beobachter macht Bezugsperson und Kind mit den Räumlichkeiten (meistens unbekannter Laborraum) vertraut und geht dann
2	3 Minuten	Bezugsperson und Kind	Bezugsperson lässt das Kind den Raum explorieren, initiiert aber erst nach etwa 2 Minuten von sich aus Explorationen
3	3 Minuten	Fremde Person, Bezugsperson und Kind	Eine fremde Person betritt den Raum und verhält sich zunächst für 1 Minute ruhig. Danach unterhält sie sich für 1 Minute mit der Bezugsperson, in der 3. Minute versucht sie, mit dem Kind zu interagieren
4	3 Minuten	Fremde Person und Kind	Die Bezugsperson verlässt den Raum und lässt das Kind mit der fremden Person allein. Die Phase wird vorzeitig beendet, wenn das Kind übermäßig belastet wird (z. B. weint)
5	3 Minuten	Bezugsperson und Kind	Wiedervereinigung: Die Bezugsperson begrüßt das Kind und tröstet es gegebenenfalls. Die fremde Person geht aus dem Raum. Am Ende der Episode verabschiedet sich die Bezugsperson und verlässt ebenfalls den Raum
6	3 Minuten	Kind allein	Das Kind bleibt allein im Raum. Die Phase wird bei übermäßiger Belastung des Kindes vorzeitig beendet
7	3 Minuten	Fremde Person und Kind	Das Kind bleibt weiterhin von der Bezugsperson getrennt. Die fremde Person betritt den Raum und kümmert sich um das Kind. Auch diese Phase wird bei übermäßiger Belastung des Kindes vorzeitig beendet
8	3 Minuten	Bezugsperson und Kind	Erneute Wiedervereinigung: Die Bezugsperson begrüßt das Kind und tröstet es gegebenenfalls, während die fremde Person den Raum verlässt

Sichere Bindung Die Kinder nutzen die Bezugsperson wie eine sichere Basis (»**secure base**«), von der aus sie ihre Explorationen starten und zu der sie bei Verunsicherungen wie in einen sicheren Hafen (»**safe haven**«) zurückkehren. In Trennungssituationen kann Weinen auftreten. Die Kinder vermissen die Bezugsperson, die gegenüber anderen Personen präferiert wird, und sind durch eine fremde Person nicht vollständig zu trösten. Sie freuen sich bei der Wiederkehr der Bezugsperson.

Die **sichere Bindung** ist charakterisiert durch ein Vermissen der Bezugsperson in Trennungssituationen und Freude bei ihrer Wiederkehr.

Unsicher-vermeidende Bindung Die Kinder verhalten sich indifferent gegenüber der Bezugsperson. Bei einer Trennung sind sie kaum beunruhigt und zeigen kaum Kummer. Sie verhalten sich gegenüber der fremden Person kaum anders als bei der Bezugsperson. Sie meiden die Nähe und Interaktion mit der Bezugsperson bei der Wiedervereinigung.

Bei einer **unsicher-vermeidenden Bindung** verhält sich das Kind bei der Bezugsperson kaum anders als bei einer fremden Person.

Unsicher-ambivalente Bindung Vor der Trennung suchen die Kinder die Nähe der Bezugsperson und zeigen wenig Explorationsverhalten. Wenn die Bezugsperson nach einer Trennungsphase zurückkehrt, zeigen sie ein wütendes und aggressives Verhalten ihr gegenüber. Viele weinen weiter, auch nachdem sie von der Bezugsperson hochgehoben wurden, und lassen sich kaum trösten. Sie reagieren wütend oder passiv, wenn sie mit der fremden Person allein gelassen wurden.

Bei der **unsicher-ambivalenten Bindung** verhalten sich die Kinder nach einer Trennungssituation wütend bis aggressiv gegenüber der Bezugsperson.

Desorganisiert-desorientierte Bindung Die Kinder zeigen widersprüchliche Verhaltensmuster, die keinem der anderen Bindungsmuster entsprechen. Auch ungewöhnliche und bizarre Verhaltensmuster (z. B. Einfrieren von Bewegungen, unvollständige Bewegungsmuster, Verhaltensstereotypien) sind hier einzuordnen.

Bei einer **desorganisiert-desorientierten Bindung** zeigen Kinder widersprüchliche Verhaltensmuster.

Ursachen für das Entstehen verschiedener Bindungsmuster

Die einzelnen Bindungsmuster kommen durch die **Bindungserfahrungen** zustande, die Kinder in der Interaktion mit ihren Bezugspersonen erlebt haben.

Wie kommt es zu diesen unterschiedlichen kindlichen Verhaltensmustern? Eine **sichere Bindung** kommt zustande, wenn sich die Bezugspersonen feinfühlig darum kümmern, die Verhaltenssignale des Kindes zu beantworten. Das Kind bekommt dadurch das Gefühl, dass seine Umgebung verlässlich ist. Es fühlt sich sicher und kann daher die Bezugsperson als sicheren Hafen erleben, zu der es jederzeit zurückkommen kann, um seine Bedürfnisse befriedigt zu bekommen. Bei einer **unsicher-vermeidenden Bindung** steht dagegen eher die Erfahrung im Vordergrund, dass von der Bezugsperson keine Zuverlässigkeit und Sicherheit ausgeht. Es ist daher für das Kind nicht sonderlich wichtig, ob sie anwesend oder nicht anwesend ist. Eine fremde Person kann die Bedürfnisse des Kindes ebenso gut befriedigen. Im Falle der **unsicher-ambivalenten Bindung** hat das Kind vermutlich wechselnde Erfahrungen mit der Bezugsperson gemacht. Es gibt Phasen, in denen sich die Bezugsperson zuverlässig um die Signale des Kindes kümmert, aber ebenso Phasen, in denen keine Zuverlässigkeit erlebt wird. Das Kind neigt daher dazu, an der Bezugsperson zu klammern, um Nähe und Sicherheit herzustellen. In Trennungssituationen und auch bei der Rückkehr kommt es zu Wut und Aggression, vermutlich weil das Kind (erneut) von seiner Bezugsperson enttäuscht wurde. Eine **desorganisiert-desorientierte Bindung** kann (muss aber nicht) auf besonders ungünstige Interaktionserfahrungen (wie beispielsweise Missbrauchserfahrungen) hinweisen.

Für die Praxis

Bindungsentwicklung und Heimunterbringung

Wie wichtig Bindungserfahrungen sind, zeigt sich vor allem bei Kindern in Heimunterbringung, wenn die Bezugspersonen häufig wechseln und keine individuelle Zuwendung erfolgt. Es kommt vielfach zu schweren Entwicklungsstörungen mit emotionalen, sozialen und kognitiven Beeinträchtigungen. Auch wenn extrem negative Heimunterbringungsbedingungen heute zumindest in den westlichen Industrienationen kaum noch vorzufinden sind, zeigt dies doch, dass Bindungserfahrungen für Kinder unerlässlich sind. Wenn mehrere Bezugspersonen zur Verfügung stehen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind positive Bindungserfahrungen erlebt und dass der (potenzielle) Verlust einer Bindungsperson im sozialen Netz aufgefangen werden kann.

Häufigkeit und Stabilität von Bindungsmustern

Am häufigsten finden sich sichere Bindungsmuster, gefolgt von unsicher-vermeidenden, unsicher-ambivalenten und desorganisiert-desorientierten Bindungsmustern. Dabei lassen sich allerdings **kulturelle Unterschiede** erkennen.

Betrachtet man die **Häufigkeit der einzelnen Bindungsmuster**, so ist zu konstatieren, dass die sichere Bindung mit einer Häufigkeit von 60–70% überwiegt, gefolgt von der unsicher-vermeidenden Bindung mit 15–20% und der unsicher-ambivalenten Bindung mit 10–15%. Eine desorganisiert-desorientierte Bindung tritt mit einer Häufigkeit von 5–10% vergleichsweise selten auf (zusammenfassend Berk, 2005). Bei der Häufigkeitsverteilung gibt es jedoch kulturelle Unterschiede. Vor allem in den **westlichen Industrienationen**, die die **Individualität und Unabhängigkeit** bei Kindern besonders fördern, ist der Anteil der sicheren Bindung erhöht. In Gesellschaften, bei denen das **Gemeinschaftsgefühl und der familiäre Zusammenhalt** als besonderer Wert gesehen werden, findet sich dagegen ein vergleichsweise erhöhter Anteil unsicher-ambivalenter Bindungen. Dies kann dadurch erklärt werden, dass die Ambivalenz die emotionale Orientierung an der Bezugsperson fördert, was mit den kulturellen Wertvorstellungen in Übereinstimmung steht (Rothbaum, Pott, Azuma, Miyake & Weisz, 2000). Die Bezüge zu kulturellen Wertorientierungen weisen gleichzeitig darauf hin, dass das, was als eine angemessene Form der Bindung angesehen wird, gegebenenfalls kulturabhängig definiert werden muss. Dies zeigt sich auch daran, dass die Interaktionserfahrungen von Kindern im Umgang mit ihren Eltern eine deutliche Kulturabhängigkeit aufweisen. So findet sich in westlichen Kulturen, die stärker die Entwicklung der individuellen Unabhängigkeit fördern, ein Interaktionsverhalten, das

häufiger durch einen Einsatz von Spielobjekten und Objektstimulation gekennzeichnet ist. In Kulturen, die stärker auf den Aufbau sozialen Zusammenhalts orientiert sind, findet sich dagegen mehr Interaktionsverhalten, das die soziale Nähe fördert (wie häufigerer Körperkontakt und mehr Körperstimulation; Keller, 2007).

Teilweise werden hohe **Langzeitstabilitäten** für die Bindungsmuster berichtet. So zeigte beispielsweise eine Studie von Waters, Merrick, Treboux, Crowell und Albersheim (2000), dass 72% der untersuchten Stichprobe in einer Längsschnittstudie über einen Zeitraum von 20 Jahren eine **Bindungsstabilität** aufwiesen, wobei im Erwachsenenalter eine Interviewtechnik eingesetzt wurde, um den Bindungsstatus zu erheben. Ähnlich hohe Stabilitäten wurden auch für kürzere Zeiträume innerhalb des Kindesalters berichtet, wobei jedoch auch **Ausnahmen** bestehen (z. B. Bar-Haim, Sutton & Fox, 2000). Ein Grund dafür, dass vielfach hohe Stabilitäten berichtet werden, ist darin zu sehen, dass an vielen Studien hauptsächlich Kinder aus der Mittelschicht teilnahmen, bei denen in diesem Zeitraum **kaum Beziehungsveränderungen** stattgefunden hatten. Wenn stärkere Beziehungsveränderungen erlebt werden, ist dagegen mit weniger stabilen Bindungsmustern zu rechnen.

In der Regel weisen die Bindungsmuster eine recht **hohe Stabilität** über die Zeit hinweg auf.

Grundsätzlich können Kinder **zu mehreren Bezugspersonen Bindungen** entwickeln, auch wenn es häufig eine Hauptbezugsperson gibt. Daraus folgt, dass Kinder, die bei einer Person unsicher gebunden sind, nicht auch zwangsläufig bei einer anderen Person unsicher gebunden sind. Daher ergeben sich teilweise **Kompensationsmöglichkeiten**, wenn beispielsweise keine sichere Bindung zur Mutter vorliegt. Auch andere Familienmitglieder können Bindungsfunktionen übernehmen und damit für einen Ausgleich sorgen.

Dadurch, dass Kinder häufig Bindungen zu mehreren Personen entwickeln, gibt es in der Regel **Kompensationsmöglichkeiten**, wenn zu einzelnen Personen keine sicheren Bindungen aufgebaut wurden.

Q-Sort-Verfahren

Am »Fremde-Situations-Test« wurde kritisiert, dass er zu einer relativ hohen Belastung bei den Kindern führt (vor allem in den Trennungssituationen). Als Alternative bietet sich das **Q-Sort-Verfahren** zur Bestimmung der Bindungsqualität an (van IJzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg & Riksen-Walraven, 2004). Neben der Vermeidung von Belastungen für die Kinder liegt ein weiterer Vorteil dabei darin, dass die Bindungsqualität nicht nur aus der **Sicht eines Beobachters**, sondern auch aus der **Sicht der Bezugsperson** erhoben werden kann. Dazu schätzen entweder ein fremder Beobachter, der die Interaktion des Kindes mit einer Bezugsperson über einen längeren Zeitraum beobachtet hat, oder eine Bezugsperson die Interaktion des Kindes mit der Bezugsperson ein. Es gibt dazu ein Itemset mit 90 Items, mit denen das Verhalten des Kindes einzuschätzen ist (Beispielitem: Das Kind lässt sich von anderen Erwachsenen trösten, wenn es verstimmt ist oder sich wehgetan hat).

Das **Q-Sort-Verfahren** kann als Alternative zum »Fremde-Situations-Test« gelten. Es vermeidet emotionale Belastungen aufseiten des Kindes und bietet die Möglichkeit, verschiedene Beurteilerperspektiven zu berücksichtigen.

Für jedes Item liegen Bewertungen durch eine **Expertengruppe** vor, aus denen sich ergibt, wie stark das jeweilige Item eine sichere Bindung repräsentiert. Nach der Einschätzung des Kindes werden die Beurteilungen des Kindes mit den Beurteilungen der Experten verglichen. Je häufiger Items zur Einschätzung des Kindes genutzt wurden, die Bindungssicherheit repräsentieren, desto höher ist der Wert, den das Kind für die Bindungssicherheit erhält. Das Q-Sort-Verfahren gibt Aufschluss über das Ausmaß der **Bindungssicherheit** eines Kindes, lässt jedoch **keine weitere Differenzierung** (z. B. zwischen unsicher-vermeidenden und unsicher-ambivalenten Bindungsmustern) zu. Hinsichtlich der Differenzierung zwischen sicher und unsicher gebundenen Kindern führt das Verfahren zu recht hohen Übereinstimmungen mit den Ergebnissen des »Fremde-Situations-Tests«.

Mit dem Q-Sort-Verfahren kann das **Ausmaß der Bindungssicherheit** bestimmt werden. Eine weitergehende Differenzierung unterschiedlicher Bindungsmuster ist nicht möglich.

Erhebung der Bindungsqualität in verschiedenen Altersgruppen

Die Verfahren zur Erhebung der Bindungsqualität lassen sich in verschiedenen Altersgruppen (nicht nur in der frühen Kindheit) einsetzen, wobei teilweise Anpassungen an den jeweiligen Entwicklungsstand notwendig sind. Besonders erwähnenswert ist

Mit dem **»Adult Attachment Interview«** können Bindungsqualitäten **retrospektiv** erhoben werden.

dabei, dass die Bindungsqualität auch **retrospektiv** (aus der Erwachsenensicht) erhoben werden kann. Als Verfahren ist hier das **»Adult Attachment Interview«** zu nennen. Mit diesem Verfahren werden die **Erinnerungen von Erwachsenen an ihre Kindheitsbindungen** erhoben (z. B. Erinnerung an Trennungssituationen, an Zurückweisungen etc.). Als **Bindungsmuster** werden (a) die autonome bzw. sichere Bindung, (b) die abweisende Bindung, (c) die verstrickte Bindung und (d) die ungelöst-desorganisierte Bindung unterschieden. Die abweisende Bindung entspricht dabei in etwa der unsicher-vermeidenden und die verstrickte Bindung der unsicher-ambivalenten Bindung im Kindesalter. Die übrigen Bindungsmuster sind analog benannt (s. zusammenfassend Hesse, 1999; Gloger-Tippelt, 2001).

Bindungsmuster werden offenbar teilweise auch **über Generationen hinweg** tradiert.

Bei Untersuchungen mit dem »Adult Attachment Interview« ließ sich zeigen, dass die Bindungsmuster, die die Eltern in ihrer eigenen Kindheit erlebt hatten, sich überzufällig häufig auch bei ihren Kindern fanden. Dies weist darauf hin, dass die Bindungsmuster nicht nur im individuellen Lebenslauf relativ stabil sind, sondern vielfach auch **transgenerational** an die Kinder weitergegeben werden. Das, was die Eltern in ihrer Kindheit erlebt haben, geben sie häufig auch in den Interaktionen mit ihren eigenen Kindern weiter (van IJzendoorn, 1995). Es wurde bereits oben erwähnt, dass es ein inneres Arbeitsmodell für das Fürsorgeverhalten gibt. Es ist zu vermuten, dass dieses Arbeitsmodell auf den eigenen frühkindlichen Erfahrungen mit Bindung und Fürsorge aufbaut. Dies bedeutet jedoch nicht, dass es nicht durch spätere Erfahrungen im Umgang mit eigenen Kindern verändert werden kann.

8.2.3 Bedeutung früher Bindungserfahrungen

Die frühen Bindungserfahrungen, die in den inneren Arbeitsmodellen repräsentiert sind, können insbesondere für die **spätere soziale Entwicklung** von Bedeutung sein. So scheinen beispielsweise Kinder mit sicheren Bindungen später im Laufe der Kindheit kontaktfreudiger und beliebter zu sein (Vondra, Shaw, Swearingen, Cohen & Owens, 2001). Sie sind eher bereit, nach sozialer Unterstützung zu suchen, da sie erwarten, von ihrer sozialen Umgebung Unterstützung zu erhalten. Weiterhin kann auch die **kognitive Entwicklung** durch eine sichere Bindung unterstützt werden, da sicher gebundene Kinder ihre Bezugspersonen als sichere Basis für die Erkundung der Umgebung nutzen und weniger damit beschäftigt sind, Bindungsverhalten zu zeigen, um das Fürsorgeverhalten ihrer Bezugspersonen zu aktivieren (Korntheuer, Lissmann & Lohaus, 2007). Dies gilt jedoch nur dann, wenn die Umgebung eines Kindes konstant bleibt. Wenn sich Veränderungen im sozialen Gefüge eines Kindes ergeben, können sich die Bindungserfahrungen und auch die daraus resultierenden Konsequenzen ändern.

Den frühen Bindungserfahrungen eines Kindes kann Bedeutung zukommen für die **spätere soziale und auch kognitive Entwicklung**.

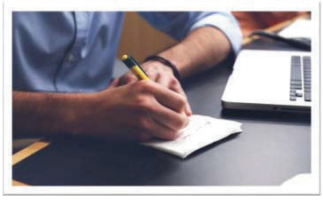
Kontrollfragen

1. Welche elterlichen Verhaltensweisen gehören zu den Verhaltensweisen, die als intuitives Elternprogramm zusammengefasst werden?
2. Welche Entwicklungsabfolge ergibt sich bei der Entwicklung der Bindung nach Bowlby?
3. Wie kann man die Bindungsqualität mit dem »Fremde-Situations-Test« erheben?
4. Welche Bindungstypen lassen sich im Kindesalter unterscheiden?
5. Wie wird bei einem Verfahren zur Erhebung der Bindungsqualität vorgegangen, das alternativ zum »Fremde-Situations-Test« eingesetzt werden kann?
6. Welche Bindungsmuster werden beim »Adult Attachment Interview« voneinander unterschieden?

► Weiterführende Literatur

Ahnert, L. (2008). (Hrsg.). Frühe Bindung (2. Aufl.). München: Verlag Ernst Reinhardt.
Spangler, G. & Zimmermann, P. (2011). (Hrsg.). Die Bindungstheorie (6. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Notizen zur Aufgabe



Literaturverzeichnis

Jungbauer, Johannes (2017): *„Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe“.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kasten, Hartmut (2014): *„Entwicklungspsychologische Grundlagen der frühen Kindheit und frühpädagogische Konsequenzen“.* Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_kasten_2014.pdf [29.03.2019].

Küls, Holger; Willich, Melanie (2014): „Entwicklung des Selbsts“. In: Kasten, Hartmut (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte“.* Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel, S. 375-432.

Siegler, Robert; Eisenberg, Nancy; DeLoache, Judy; Saffran, Jenny (2016): „Bindung und die Entwicklung des Selbst “. In: Pauen, Sabine (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter“.* Berlin: Springer, S. 398-438.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Siegler/Eisenberg/deLoache/Saffran 2016: 400 Folie 74

Inhaltsverzeichnis
- Baustein 4 -

4.1 Physische Entwicklung Folie 83

4.2 Motorische Entwicklung Folie 109

4.3 Sensorische Entwicklung Folie 119

4.1 Physische Entwicklung

Carl Justus Kröning, Doreen Weichert

Evangelische Hochschule Dresden
University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing

Berührungspunkte zur Praxis

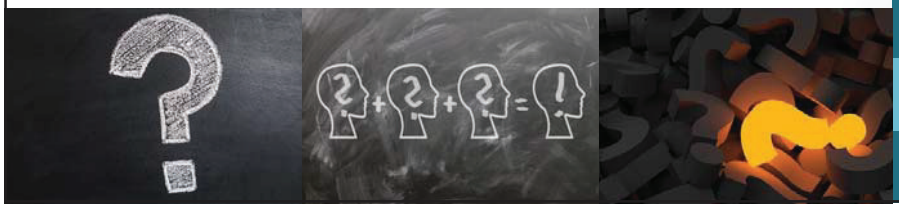
Müssen sich Eltern Sorgen machen, wenn ihr Kind während des ersten Lebensjahres unruhig schläft, sich währenddessen oft bewegt und mimische Bewegungen macht?

Welche körperliche Entwicklung ist „normal"? Und was ist „normal"?

Sollten dreijährige Kinder regelmäßigen Mittagsschlaf halten?

Sollten Fachkräfte regelmäßig ihre Impfungen überprüfen?

All dies sind Fragen, welche den Bereich der physischen Entwicklung im Kindesalter betreffen und welchen im Folgenden nachgegangen werden soll. Hierbei wird zunächst auf die pränatale physische Entwicklung geblickt. Anschließend soll die postnatale physische Entwicklung thematisiert werden. In den Blick genommen werden auch die jeweiligen Risikofaktoren.



Die Frage nach der Normalität

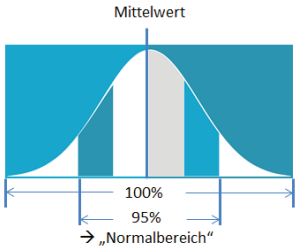


Abb. 1: Normalbereich

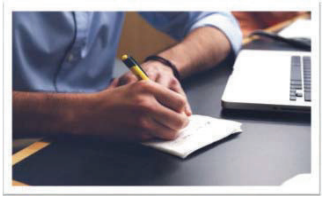
- Auch in Gebieten der physischen Entwicklung (z.B. bei Gewicht, Körpergröße oder Kopfwachstum) stellt sich die **Frage nach der „normalen“ oder „gesunden“ Entwicklung**.
- Diese wird für das jeweilige Alter oft statistisch definiert.
  → der „Normalbereich“ umfasst meist ca. **95%** der Messwerte um den Mittelwert eines Gebietes
- Diese Annäherung an „Gesundheit“ findet sich auch in den **„Validierten Grenzsteinen“** von Michaelis wieder und ist somit auch fest in der pädagogischen Praxis verankert.

(Laewen o.J.: 40; Schlack 2012: 4 f.)

Aufgabe:
Schauen Sie sich die Folie 3 „Die Frage nach der Normalität“ an.

Überlegen Sie:
- Warum ist diese Annäherung an Normalität in der pädagogischen Praxis sinnvoll?
- Welche Risiken birgt diese Annäherung an Normalität?

Notizen zur Aufgabe



Phasen der pränatalen physischen Entwicklung

- Dauer einer Schwangerschaft durchschnittlich **zwischen 38 und 40 Wochen**
- Die pränatale physische Entwicklung ist in **drei Phasen oder Stadien** eingeteilt.

(Lohaus/Vierhaus 2015: 81; Schlack 2012: 3; Tüngler 2014: 91)

1. Zygotenstadium
Zygote: befruchtete Eizelle

2. Embryonalstadium
Embryo: 3. bis 8. Schwangerschaftswoche

3. Fötalstadium
Fötus: 9. Schwangerschaftswoche bis zur Geburt

(Tüngler2014: 91)

Das Zygotenstadium
Befruchtung bis 2. Schwangerschaftswoche

- Phase der Verschmelzung von Ei- und Samenzelle bis zur Einnistung in Gebärmutterschleimhaut
- Ca. **30 h nach Befruchtung** beginnt sich die Zygote (befruchtete Eizelle) **zu teilen** und über den Eileiter zur Gebärmutter zu bewegen.
- Am Ende der **zweiten Schwangerschaftswoche** verbindet sich Zygote über die Gebärmutterwand mit dem Blutkreislauf der Mutter.
  → Embryonalstadium beginnt

(Lohaus/Vierhaus 2015: 78; Tüngler 2014: 91)

Das Embryonalstadium
3. bis 8. Schwangerschaftswoche

Abb. 2: Embryo (6 Wochen alt)

- rasante Entwicklung während Embryonalstadium:
  - „**Organismus** mit spezialisierten körperlichen Strukturen und Funktionen“ entsteht
  - **körperliche Züge** entstehen (2. Monat).
- Plazenta, Nabelschnur und Fruchtblase dienen als **Versorgungs-** (Sauerstoff und Nährstoffe) und **Schutzsystem** (Übertragung von giftigen Substanzen soll vermieden werden).

(Tüngler 2014: 91 ff.)

Das Fötalstadium

9. Schwangerschaftswoche bis zur Geburt

- Ende des **ersten Trimesters** (des 3. Monats):
  - Alle inneren **Organe** sind nun **vorhanden** und müssen sich **weiterentwickeln**.
- **zweites Trimester** (ab 4. Monat):
  - deutliches **Größenwachstum**
  - Geschlechtsorgane bilden sich heraus
  - Alle **Sinnesleistungen** sind grundlegend vorhanden.
    → Reaktion auf äußere Reize

Abb. 3: Fötus (12 Wochen alt)

- **drittes Trimester** (ab 7. Monat):
  - besonders **Größenwachstum** (Verdreifachung des Gewichtes)
  - Vorbereitung auf Leben außerhalb des Mutterleibes (z.B. wird wärmende Fettschicht angelegt, es entsteht ein Haarflaum, die Atmung stabilisiert sich)

(Tüngler 2014: 93 f.)

Pränatale Risikofaktoren

- Pränatale Einflussfaktoren mit schädigender Wirkung auf die kindliche Entwicklung werden **Teratogene** genannt.
- Hierzu zählen insbesondere:
  - **Alkohol, Rauchen oder andere Drogen** (Risiko: Organschäden, Intelligenzminderung oder Verhaltensänderungen, Gewichtsreduktion, verlangsamtes Wachstum)
  - **Spezifische Medikamente** (Medikamenteneinnahme nur nach Rücksprache mit Arzt)
  - **Umweltgifte oder Strahlenschäden** (z.B. Blei, Quecksilber, Pestizide)
  - **Infektionserkrankungen der Mutter** (z.B. HIV-Infektion)
- **Frühe Schwangerschaft** (während des ersten Trimesters): eher **strukturelle Veränderungen** (z.B. geschädigte Organe oder Fehlbildungen der Extremitäten)
- **Späte Schwangerschaft**: eher **„körperliche oder physische Funktionen“** (z.B. Intelligenzbeeinträchtigung oder Verhaltensänderungen)

(Lohaus/Vierhaus 2015: 80 f.)

Aufgabe:
Lesen Sie die Folien über pränatale Entwicklung und pränatale Risikofaktoren.

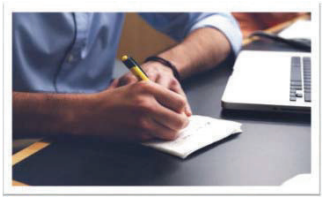
Überlegen Sie:

- Gibt es etwas, dass Sie an der pränatalen Entwicklung überrascht oder fasziniert hat?
- Warum oder wann könnte das Wissen über pränatale Entwicklung für Ihre berufliche Tätigkeit von Bedeutung sein?

Recherchieren Sie:

- In welchem Zusammenhang mit der beschriebenen Entwicklung stehen die deutschen Abtreibungsgesetze?

Notizen zur Aufgabe



Frühgeburten

- Kinder welche **vor Vollendung der 37. Schwangerschafts-woche** geboren werden, gelten als Frühgeburten.
- Kinder sind etwa ab der **23. Schwangerschaftswoche** überlebensfähig.
- Zwischen der 23. und 26. Schwangerschaftswoche steigt Überlebenswahrscheinlichkeit von ca. 16 % auf ca. 57 % (um 2 % pro Tag).
- **Je kleiner das Geburtsgewicht** (besonders unter 1000g) **desto höher das Risiko** späterer Entwicklungsstörungen wie:
  - Intelligenzminderung
  - Lernstörung
  - Verhaltensproblem
  - Seh-/Hörstörungen
  - Bewegungsstörungen
- Mittlerweile leben jedoch **90 %** der Frühgeburten später **ohne Beeinträchtigung** in der Entwicklung.

(Lohaus/Vierhaus 2015: 81 f.; Schlack 2012: 4)

Postnatale Risikofaktoren

- **Faktoren, welche das Risiko** eines plötzlichen Säuglingstodes („sudden infant death syndrome“, SIDS) **erhöhen** können, sind:
  - „bereits aufgetretener lebensbedrohlicher Zustand“ (Lohaus/Vierhaus 2015: 83)
  - „an SIDS verstorbenes **Geschwisterkind**“ (ebd.; Hervorhebung: C.J.K.)
  - Sehr niedriges **Geburtsgewicht**; Frühgeburten (vor 33. Schwangerschaftswoche)
  - **Drogenkonsum** der Mutter
  - Schlafen in **Bauchlage**
  - „**Rauchen** in Gegenwart des Säuglings“ (ebd.; Hervorhebung: C.J.K.)
  - **Verzicht** auf das **Stillen**
  - „**Überwärmung** des Kindes (hohe Raumtemperatur, zu viel Bekleidung etc.)“ (ebd.; Hervorhebung: C.J.K.)
- Bei erhöhtem Risiko kommen **zur Sicherheit** des Säuglings häufig **Atmungsmonitore** zum Einsatz.
  → Häufigkeit SIDS deutlich gesenkt

(Lohaus/Vierhaus 2015: 83)

Der Gestaltwandel
Proportionen und Gesicht

- Der Gestaltwandel entsteht durch „unterschiedliche Wachstumsgeschwindigkeiten verschiedener Körperregionen zu verschiedenen Zeiten“ (Schlack 2011: 7).
- Z.B. macht der **Kopf bei Neugeborenen ca. 1/4** der Gesamtlänge, bei **Erwachsenen nur noch 1/8** aus (Abb. 4)

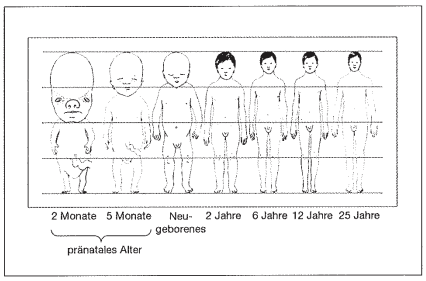


Abb. 4: Veränderung der Körperproportionen im Laufe der kindlichen Entwicklung

- kindliches („süßes“) Gesicht durch größeren Hirnschädel im Vergleich zu Gesichtsschädel
  → positive Gefühle bei Erwachsenen
  → Fürsorgeverhalten
  → **biologische Bedeutung frühkindlicher Bindung**

(Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2014: 26; Schlack 2012: 7 f.)

Der Gestaltwandel
Längenwachstum und Gewichtszunahme

- Größe und Gewicht zur Geburt **sehr unterschiedlich**
- **Durchschnitt** in Deutschland bei 38-40 wöchiger Schwangerschaft bei ca. **3400 g** und ca. **51 cm**
- Die **Größen- und Gewichtszunahme** bei guter Gesundheit/Ernährung ist in den ersten Lebensmonaten und Jahren **so hoch wie nie wieder** (auch nicht während des Wachstumsschubs in der Pubertät).
  → Gewicht ca. bis 5. Lebensmonat, Größe ca. bis 3,5 Jahre verdoppelt
- weiterer Wachstumsschub in Pubertät
- Wachstum etwa mit 14 bis 18 Jahren abgeschlossen

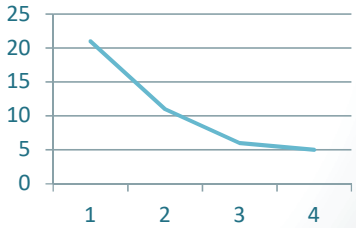


Abb. 5: Körperwachstum pro Lebensjahr in cm

(Lohaus/Vierhaus 2015: 90; Schlack 2012: 8)

Exkurs
Schlafpositionen im ersten Lebensjahr

Um das **Risiko** eines plötzlichen Kindstodes zu **senken**, sollten Säuglinge im ersten Lebensjahr:

- in **Rückenlage** schlafen
- im ersten Lebensjahr **kein Kopfkissen** haben
- die **Matratze** sollte **nicht zu weich** sein und
- die **Bettdecke** sollte „am Ende des Bettes **befestigt** sein, so dass sie nicht über das Gesicht gezogen werden kann".

(Schlack 2012: 12)

Entwicklung zirkadianer Rhythmen

- „Bei zirkadianen Rhythmen handelt es sich um **endogene bzw. innere Rhythmen** des Organismus, die der **Anpassung an die zeitlichen Abläufe in der Umgebung** dienen und die typischerweise auf eine Tagesperiodik abgestimmt sind."

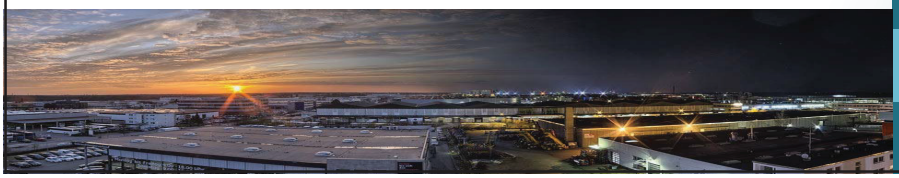
  (Lohaus/Vierhaus 2015: 84; Hervorhebung: C.J.K.)
- Hierzu gehört vor allem der **Schlaf-Wach-Rhythmus** und das **Ernährungsbedürfnis**, welche eng miteinander verknüpft sind.
- Die Anpassung Zirkadianer Rhythmen an die Umwelt (und somit Bedürfnisregulation) gehört zu den ersten **Entwicklungsaufgaben**.

(Lohaus/Vierhaus 2015: 84)

Entwicklung zirkadianer Rhythmen
Schlafverhalten und Schlafbedarf

- Schlafbedarf **sehr verschieden** (bereits ab 1. Lebensjahr bis zu **4 h Unterschied**)
- In den ersten Wochen ist **Tag- und Nachtschlaf etwa gleichlang**; umfasst insgesamt **ca. 16 h**
- Längere Nachtschlafphasen ab ca. 3. Lebensmonat
- **Nachtschlaf** (Durchschnitt):
  - 1.-2. Lebensjahr: ca. 12 h
  - Bis 5. Lebensjahr vermindert er sich um ca. 1 h (ebd.)
- **Tagschlaf** (Durchschnitt):
  - Sinkt im 1. Lebensjahr von ca. 8 h auf ca. 2 h
  - Bis 4. Lebensjahr ca. 1 h
  - Ab 4. Lebensjahr halten **nur noch ca. 50%** der Kinder regelmäßig Mittagsschlaf
- **Ob ein Kind ausreichend schläft, erkennt** man am ehesten **während der Wachphase**.
  → Ist ein Kind aufmerksam, fröhlich, aktiv, schläft es vermutlich ausreichend.

(Lohaus/Vierhaus 2015: 84; Schlack 2012: 11 f.)



Entwicklung zirkadianer Rhythmen
Schlafverhalten und Schlafbedarf

- Differenzierung zwischen **tiefem, ruhigem Schlaf** und **aktivem, unruhigem Schlaf** (REM-Schlaf)

Tiefer, ruhiger Schlaf	Aktiver, unruhiger Schlaf (REM-Schlaf)
• regelmäßige Atmung • geringe motorische Aktivität • geringe Muskelspannung	• unregelmäßige Atmung • leicht erhöhte Muskelspannung • motorische Aktivität (Zuckungungen, mimische Bewegungen) • schnelle Augenbewegungen („rapid eye movements“, REM)

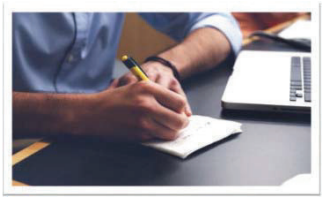
(Lohaus/Vierhaus 2015: 84)

- **Verhältnis** zwischen REM zu Non-REM-Schlaf **verschiebt sich** mit der Zeit
  → bis zum 3.-4. Lebensjahr ca. 50 % REM-Schlaf, danach konstant ca. 20 % REM-Schlaf
- **REM-Schlaf bedeutsam für Lernen** und Informationsverarbeitung
  → aus diesem Grund mutmaßlich am Anfang der Entwicklung auch erhöhter REM-Schlaf Anteil

(Lohaus/Vierhaus 2015: 84)

Aufgabe:
Überlegen Sie, wie in der Krippe und wie im Kindergarten den individuellen Schlafbedürfnissen der Kinder entsprochen werden kann?

Notizen zur Aufgabe



Das Zahnen

- Meist wachsen die ersten Zähne **Mitte des 1. Lebensjahres** (i.d.R. die unteren mittleren Schneidezähne, anschließend die oberen Schneidezähne).
- Auch hier gibt es eine **große Variationsbreite**:
  → reicht von ersten Zähnen zur Geburt bis zu ersten Zähnen Mitte des 2. Lebensjahres
- vor Zahndurchbruch ist **Zahnfleisch oft gerötet/druckempfindlich**
  → **Kinder** sind oft unruhig, emotional **belastet**
- haben in dieser Phase oft das **Bedürfnis auf Gegenständen zu kauen**
- Entgegen vieler Annahmen ist das Zahnen **nicht mit Krankheiten/Infektionen verbunden** (wenn dann zufälliger Natur).

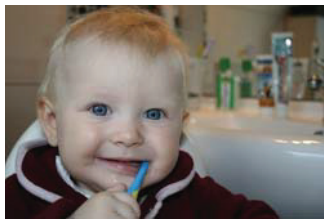
(Schlack 2012: 10)

Exkurs
Vorbeugung gegen Milchzahnkaries

- Vorbeugung gegen Milchzahnkaries auch **für Gesundheit der bleibenden Zähne** von Bedeutung
- Milchzahnkaries wird durch **Zuckergehalt des Speichels** und **karieserzeugende Bakterien** aus dem Mund **Erwachsener** übertragen.

→ **vorbeugende Maßnahmen** sind von Anfang an geboten:
  - Nahrung möglichst zur Mahlzeit und nicht zwischendurch
  - vorsichtiges Zähneputzen nach Mahlzeiten
  - Schnuller/Sauger hygienisch reinigen

(Schlack 2012: 12)



Literaturverzeichnis

Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc (2015): *„Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendalters für Bachelor."* Berlin: Springer. 3., überarbeitete Auflage.

Rohrmann, Tim; Wanzeck-Sielert, Christa (2014): *„Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper, Gender, Sexualität."* Stuttgart: Kohlhammer.

Schlack, Hans G. (2012): *„Wachstum und körperliche Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren."* Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/wachstum-und-koerperliche-entwicklung-in-den-ersten-drei-lebensjahren/ Zuletzt aufgerufen am: 01.04.2019.

Tüngler, Anja (2014): „Entwicklung des Körpers und der Motorik." In: Kasten, H. (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte".* Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel, S. 80-148.

Laewen, Hans-Joachim (o.J.). *„Grenzsteine der Entwicklung. Ein Frühwarnsystem für Risikolagen."* Verfügbar unter: http://www.frueherziehung.ch/uploads/1/7/9/4/17948117/grenzsteine_der_entwicklung.pdf Zuletzt aufgerufen am: 01.04.2019.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Eigene Abbildung	Folie 85
Abb. 2	Tüngler 2014: 92; Ausschnitt CJK	Folie 90
Abb. 3	Tüngler 2014: 93; Ausschnitt CJK	Folie 91
Abb. 4	Berk 2004, Abbildung 4.2 nach Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2014: 27	Folie 97
Abb. 5	Eigene Abbildung	Folie 98

4.2 Motorische Entwicklung

Anne-Maria Litka, Doreen Weichert

Evangelische Hochschule Dresden
University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing

Wachstumsrichtungen

Sowohl für den **Körper** als auch die **Motorik** gelten im Kindesalter folgende Wachstumsrichtungen (siehe Abbildung):

- **cephalo-caudal** (lat.: „vom Kopf aus nach unten"): zunächst Wachsen des Kopfes/des Oberkörpers, dann erst verzögert Unterkörper; zuerst Kontrolle über Nerven und Muskeln am Kopf → deshalb dort erste Bewegungen (z.B. Saugen, Drehen des Kopfes)
- **zentral-peripher:** eher Wachstum der größeren Einheiten des Körpers (Rumpf, Kopf, Brustkorb) als äußere Körperteile wie Arme und Beine; zuerst Entwicklung der größeren Muskelgruppen → deshalb Grobmotorik vor Feinmotorik möglich

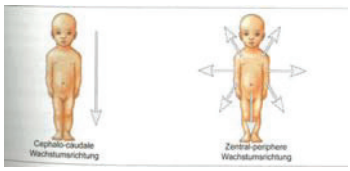


Abb. 1 Wachstumsrichtungen

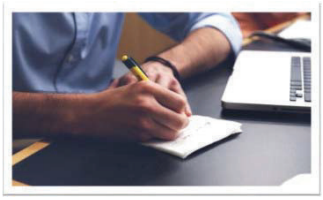
(Tüngler 2014: 111; ebd.: 119)

Reflexe

Aufgabe:
Schauen Sie sich bitte das Video über *„Frühkindliche Reflexe"* an (Dauer: 3:12 min). Beantworten Sie im Anschluss die folgende Frage: Welche Reflexe werden vorgestellt und was zeichnet sie jeweils aus?

Link zum Video:
https://lehrbuch-psychologie.springer.com/videos/437

Notizen zur Aufgabe

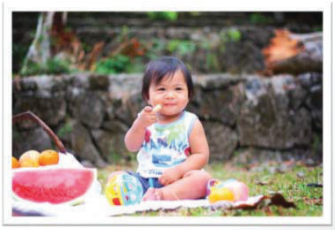


Motorische Entwicklung

Grobmotorik: der Gesamtbewegung des Körpers dienende Bewegungsabläufe wie Krabbeln und Laufen

Feinmotorik: kleinere Bewegungsabläufe wie Greifbewegungen, Bewegungen des Mundes und Mimik

(Tüngler 2014: 119)



Variabilität des Normalen

- trotz genetischer Vorgabe bestimmter Ziele der motorischen Entwicklung (bspw. freies Gehen auf zwei Beinen)

→Wege dorthin hoch variabel, nicht zwangsweise eine Entwicklungsstörung [6 % aller gesunden Kinder= vor dem Laufen kein Krabbeln (siehe Abb. 2)]

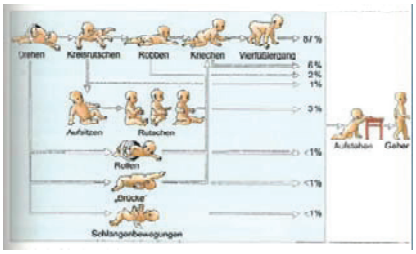


Abb. 2 Wege des Laufen-Lernens

(Schlack 2012: 3; Tüngler 2014: 125)

Motorische Entwicklung

0 bis 4 Monate

- **Kopfhaltung:** Anheben des Kopfes aus der Bauchlage, gegen Ende des vierten Monats auch aus der Rückenlage
- **Bewegungen:** geschmeidigeres Bewegen der Arme und Beine möglich
- **Hände und Greifen:** Entwickeln des Ganzhandgriffs (Daumen parallel zu restlichen Fingern), Führen von Gegenständen zum Mund

5 bis 7 Monate

- **Koordination von Bewegungsabläufen:** Üben des Drehens vom Bauch auf den Rücken, Sitzen mit Unterstützung möglich
- **Hände:** selbstständiges Festhalten eines Gegenstandes

(Tüngler 2014: 120f.)

Motorische Entwicklung

8 bis 12 Monate

- **Krabbeln** (zumindest ein Teil der Kinder)
- **Stehen** und erste Schritte mit Unterstützung
- **Hände und Greifen:** Erlernen des Pinzetten- (durchgestreckter Daumen und Zeigefinger) sowie Zangengriffs (Daumen und Zeigefinger gekrümmt)

2. und 3. Lebensjahr

- freies Gehen
- Treppensteigen (mit und später ohne Hilfe)
- Hüpfen
- Klettern
- Türme bauen

(Tüngler 2014: 124 ff.)

Motorische Entwicklung

4. Lebensjahr

- **Grobmotorik:** Wechselschritt beim Treppensteigen nach oben, Roller-/Dreirad fahren, schnelles Laufen mit Richtungsänderung
- **Feinmotorik:** Zeichnen und Malen, Schneiden, Auffädeln von Holzperlen, selbstständiges An- und Ausziehen

5. Lebensjahr

- **Grobmotorik:** Wechselschritt beim Treppensteigen nach unten, rückwärts laufen, zu Musik tanzen, Fahrrad fahren mit Stützrädern
- **Feinmotorik:** Ausschneiden von Formen, Benutzen eines Reißverschlusses, Schleife binden

6. Lebensjahr

- **Grobmotorik:** Fahrrad fahren, gezieltes Werfen und Fangen eines Balls
- **Feinmotorik:** Werken und Basteln mit Werkzeugen, Erlernen eines Instruments, Schreiben lernen

(Tüngler 2014: 133)

Literaturverzeichnis

Jungbauer, Johannes (2017): *„Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe“.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Tüngler, Anja (2014): „Entwicklung des Körpers und der Motorik“. In: Kasten, Hartmut (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte“.* Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel, S. 80-148.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Tüngler 2014: 111; Ausschnitt: A.-M.L.	Folie 110
Abb. 2	Tüngler 2014: 125; Ausschnitt: A.-M.L.	Folie 114

4.3 Sensorische Entwicklung

Anne-Maria Litka, Doreen Weichert

Evangelische Hochschule Dresden
University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing

Was wird Sie erwarten?

„Was bedeutet sensorische Integration?“

„Entwickeln sich die Sinne parallel oder gibt es eine Reihenfolge?“

„Welcher Sinn entwickelt sich zuerst?“

Was wird Sie erwarten?

„Was bedeutet sensorische Integration?“

„Entwickeln sich die Sinne parallel oder gibt es eine Reihenfolge?“

„Welcher Sinn entwickelt sich zuerst?“

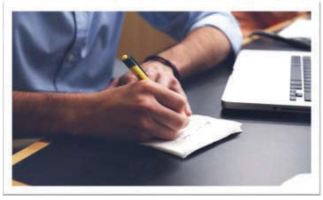
„Beispiel:
Sie können diesen Text lesen, weil durch Lichtwellen die Nervenzellen in Ihren Augen stimuliert und entsprechende Signale an Ihr Gehirn weitergeleitet werden.
Auch Schallschwingungen, Hautberührungen, Gerüche oder Aktivitäten der Muskulatur lösen Sinnesempfindungen aus, die einen neuronalen Prozess in Gang setzen.“
(Eich 2015, S. 4)

Kann ein Fötus Schmerz empfinden?

Aufgabe:
Hören Sie sich den kurzen Podcast über die Entwicklung der Sinne im Mutterleib an (Dauer: 4:13 min). Beantworten Sie bitte während des Anhörens die folgenden Fragen: Ab welchem Alter werden Menschen mit Narkose operiert ? Welche Faktoren können sich schädlich auf die Entwicklung der Sinne auswirken ?

Link zum Podcast:
https://www1.wdr.de/wissen/mensch/neun-monate-sinne-100.html

Notizen zur Aufgabe



Die Entwicklung des Tastens - der einzige lebensnotwendige Sinn

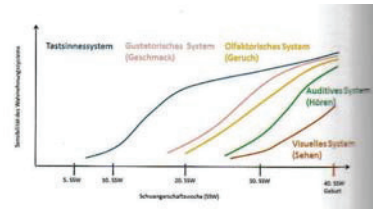


Abb. 1 Abfolge der Entwicklung der einzelnen Sinne

- bereits ab der siebten Schwangerschaftswoche (kurz: SSW) Reaktion des Embryos auf Druckreize → damit der sich **zuerst entwickelnde Sinn** (siehe Abb. 1)
- ab der 26. SSW: **vermehrtes Bewegen** des Föten beim **Streicheln** des Bauches
- je **höher** das von der Mutter subjektiv wahrgenommene **Stresslevel, desto häufiger Selbstberührungen** des Föten → Beginn der Selbstregulation des Kindes

(Grunwald 2017: 22; ebd.: 34-37)

Die Entwicklung des Tastens - der einzige lebensnotwendige Sinn

- Körperkontakt als **„Lebensmittel“** → Beförderung neurophysiologischer und physiologischer Wachstumsprozesse (Grunwald 2017: 53f.)

- **nach der Geburt:**
  Anpassung des Säuglings **an neue Schlafgegebenheiten** (weniger haptische Reize als im Mutterleib, kühlere Umgebung)

→ mit **Stress** verbunden, da Körperkontakt zum Sicherstellen des Überlebens notwendig (aus Sicht des Säuglings)

→ deshalb: **Wiegen, Babyhängematten, Tragetücher** für Säuglinge geeigneter als Betten (ebd.: 71f.)

Falls Sie noch mehr über die Bedeutung des Tastsinnessystems erfahren wollen…

- Video von Quarks und Co „Bitte anfassen! Die Macht des Tastsinnessystems“ (Dauer: 44:07 min).
  Verfügbar unter: https://www1.wdr.de/mediathek/video/sendungen/quarks-und-co/video-bitte-anfassen-die-macht-des-tastsinns--100.html

- **Grunwald, Martin** (2017): „Homo hapticus. Warum wir ohne Tastsinn nicht leben können“. München: Droemer.

Die Entwicklung des Schmeckens

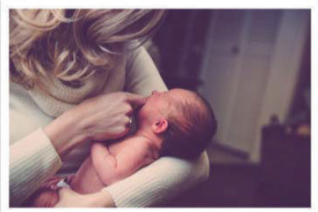
- Unterscheiden von Grundgeschmacksrichtungen angeboren
- **Bevorzugen** von **süßem** Essen sowie Abneigung gegenüber sauren und bitteren Lebensmitteln → vermutlich zur Vermeidung potenziell lebensgefährlicher Stoffe
- erst ab ca. **vier Monaten**: Akzeptanz eines **salzigen** Geschmacks
- spätere Vorlieben auch durch frühe geschmackliche Erfahrungen bedingt

(Jungbauer 2017: 44; Wilkening/Krist 2008: 415)

Die Entwicklung des Riechens

- **angeborene Geruchsvorlieben:** Bevorzugen des Geruchs von Banane und Schokolade gegenüber faulen Eiern und Fisch
- bereits Neugeborene: **Entdecken der Quelle eines Geruchs** und **Wenden des Kopfes** dorthin oder davon weg (je nachdem, ob Geruch angenehm oder unangenehm)
- nach wenigen Tagen: **Erkennen der Mutter am Geruch** durch den Säugling

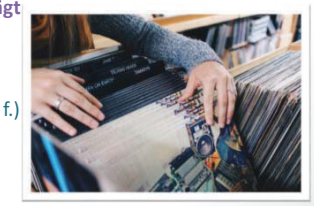
(Jungbauer 2017: 45; Wilkening/Krist 2008: 415)



Die Entwicklung des Hörens

- bereits (vor und) nach der Geburt: **Unterscheiden von Geräuschen möglich** und relativ gutes Hören
  → allerdings: **erst in den ersten Lebensjahren** Erreichen der **vollen akustischen Leistungsfähigkeit**
- **Richtung eines Geräusches** bereits als Neugeborenes wahrnehmbar, ab etwa **sieben Monaten Einschätzen der Entfernung zum Objekt möglich**
- besonders interessant fürs Baby: Sprechen mit hoher Tonlage und besonderer Betonung **(„Ammensprache“ → intuitives elterliches Verhalten)**
- Wahrnehmung von **Musik durch Lebenswelt geprägt**
  → zunächst generelles Interesse an Musik, später Präferenz für vertraute Rhythmen und Harmonien

(Jungbauer 2017: 43 f.)



Entwicklung des Sehens

- bereits ab Geburt funktionstüchtige Augen
- zunächst nur Unterscheidung **starker Helligkeitskontraste** möglich
- Tiefenwahrnehmung nicht angeboren, erst ab etwa fünf Monaten
- Präferenz für das Betrachten von Gesichtern, bereits ab fünf Monaten Kategorisieren dieser als positiv oder negativ gestimmt
- in den ersten Lebensmonaten: **Gegenstände am schärfsten** bei einem **Abstand** von rund **75 cm**
- ab ca. **18 Monaten: volle Sehschärfe**

(Jungbauer 2017: 41 f.)

… und was meint nun „Sensorische Integration“?

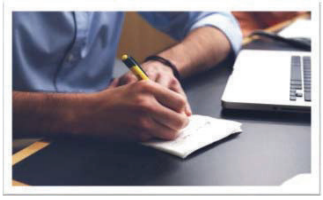
Es handelt sich dabei um „einen **unbewussten Prozess**, bei dem die verschiedensten **Sinnesinformationen geordnet** und **verarbeitet** werden. Dies führt dazu, dass der Mensch entsprechend der Situation **zweckmäßig** und **adäquat reagieren** und handeln kann.“ (Eich 2015: 11f.)

Falls Sie sich näher mit dem Thema Sensorische Integration auseinandersetzen wollen, so empfehlen wir das Lesen des Kita-Fachtextes von Linda Eich ☺

Hier der Link zum Text: https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/wahrnehmungsentwicklung-und-sensorische-integration/

Aufgabe:
Überlegen Sie bitte, welche didaktischen Folgerungen Sie aus diesen Folien in Bezug auf die Auswahl an Materialien und die Raumgestaltung für den Krippenbereich ziehen.
Hat Sie etwas überrascht?

Notizen zur Aufgabe



Literaturverzeichnis

Eich, Linda (2015): *„Wahrnehmungsentwicklung und Sensorische Integration“*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/wahrnehmungsentwicklung-und-sensorische-integration/ [31.03.2019].

Grunwald, Martin (2017): „Homo hapticus. Warum wir ohne Tastsinn nicht leben können“. München: Droemer.

Jungbauer, Johannes (2017): *„Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe“.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Wilkening, Friedrich; Krist, Horst (2008): „Entwicklung der Wahrnehmung und Psychomotorik“. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie“*. Weinheim, Basel: Juventa, S. 413-435.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Grunwald 2017: 154 Folie 124

Inhaltsverzeichnis
- Baustein 5 -

5.1 Entwicklungsaufgaben	Folie 136
5.2 Kognitive Entwicklung	Folie 144
5.3 Intelligenz	Folie 164
5.4 Spracherwerb und Sprachentwicklung	Folie 172
5.5 Entwicklung des Selbstkonzepts	Folie 180
5.6 Moralentwicklung	Folie 206
5.7 Sozio-emotionale Entwicklung	Folie 227

5.1 Entwicklungsaufgaben

Anne-Maria Litka, Doreen Weichert

Evangelische Hochschule Dresden
University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing

Was sind Entwicklungsaufgaben?

Entwicklungsaufgaben als

„in **bestimmten Altersstufen** auftretende, umfassende **Herausforderungen** […], die es aus **gesellschaftlicher Sicht** in dieser Phase zu bewältigen gilt. Gelingt dies, schreitet die Entwicklung zur nächsten Entwicklungsstufe voran. Bei einer **misslingenden Bewältigung** treten **Schwierigkeiten** in der **Entwicklung** sowie **missbilligende Rückmeldungen** des Umfelds auf.“ (Küls 2014: 59; Hervorhebung: A.-M.L.)

- Erarbeitung dieses Konzept durch **Robert Havighurst** sowie **Erik Erikson**

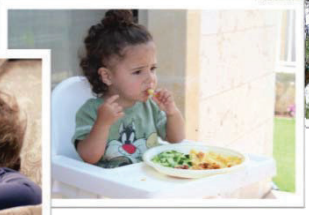
(ebd.)

1. Quelle: Körperliche Veränderungen

- basale körperliche Regulation
→bspw. Schlafen, Reizverarbeitung

- Entwicklung motorischer Funktionen
→ bspw. freies Gehen, selbstständiges Essen

- Einüben körperlicher Geschicklichkeit
→ bspw. Klettern, Balancieren



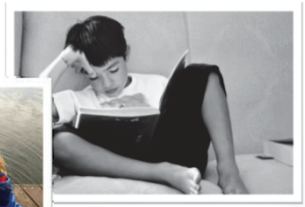
(Jungbauer 2017: 30f.)

2. Quelle: Soziale Erwartungen

- Selbstständigkeit in alltäglichen Verrichtungen
→ bspw. Toilettengang, Anziehen, Körperhygiene

- Aufbau außerfamilialer sozialer Kontakte
→ bspw. Wohlfühlen in der Kita, Freundschaften

- Erwerb von Kulturtechniken
→ bspw. Lesen, Schreiben, Rechnen



(Jungbauer 2017: 30f.)

3. Quelle: Individuelle Ziele und Werthaltungen

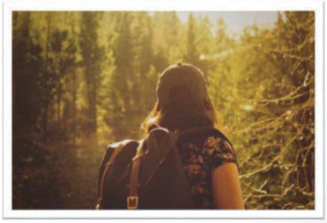
- interindividuelle Entwicklungsaufgaben

→ bspw. Finden einer passenden weiterführenden Ausbildung

- personenspezifische Entwicklungsaufgaben

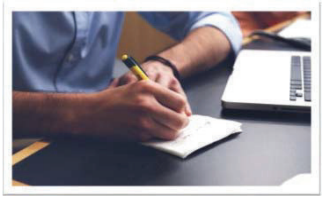
→bspw. Planung und Verwirklichung einer Weltreise

(Jungbauer 2017: 31)



Aufgabe:
Welche Entwicklungsaufgaben haben Sie bereits bewältigen müssen?
Erstellen Sie eine Mindmap und versuchen Sie, Ihre Entwicklungsaufgaben zu ordnen.

Notizen zur Aufgabe



Literaturverzeichnis

Jungbauer, Johannes (2017): *„Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe."* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Küls, Horst (2014): „Grundlagen der Entwicklung". In: Kasten, Hartmut (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte".* Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel, S.55-77.

5.2 Kognitive Entwicklung

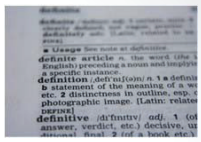
Anne-Maria Litka, Doreen Weichert

Evangelische Hochschule Dresden
University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing

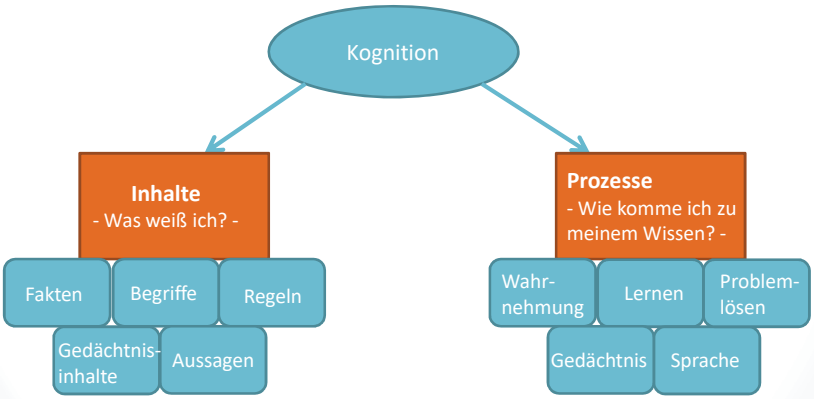
„Nien deis ist kien Zhalneaslat snodren ein Biepseil für die Lietsnugsäfhgkieit usnerees Ghenirs. Owbhol die Bchustaebn nciht in der rchtigiegn Rheiefnogle sehten, knöenn Sie den Txet lseen. Wraum? Wiel das Gherin nhict Bstuchbaen sndoern Wröter vearreibtet. Es rcheit, wnen der estre und der ltzete Bstucahbe an der rchitgien Slltee stheen. Aerudßem seilpt die Leeesrfruahng enie wchitige Rlloe. Enie wetiere wchitige Ekerntnnis: Owbhol sie es nie grnelet hbean, knönen sie den Bustchabealnsat escnthlsüseln!“

(Rödel 2014: 150)

Was ist Kognition?



- cognoscere (lat.): erkennen, erfahren, kennenlernen



(Rödel 2014: 151)

Lern- und Gedächtnisleistung in der frühen Kindheit

Habituation

→Gewöhnen an öfters dargebotene Reize; Reagieren auf neue Reize mit gesteigerter Aufmerksamkeit

→bereits bei wenigen Tagen alten Säuglingen beobachtbar

Assoziationslernen

→Wahrnehmen von Zusammenhängen (Kontingenzen) zwischen Reizen (die sogen. **umweltbasierte Kontingenz**), Entwickeln von Erwartungen in Bezug auf weitere dargebotene Reize (Antizipation)

→Entwicklung innerhalb der ersten Lebensmonate

(Lohaus/Vierhaus 2015: 117)

Lern- und Gedächtnisleistung in der frühen Kindheit

Kontingenzlernen

→Erkennen von Zusammenhängen/Kontingenzen zwischen dem eigenem Verhalten und den daraus resultierenden Konsequenzen (die sogen. **verhaltensbasierte Kontingenz**)

(Lohaus/Vierhaus 2015: 118)

Theoriestränge

Theorie	Wichtigste Annahmen
konstruktivistische Theorie Piagets	Konstruktion von Wissen durch Erfahrung, vierstufiges Modell der Entwicklung
Theorien des Kernwissens	angeborene kognitive Fähigkeiten
Soziokulturelle Theorien	Beeinflussung der (kognitiven) Entwicklung des Menschen durch die Umwelt , Sprache= besonderer Stellenwert
Theorien dynamischer Systeme	Entwicklung als dynamischer Prozess, gegenseitige Ergänzen von Handeln und Denken

(Rödel 2014: 158f.)

Die konstruktivistische Theorie Piagets

- Basis: **kognitive Schemata**

→ „psychologische Strukturen, die eine organisierte, konstruktive und sinnstiftende Verarbeitung von Erfahrungen ermöglichen“ (Rödel 2014: 159)

→ überdauernde Wissensbasis sowie Grundlage für das Interpretieren der Umwelt

Formen:

- **sensumotorische oder Handlungsschemata:** wichtig für die Wahrnehmung von Sinneseindrücken und Aktivitäten (bspw. gezieltes Greifen, Fahrrad fahren)
- **begriffliche Schemata:** sprachliche Symbole (bspw. aua, nein, Papa)
- **operatorische Schemata:** komplexe kognitive Kompetenzen (bspw. Ordnen von Gegenständen der Größe nach, Zuordnen von Essen der Kategorie „Gemüse“)

(Jungbauer 2017: 89; Rödel 2014: 159)

Die konstruktivistische Theorie Piagets

lebenslange Weiterentwicklung kognitiver Schemata durch folgende Mechanismen:

Organisation
(Zusammenführen vorhandener Schemata)

Adaption
(Anpassung an Umwelt)

Assimilation
(Einfügen neuer Informationen in vorhandene Schemata)

Akkomodation
(Anpassung der Schemata an neue Erfahrungen)

(Jungbauer 2017: 90)

Die konstruktivistische Theorie Piagets

Zusammenwirken beider Prozesse zur Herstellung eines kognitiven Gleichgewichts
→ **Äquilibration**

Ablauf der Äquilibration in drei Schritten:

1. Zunächst wird kein Widerspruch zwischen Schema und Beobachtungen gefunden (Äquilibrium).
2. Dann wird die Erfahrung gemacht, dass das Schema doch der Beobachtung nicht gerecht wird (Disäquilibrium).
3. Eine breitere Wissensstruktur entsteht durch das Miteinbeziehen der neuen Beobachtungen.

(Jungbauer 2017: 90f.; Rödel 2014: 160)

Piagets Stufenmodell der Entwicklung

Entwicklungsstadien	Alter	Zentrale Merkmale
1. sensumotorisches Stadium	0-2 Jahre	wichtig: sensorische und motorische Fähigkeiten
2. präoperationales Stadium	2-7 Jahre	Erfahrungen durch Sprache, Vorstellungen und Symbole darstellbar
3. konkret-operationales Stadium	7-12 Jahre	logisches Nachdenken über Objekte und Ereignisse
4. formal-operationales Stadium	ab 12 Jahre	Nachdenken über abstrakte Annahmen möglich

(Rödel 2014: 161)

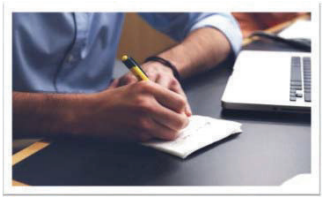
Piagets Stufenmodell der Entwicklung

Aufgabe:
Schauen Sie sich das Video *„Experimente zur Mengenerhaltung“* an (Dauer: 4 min). Beantworten Sie danach die folgende Fragen:

- Was hat Sie überrascht?
- Warum antwortet das 5-jährige Mädchen so, wie es antwortet?
- Inwieweit stimmen die Stufen Piagets mit Ihren Erfahrungen überein?

Link zum Video:
https://lehrbuch-psychologie.springer.com/videos/437

Notizen zur Aufgabe



Kernwissen/Intuitives Wissen in der frühen Kindheit

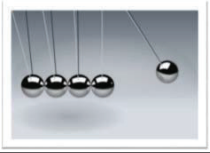
Woran wird dies erkannt ?

Das Kind zeigt eine erhöhte Aufmerksamkeit, es **„wundert“** sich, wenn Ereignis gegen eine natürliche Gesetzmäßigkeit verstößt.

… in Bezug auf:

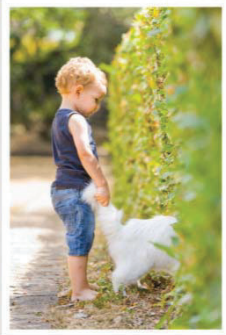
Physik:

- **Schwerkraft** → Erwartungshaltung der Kinder, dass bestimmte Positionen oder Winkel ein Herunterfallen des Gegenstands zur Folge haben
- **Solidität** → Auswirkungen abschätzbar für Säuglinge, wenn zwei solide Gegenstände (bspw. Kugeln) zusammenstoßen
- **Kontinuität** → Erwartungshaltung in Bezug auf die Fortbewegung von Gegenständen



(Lohaus/Vierhaus 2015: 118)

Kernwissen/Intuitives Wissen in der frühen Kindheit



Biologie:

- Unterscheidung von **belebt**er und **unbelebt**er Umwelt
- Bevorzugen von **Gesichtern**
- Unterscheidung von **Menschen** und **Tieren** nach ein paar Monaten auf der Welt
- ab etwa 7. Monat: Annahme, dass sich lediglich Lebewesen eigenständig bewegen können

Psychologie:

- Erwartung an soziale Interaktionen (bspw. innerhalb routinierter Handlungen)
- Wissen, dass **drohende Gefahr** am **Gesichtsausdruck** der Bezugspersonen ablesbar

(Lohaus/Vierhaus 2015: 119 ff.)

Soziokulturelle Theorien

- neben den eigenen Eigenschaften des Kindes auch die Umwelt (Menschen wie Objekte) im Blick → Kontextualismus
- wichtigster Vertreter: **Lew Wygotski**
- ***soziale Stützung/Scaffolding*** (engl. scaffold: Gerüst) als Prinzip:
  Unterstützung des Denkens des Kindes durch kompetentere Person bspw. pädagogische Fachkraft
- Konzept der **Zone der nächsten Entwicklung**
  → durch Scaffolding Lösen einer eigentlich noch etwas zu anspruchsvollen Aufgabe möglich
- Betonung der Bedeutung der Sprache für das Denken bspw. Selbstgespräche von Kindern als Selbstinstruktion

(Küls 2014: 74f.; Rödel 2014: 187f.)

Theorien dynamischer Systeme

Entwicklung als dynamischer Prozess, der Fort- und Rückschritte beinhaltet.

- aktuellster Forschungsstrang
- alle Bereiche der Kognition im Blick (systemische Sichtweise)
- Entwicklung durch das Variieren von Verhaltensweisen→ Auswahl der effektivsten Variante (Selektion)
- Betonen der Variabilität von Entwicklungsverläufen
- weder Gene noch Input der Umwelt ursächlich für kognitive Entwicklung→ Selbstorganisation des Kindes entscheidend

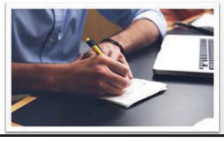
(Rödel 2014: 175 f.)

Exkurs:
Kognition und Bewegung

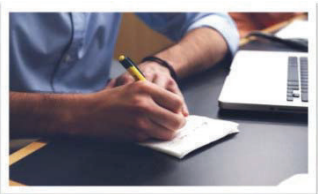
Aufgabe:
Hören Sie den Podcast *„Denken in Bewegung“* (Dauer: 27:24 min). Notieren Sie währenddessen die Antworten zu folgenden Fragen:

- Was überrascht Sie beim Hören?
- Welche didaktische Überlegungen lassen sich aus dem Gehörten ableiten?
- Wie fördern Sie in Ihrer Einrichtung die Verbindung von Kognition und Bewegung?

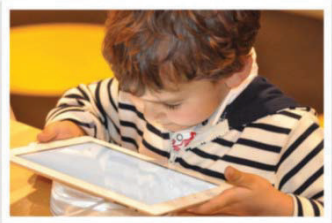
Link zum Podcast:
https://www.swr.de/swr2/programm/sendungen/wissen/denken-in-bewegung/-/id=660374/did=16145594/nid=660374/1r1gnyz/index.html



Notizen zur Aufgabe



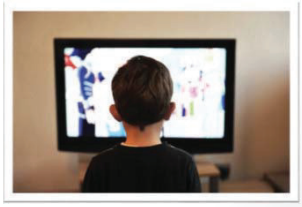
Exkurs: Kognition und Medien



- Kontroverse über Effekte von Mediennutzung auf Kinder
- wichtig: Unterscheidung zwischen aktiver Nutzung und passivem Konsum
- positive Effekte bei Begleitung durch Erwachsene möglich

Empfehlung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung:

- kein Fernsehen für Kinder unter drei Jahren
- maximal eine halbe Stunde Fernsehen für 3- bis 5-Jährige
- Begleitung durch Erwachsene, ins Gespräch kommen über das Gesehene



(Rödel 2014: 191f.)

Literaturverzeichnis

Jungbauer, Johannes (2017): *„Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe“.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Küls, Holger (2014): „Grundlagen der Entwicklung“. In: Kasten, Hartmut (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte“.* Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel, 55-77.

Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc (2015): *„Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor“*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Rödel, Bodo (2014): „Die Entwicklung der Kognition“. In: Kasten, Hartmut (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte“.* Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel, 149-216.

Aufgabe:
Hören Sie den Podcast der Sendung „IQ- Wissenschaft und Forschung“ zum Thema *„Was ist Intelligenz?“* des Bayerischen Rundfunks (Dauer: 25 min). Beantworten Sie während des Hörens folgende Fragen:

- Warum wird der Begriff der Intelligenz teilweise als problematisch wahrgenommen?
- Was ist der IQ, warum wurde er entwickelt und was soll er aussagen?
- Was erscheint Ihnen wichtig?
- Welche Aspekte könnten für Ihren pädagogischen Alltag von Bedeutung sein?

Link zum Podcast:

https://www.br.de/mediathek/podcast/radiowissen/was-ist-intelligenz-wissenschaftler-erforschen-einen-umstrittenen-begriff/32434

Notizen zur Aufgabe

Einige Definitionen…

Die Fähigkeit, „sich neuen Gegebenheiten anzupassen, zugleich aber auch als Fähigkeit, die Umwelt zu verändern“

(Sternberg 1997, zitiert nach Oerter 2008: 249)

„Intelligenz ist das was Intelligenztests messen“

(Rödel 2014: 195)

Welche Definition sagt Ihnen selbst am meisten zu? Begründen Sie Ihre Wahl.

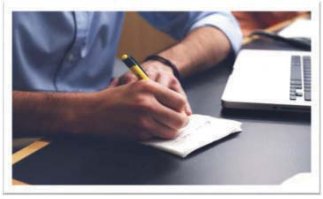
„[E]in Begriff für die kognitive Leistungsfähigkeit einer Person. Sie beinhaltet Fähigkeiten wie Problemlösen, logisches und abstraktes Denken, die Nutzung von Erfahrung und Übung sowie generelle Lernfähigkeit“

(Jungbauer 2017: 100)

„[A] biopsychological information-processing capacity to solve problems or fashion products that are valued in at least one community and culture.”

(Gardner 2005: 6)

Notizen zur Aufgabe



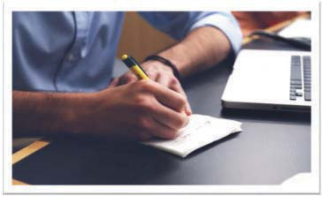
Werden wir immer dümmer oder immer klüger ?

- der Flynn-Effekt als mögliche Antwort

Aufgabe:
Sehen Sie sich das Video an, in dem James Flynn seine Forschung erklärt (Dauer: 20 min).
Anmerkung: Das Video ist auf Englisch, es können aber deutsche Untertitel eingestellt werden ☺.

https://www.youtube.com/watch?v=9vpqilhW9uI

Notizen zur Aufgabe



Literaturverzeichnis

Gardner, Howard (2005): *„Multiple Lenses on The Mind"*. Verfügbar unter: https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/multiple-lenses-on-the-mind2.pdf [29.03.2019].

Jungbauer, Johannes (2017): *"Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und soziale Berufe".* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Oerter, Rolf (2008): „Kindheit". In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie"*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 225-270.

Rödel, Bodo (2014): „Die Entwicklung der Kognition". In: Kasten, Hartmut (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte".* Haan-Gruiten: Europa-Lehrmittel, S. 149-216.

Aufgabe:
Schauen Sie sich den Ted-Talk von Lera Boroditsky über die Bedeutung der Sprache für unser Denken an (Dauer: 14:12 min).
ODER
Hören Sie sich den Podcast vom SWR2 *„Sprache prägt Weltbilder“* an (Dauer: 3:51 min).
Entscheiden Sie sich für eine Variante oder beide, je nach Ihrem Lerntyp und/oder Zeitlimit :)

Beantworten Sie im Anschluss die folgenden Fragen:
Welcher Aspekt hat Sie am meisten beeindruckt?
Auf welche Art und Weise formt Sprache unser Denken?

Link zum Video mit Lera Boroditsky:
https://www.youtube.com/watch?v=RKK7wGAYP6k

Link zum Podcast:
https://swrmediathek.de/player.htm?show=bc2e7b00-51ea-11e8-9c74-005056a12b4c

Notizen zur Aufgabe

Aufgabe:
Lesen Sie den unten verlinkten Text von Petra Völkel zu den Aufgaben der Sprachentwicklung (Seite 4 bis 11). Notieren Sie die Erläuterungen, die Ihnen bemerkenswert erscheinen und die Sie als nützlich für Ihre pädagogische Praxis wahrnehmen.

Link zum Text:
https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/aufgaben-der-sprachentwicklung/

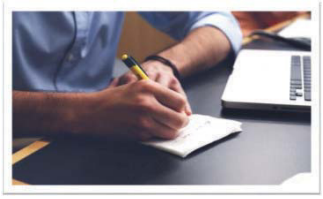
Notizen zur Aufgabe

„Überprüfen Sie ihr eigenes Sprachverhalten gegenüber Kindern:

- Wann sprechen Sie ein Kind bewusst an und wie tun Sie das?
- Wie reagieren Sie sprachlich auf Fragen der Kinder?
- Wie häufig benutzen Sie Imperative (‚Gib her!', ‚Lass das!').
- Wie häufig benutzen Sie komplexe und anregende Satzstrukturen (‚Kannst du das rote Feuerwehrauto auf das oberste Regal neben den gelben Mähdrescher stellen?')? Wie integrieren Sie sprachliche Anregungen und Gespräche mit Kindern in den Alltag?"

(Völkel 2011: 12)

Notizen zur Aufgabe



Literaturverzeichnis

Völkel, Petra (2011): *„Aufgaben der Sprachentwicklung“.* Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/aufgaben-der-sprachentwicklung/ [29.03.2019].

5.5 Entwicklung des Selbst

Carl Justus Kröning, Doreen Weichert

Evangelische Hochschule Dresden
University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing

Aufgabe:
Schauen Sie sich das Video zum sogenannten Rouge Test an (Dauer: 1:43 min).

Beantworten Sie folgende Frage:
Was denken Sie, sagt es über das Selbst eines Kindes aus, wenn es den Rouge-Test noch nicht besteht?

Link zu dem Video:
https://lehrbuch-psychologie.springer.com/videos/437?fbclid=IwAR32QVBp45Ix5zIXF3rS_3tjVp5AXQ9NcwCrn49H2EAY2wRyiPNf5t1c70U

Notizen zur Aufgabe

Inhalte der Präsentation

Der „Rouge Test“ gilt zwar als „notwendiges, aber nicht hinreichendes Kriterium“ (Lohaus/Vierhaus 2015: 180) für ein vorhandenes Selbstbewusstsein, dennoch sollte zwischen dem Selbstbewusstsein wie es im Rouge Test thematisiert wird und der Entwicklung des Selbst unterschieden werden.

Dazu werden in diesem Kapitel folgende Punkte thematisiert:

- frühere und aktuelle **Ansätze** des Selbst
- **Bereiche** des Selbst
- die **Entwicklung** des Selbst bis zum Jugendalter
- **Erziehungsstile** und Selbstwertgefühl

Säulen der Selbstkonzeptforschung

Aufgabe:
Hören Sie sich den hochgeladenen Podcast „Säulen der Selbstkonzeptforschung“ an (Dauer: 7:23 min) und bearbeiten Sie bitte das Arbeitsblatt „Selbstkonzept – Grundlagen“.

Selbstkonzept – Grundlagen

Aufgabe:

Bearbeiten Sie mit Hilfe des Podcasts „Säulen der Selbstkonzeptforschung“ das folgende Arbeitsblatt.

1. **Notieren Sie für sich eine definitorische Annäherung an das Selbst:**

2. **Was ist wesentlich für die Selbstkonzeptforschung von James, Erikson und innerhalb des symbolischen Interaktionismus?**

   James:

   Symbolischer Interaktionismus:

   Erikson:

Das diesem Dokument zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16OH21049 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor/bei der Autorin.

3. **Wie lauten die vier Stadien einer Identität bei Marcia und was zeichnet sie aus? Ordnen Sie diese in die Tabelle ein (vgl. Lohaus/Vierhaus 2014: 182).**

	Krise	Keine Krise
Innere Verpflichtung		
Keine innere Verpflichtung		

Das diesem Dokument zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16OH21049 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor/bei der Autorin.

Bereiche des Selbst nach Eggert, Reichenbach und Bode

Nach Eggert, Reichenbach und Bode besteht das Selbst aus vier Bereichen.
→ Diese beziehen sich aufeinander und beeinflussen sich.

(Jungbauer 2017: 124 f.)

Bereiche des Selbst nach Eggert, Reichenbach und Bode

Selbstkonzept:

- **kognitive Komponente** des Selbst
- Wissen darüber, was die eigene Individualität ausmacht (z.B. persönliche Eigenschaften, Neigungen, Interessen, Bedürfnisse)

(Jungbauer 2017: 124)

Fähigkeitskonzept:

- Kenntnis/Einschätzung der eigenen Fähigkeiten
- In diesem Bereich ist das **Selbstvertrauen** (Vertrauen in eigene Fähigkeiten) sowie **Selbstwirksamkeit** (Anforderungen der Umwelt aktiv und erfolgreich bewältigen) zu verorten.

(Jungbauer 2017: 124)

Selbstwertgefühl:

- **affektive Komponente** des Selbst
- basiert auf der Bewertung der eigenen Person (durch sich selbst und andere)
  → z.B. Bewertung von Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten, Verhaltensweisen
- In diesem Bereich ist die **Selbstakzeptanz** (sich mit Stärken und Schwächen annehmen) zu verorten.

(Jungbauer 2017: 124; Lohaus/Vierhaus 2015: 181)

Körperkonzept:

- Grundlage der Entwicklung des Selbst (Körper als Ausgangspunkt für Erfahrungen und Wahrnehmungen)
- Differenzierung zwischen **Körperschema** (Wissen über Körper, Funktion, Fähigkeit) und **Körpergefühl** (Körpererleben, Einstellung zum eigenen Körper)

(Jungbauer 2017: 124)

Aufgabe:
„Ein hohes Fähigkeitskonzept geht mit einem hohen Selbstwert einher“.

Finden Sie Pro- und Kontra-Argumente für die These. Zu welchem Standpunkt tendieren Sie und warum?

Notizen zur Aufgabe

Aktuelle Entwicklungsmodelle

Hierarchisches Modell von Shavelson und Marsh (1976)

- Selbst als **mehrdimensionales, hierarchisch strukturiertes** Gefüge
- Globales Selbstkonzept als **Ergebnis unterschiedlicher Teil-Selbstkonzepte**
- Selbstkonzept differenziert sich mit Entwicklungsstand aus und **wird mit dem Alter stabiler**
- Unterteilung in **schulisches** und **außerschulisches** Selbstkonzept auf zweiter Ebene

(Lohaus/Vierhaus 2015: 183)

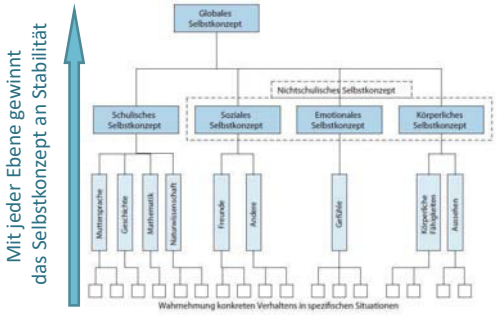


Abb. 1

Aktuelle Entwicklungsmodelle

Informationstheoretischer Ansatz von Filipp (1984)

- Selbst als momentanes „Ergebnis der Verarbeitung selbstbezogener Informationen“
  → **Mensch als Konstrukteur** seines Wissens
- fünf Unterschiedliche Quellen der Informationen und vier unterschiedliche Phasen

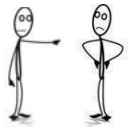
(Lohaus/Vierhaus 2015: 186)

Aktuelle Entwicklungsmodelle

Informationstheoretischer Ansatz von Filipp (1984)

- Verarbeitung der Information in **Abhängigkeit von persönlicher Entwicklung**

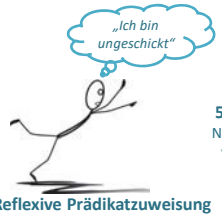
Quellen der Informationen:



1. Direkte Prädikatzuweisung
„Du bist…"

2. indirekte Prädikatzuweisung
Interpretation des Verhaltens anderer

3. Komperative Prädikatzuweisung
Vergleiche mit Anderen
→ Wahl der Referenzpersonen bedeutsam
(wird mit zunehmenden Alter selbst gestaltet)



4. Reflexive Prädikatzuweisung
Interpretation des eigenen Verhaltens

5. Ideationale Prädikatzuweisung
Nachdenken über eigene Person anhand vergangener/zukünftiger Erfahrungen

(Lohaus/Vierhaus 2015: 186 f.)

Aktuelle Entwicklungsmodelle

Informationstheoretischer Ansatz von Filipp (1984)

Phasen der Informationsverarbeitung:

Phase 1: Vorbereitung	Phase 2: Aneignung/Enkodierung	Phase 3: Speicherung	Phase 4: Abruf
Herausfiltern selbstbezogener Informationen mittels Aufmerksamkeits-lenkung, Aufmerksamkeits-steigerung oder Wahrnehmungs-abwehr	**Selektion** der gesammelten Informationen → Zum Selbstschemata passendes, oder positives Selbstbild erhaltende/ausbauende Informationen werden tendenziell bevorzugt.	Informationen können bisherige **Strukturen stabilisieren oder verändern**.	Die **Frage, wann Informationen abgerufen werden**, ist für Handlungs-planungen, -durchführungen und -bewertungen von Relevanz.

(Lohaus/Vierhaus 2015: 187 f.)

Aufgabe:
Bitte lesen Sie die Folien über den Informationstheoretischen Ansatz von Filipp noch einmal.
Überlegen Sie dabei, welche Quellen der Informationsgewinnung Ihnen in welchen Momenten begegnen. Beschreiben Sie je ein Beispiel.

Notizen zur Aufgabe

Entwicklung des Selbst

Die frühe Kindheit

- Erkundung des Körpers → Wissen über Ausdehnung/Funktion des Körpers und dessen Funktion (**Entwicklung des Körperschemas**)
- erste **Selbstwirksamkeitserfahrungen**
- offensichtliche Differenzierung zwischen eigenen und fremden Gesichtern ab ca. drei Monaten (Präferenz für fremde Gesichter)
- visuelles **Selbsterkennen** (Rouge Test) und Nutzung des eigenen Namens ca. Mitte des 2. Lebensjahres

(Jungbauer 2017: 125; ebd.: 128; Lohaus/Vierhaus 2015: 188)

Entwicklung des Selbst

Das Vorschulalter

- Selbst wird deutlich von anderen abgegrenzt (**distinktes Selbst**, welches mit eigener Biographie verbunden ist).
- Wahrnehmung der eigenen Stärken
- zunehmende Perspektivübernahme
  → **Fremd-Soll-Selbst vs. Real-Selbst**
  → hohe Diskrepanz kann zu negativen Gefühlen führen
- Selbst als unstrukturierte **Summe von Einzelaspekten** z.B.:
  - Physische Eigenschaften (z.B. blaue Augen)
  - Aktivitäten (z.B. Tanzen)
  - Soziale Eigenschaften (z.B. Geschwister)
  - Psychische Eigenschaften (z.B. bis 10 zählen) (ebd.)
- **„Alles-oder-Nichts"-Denken** → Kinder schreiben sich oft unrealistisch positive Eigenschaften zu

(Jungbauer 2017: 129; Lohaus/Vierhaus 2015: 189)

Entwicklung des Selbst
Das Schulalter

- wachsende Bedeutung der Peers → **soziale Vergleiche**
- Einschätzungen (direkte Prädikatszuschreibung) und Interaktionsverhalten (indirekte Prädikatszuschreibung) von Lehrer*innen gewinnen an Bedeutung → führt zu **Annäherung von Fremd-/Selbsteinschätzung**
- Selbstkonzept wird kohärenter und strukturierter (hierarchischere Struktur)
- **kein „Alles-oder-Nichts"-Denken** mehr → negative Erfahrungen wirken sich nicht mehr auf globalen Selbstwert aus (ebd.)

(Lohaus/Vierhaus 2014: 189 f.)

Entwicklung des Selbst
Das Jugendalter

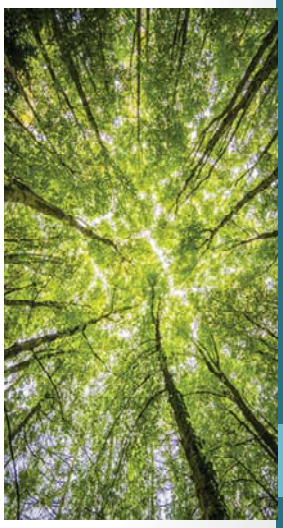
- Selbst-/Identitätsfindung als **zentrale Entwicklungsaufgabe**
- hohe Selbstaufmerksamkeit/ -reflexion im Jugendalter
- Konstruktion des Selbst aus „vergangenen, gegenwärtigen und (antizipierten) zukünftigen Erfahrungen"

(Lohaus/Vierhaus 2015: 190 f.)

→ **wachsende Kohärenz** des Selbst

- **Kontextualisierung** des Selbst (soziale Rollen) → Frage nach dem „wahren Ich"
- körperliche Entwicklung → **Körperkonzept gewinnt an Bedeutung** (sportliche Kompetenz, Attraktivität, Fitness, Kraft)
- **Selbstwahl der Erfahrungsräume** wesentlich für Entwicklung des Selbst
- Verbundenheit zu Eltern dennoch bedeutsam für zukünftige psychische Gesundheit
  → Balance von Autonomie und Verbundenheit ist bedeutend

(Lohaus/Vierhaus 2015: 190 f.)



Aufgabe:
Schauen Sie sich das Video „Interviews zum Selbstkonzept“ an (Dauer: 5:58 min).

Bitte beantworten Sie folgende Frage:
Welche zuvor vorgestellten Entwicklungsschritte oder Teilaspekte der Entwicklung des Selbst erkennen Sie wieder und was ist für diese in Ihren Augen wesentlich?

Link:
https://lehrbuch-psychologie.springer.com/videos/437?fbclid=IwAR32QVBp45Ix5zIXF3rS_3tjVp5AXQ9NcwCrn49H2EAY2wRyiPNf5t1c70U

Notizen zur Aufgabe

Aufgabe:
Beantworten Sie mit Hilfe der vorherigen Folien die Frage/n zum Krippenalter oder Kindergartenalter.

Krippenalter
Eingangs wurde davon gesprochen, dass zwischen Selbstbewusstsein und Selbst unterschieden werden kann. Welche Entwicklung nimmt das Selbst von Kindern bis zum Bestehen des Selbstbewusstseins (Rouge Test) und in welchen Bereichen des Selbst nach Eggert, Reichenbach und Bode sind diese primär zu verorten?

Kindergartenalter
Während des Vorschulalters wurde das Spannungsfeld zwischen „Fremd-Soll-Selbst“ und „Real Selbst“ angesprochen. Hierbei können negative Gefühle bei den Kindern entstehen. Welche speziellen Risiken birgt dies im Vorschulalter? Und was sind ihre Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit?

Notizen zur Aufgabe

Erziehungsstile und Selbstwertgefühl

- Für einen hohen Selbstwert ist Befriedigung des Grundbedürfnisses nach Anerkennung wichtig („Du bist wichtig und liebenswert“). → Dies führt zu internalisiertem, stabilen Selbstwert („Ich bin wichtig und liebenswert“).
- Der **Autoritative Erziehungsstil** zeigt sich hier als günstige Voraussetzung beim Kind.
- Autoritärer Erziehungsstil zeigt dem Kind, dass ihm nicht zugetraut wird selbstständig zu handeln.
- Laissez-fairer Erziehungsstil achtet das Bedürfnis des Kindes nach Orientierung nicht.

(Jungbauer 2017: 130)

Vertiefend…

Sollten Sie sich für weitere Bereiche des Selbstkonzeptes oder die verschiedenen Erziehungsstile interessieren, finden Sie hier weiterführende Literaturempfehlungen.

Entwicklung der Geschlechtsidentität:
Küls/Willich 2014: 404-416

Entwicklung des Selbst im Erwachsenenalter:
Küls/Willich 2014: 424-431

Ethnische Identität:
Siegler et al. 2016: 418-420

Erziehungsstile:
Liebenwein/Weiß 2012: 160-167

Literaturverzeichnis

Jungbauer, Johannes (2017): *„Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe.“* Weinheim: Beltz Juventa.

Küls, Holger; Willich, Melanie (2014): „Entwicklung des Selbst.“ In: Kasten, Hartmut (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte“*. Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel, S. 375-432.

Liebenwein, Sylva; Weiß, Sabine (2012): „Erziehungsstile“. In: Sandfuchs, Uwe et. al (Hrsg.): *„Handbuch Erziehung.“* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.160-167.

Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc (2015): *„Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendalters für Bachelor.“* Berlin: Springer. 3., überarbeitete Auflage.

Siegler, Robert; Eisenberg, Nancy; De Loache, Judy; Saffran, Jenny (2016). *„Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter.“* Berlin: Springer. 4. Auflage. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Katharina Neuse-von Oettingen; unter Mitarbeit von Joachim Grabowski und Edeltraud Schönfeldt.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Lohaus/Vierhaus 2014: 184: Bearbeitung: CJK Folie 189

5.6 Moralentwicklung

Carl Justus Kröning, Doreen Weichert

Evangelische Hochschule Dresden
University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing

Sind Kinder amoralisch?

Eine pädagogische Fachkraft im Kindergartenbereich thematisiert mit ihrer Gruppe moralische Regeln. Hierbei nennen die Kinder Regeln wie: „Man soll andere nicht ärgern“, „Man soll anderen nicht wehtun“, „Man soll nicht lügen“, oder „Man soll nicht stehlen“.

Anschließend erzählt sie den Kindern eine Geschichte. Die Hauptperson ist ein Mädchen, welches einen Jungen ärgern will. Da dieser gerade schaukelt, stößt sie ihn von der Schaukel, obwohl sie selbst keinen Nutzen daraus zieht.

Als die Fachkraft die Kinder ihrer Gruppe fragt, wie sich das Mädchen nach ihrer Tat wohl fühlt, erhält sie die Antwort: „‚Gut, es ist schön, wenn man den bluten sieht.‘“

(Nunner-Winkler 2007: 64)

Fragen zur Moralentwicklung

Die eben geschilderte Situation orientiert sich an einer Studie von Gertrud Nunner-Winkler und wurde kontextual an den Kindergartenalltag angepasst. Die Antwort der Kinder mag überraschen und führt zu einer Reihe von Fragen:

- Woran orientieren die Kinder ihre Normen und Werte?
- Warum gibt es offensichtlich eine Differenz zwischen Regelverständnis und der Motivation jene umzusetzen?
- (Wie) verstehen Kinder in diesem Alter die entsprechenden Regeln (anderen Menschen kein Leid zuzufügen)?
- Wenn das Empfinden des Mädchens dem der Kinder entsprechen würde – wie könnte ihrem Verhalten und ihrem Empfinden begegnet werden?

Mit diesen Fragen befasst sich die Entwicklungspsychologie im Bereich der Moralität. In der folgenden Präsentation werden wichtige Vertreter*innen und Einflüsse dargestellt.

(Nunner-Winkler 2007: 64)

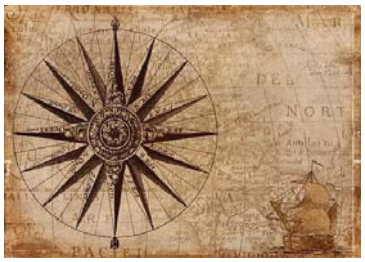
Was ist Moral?

„Unter Moral werden im Allgemeinen ethisch-sittliche Normen und Werte verstanden, die das zwischenmenschliche Verhalten einer Gesellschaft regulieren und von ihr als verbindlich akzeptiert werden."

(Willich 2014: 283)

Mitunter wird zwischen Moral (Normen/Regeln/Gesetze) und Werten auf diesen jene basiert unterschieden, meist werden sie jedoch synonym verwendet.

(Horster 2007: 7)



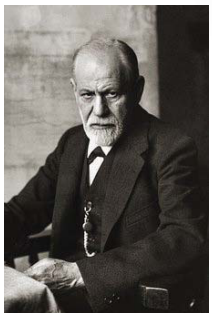
Psychoanalytische und Lerntheoretische Annäherung

psychoanalytische Theorie von Sigmund Freud:

Eltern müssen durch Triebreduktion und Bestrafung Bedürfnisse des Kindes beherrschen.

→ Kind sorgt sich um Liebe der Eltern

→ darauf reagiert Kind mit Übernahme der elterlichen Normen und Werte



Lerntheorie:

Gewissensaufbau durch Bestrafung bei Übertreten von Grenzen

→ Vermeidung der emotionalen Zustände

→ Internalisierung von Normen und Werten

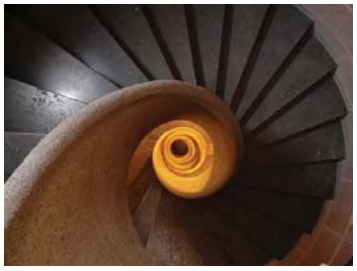
→ Diese Modelle zählen zu den affektiven Ansätzen; beide bieten **keinen Platz für ein aktives Individuum**

(Lohaus/Vierhaus 2015: 238)

Jean Piaget, Lawrence Kohlberg und die Kognitive Wende

- **Lawrence Kohlberg** (1927-1987) wohl **wichtigster und umstrittenster** Forscher zur Moralentwicklung
- stützte sich auf die Forschung **Jean Piagets** (1896-1980)
- Beide arbeiteten mit Geschichten, welche moralische Dilemmata enthielten.
  → konfrontierten Kinder/Erwachsene mit jenen und werteten deren Reaktionen aus
- Kohlberg befasste sich mit Zusammenhang des moralischen Urteilens und des moralischen Handelns.
- Kohlberg und Piaget entwarfen **Stufenmodelle zum moralischen Urteilen**.

(Lohaus/Vierhaus 2015: 230 f.)



Jean Piaget – moralisches Denken

- Regelbewusstsein steht deutlich in **Verbindung mit Alter**
- Kinder **orientieren sich an** von Autoritäten vorgegebenen **Regeln**

Stufe	Altersspanne	Entwicklung/Umwelt-bedingungen
Heteronorme Moral	0. bis ca. 7. Lebensjahr	- Regeln sind unantastbar (vor allem für andere) - Nichteinhaltung führt zu Konsequenzen
Zwischenphase	7. bis ca. 12. Lebensjahr	- wachsende Bedeutung der Peers durch kognitive Reifung + verändertes soziales Umfeld - Regeln zunehmend durch Übereinkünfte mit Peers; nicht mehr unumstößlich
Autonome Moral	ca. ab 12. Lebensjahr	- Wandlungen aus Zwischenphase haben sich weitestgehend gefestigt - Absichten und Folgen werden getrennt betrachtet

(Lohaus/Vierhaus 2015: 230 f.)

Kritik:

- Spätere Forschungen relativierten Bedeutung der Peers:
  → **größerer Altersabstand** ist **positiv** für Entwicklung sozialer Fähigkeiten
- Es wurden **Schwächen in der Methodik** (Situationsbeschreibung) aufgedeckt:
  → **Piaget unterschätzte Kinder**
- **Kinder differenzieren früh** zwischen konventionellen Regeln (Tischmanieren) und moralischen Regeln (Gewaltfreiheit).

(Lohaus/Vierhaus 2015: 230; Nunner-Winkler 2007: 52)

Aufgabe:
Lesen Sie nochmals das Praxisbeispiel vom Anfang der Präsentation und bearbeiten Sie die folgende Frage. Bedenken Sie hierbei, dass Kinder bis zum Alter von ca. sieben Jahren Protagonisten in Geschichten die selben Gefühle zuschreiben, wie sie sie selber erleben würden.

Überlegen Sie:
- Inwieweit passt die Phase der heteronormen Moral nach Piaget mit der Reaktion der Kinder zusammen?
- Was spricht für und was spricht gegen die Reaktion?

(Nunner-Winkler 2007: 57)

Notizen zur Aufgabe

Lawrence Kohlberg – moralische Kognition

- Kohlberg erweiterte Piagets Arbeit auf die **gesamte Lebensspanne**
- Urteil verliert an Bedeutung – **Begründung rückt in den Fokus**
- auch er entwarf ein Stufenmodell
  → je höher die Stufe, desto weniger egozentrisch

(Lohaus/Vierhaus 2015: 232)

Stadium	Stufe	Orientierung des Urteils
Präkonventionelles Stadium	1	Orientierung an Strafe und Gehorsam
	2	Orientierung am Kosten-Nutzen-Prinzip und Bedürfnisbefriedigung
Konventionelles Stadium	3	Orientierung an interpersonellen Beziehungen und Gegenseitigkeit
	4	Orientierung am Erhalt der sozialen Ordnung
Postkonventionelles Stadium	5	Orientierung an den Rechten aller als Prinzip
	6	Orientierung an universellen ethischen Prinzipien

(ebd.: 233)

Aufgabe:
Lesen Sie den Text „Das Heinz Dilemma“ und ordnen Sie die darauffolgenden Aussagen (Folie 9) den Stufen aus Kohlbergs Modell zu. Wenn Sie alle Aussagen zugeordnet haben, fahren Sie bitte mit den Lösungen auf Folie 10 fort.

Das Heinz Dilemma:
„Heinz ist verheiratet, und seine Frau leidet an einer schweren Erkrankung. Eines Tages existiert endlich ein Heilmittel auf dem Markt, mit dem es möglich ist, seine Frau vor dem nahenden Tod zu bewahren. Dieses Medikament wurde von einem Apotheker entwickelt, der hierbei große finanzielle und zeitliche Ressourcen investiert hat und daher Heinz gegenüber argumentiert, dass er ihm das Medikament keinesfalls günstiger überlassen könnte. Heinz, der nicht in der Lage ist, den hohen Preis aufzubringen, kommt auf die Idee, in die Apotheke einzudringen und das Medikament zu stehlen. An diesem Punkt endet die Geschichte. Die Aufgabe der Probanden besteht nun darin, das Verhalten von Heinz zu beurteilen und das eigene Urteil zu begründen.“

(Lohaus/Vierhaus 2015: 232)

Notizen zur Aufgabe

Antworten auf das Heinz Dilemma…

A „Es gibt Ausnahmen. Es geht hier um ein existenzielles Problem. Man versucht, von außen beide Rollen noch mal zu überschauen und daraus zu einer gültigen Antwort zu kommen."
(Garz 1989, zitiert nach Lohaus/Vierhaus 2015: 234)

B „Ein Menschenleben hat Vorrang vor jedem anderen moralischen oder rechtlichen Wert. Ein Menschenleben ist ein Wert an sich."
(Garz 1989, zitiert nach Lohaus/Vierhaus 2015: 234)

C „Ich fände es besser, wenn er das Medikament stiehlt. Wenn er es nicht tut, hat er niemanden mehr, der ihm das Essen kochen kann."
(Garz 1989, zitiert nach Lohaus/Vierhaus 2015: 233)

D „Alles sollte getan werden, um dem Gesetz zu folgen. Er hätte es nicht tun sollen. Man kann das Gesetz nicht für bestimmte Menschen brechen, egal, was anliegt."
(Garz 1989, zitiert nach Lohaus/Vierhaus 2015: 233)

E „Wenn Heinz das Medikament stiehlt, muss er ins Gefängnis."
(Garz 1989, zitiert nach Lohaus/Vierhaus 2015: 233)

F „Wenn man sich in einer Partnerschaft gegenseitig hilft, dann wird es irgendwie besser auf der Welt. Seine Frau ist ihm nicht egal …"
(Garz 1989, zitiert nach Lohaus/Vierhaus 2015: 233)

Antworten auf das Heinz Dilemma…

A „Es gibt Ausnahmen. Es geht hier um ein existenzielles Problem. Man versucht, von außen beide Rollen noch mal zu überschauen und daraus zu einer gültigen Antwort zu kommen."
(Garz 1989, zitiert nach Lohaus/Vierhaus 2015: 234)

Stufe 5

Stufe 6

B „Ein Menschenleben hat Vorrang vor jedem anderen moralischen oder rechtlichen Wert. Ein Menschenleben ist ein Wert an sich."
(Garz 1989, zitiert nach Lohaus/Vierhaus 2015: 234)

C „Ich fände es besser, wenn er das Medikament stiehlt. Wenn er es nicht tut, hat er niemanden mehr, der ihm das Essen kochen kann."
(Garz 1989, zitiert nach Lohaus/Vierhaus 2015: 233)

Stufe 2

Stufe 4

D „Alles sollte getan werden, um dem Gesetz zu folgen. Er hätte es nicht tun sollen. Man kann das Gesetz nicht für bestimmte Menschen brechen, egal, was anliegt."
(Garz 1989, zitiert nach Lohaus/Vierhaus 2015: 233)

E „Wenn Heinz das Medikament stiehlt, muss er ins Gefängnis."
(Garz 1989, zitiert nach Lohaus/Vierhaus 2015: 233)

Stufe 1

F „Wenn man sich in einer Partnerschaft gegenseitig hilft, dann wird es irgendwie besser auf der Welt. Seine Frau ist ihm nicht egal …"
(Garz 1989, zitiert nach Lohaus/Vierhaus 2015: 233)

Stufe 3

Kritik an Kohlbergs Stufenmodell

- Kritik an Kohlbergs Annahme **man könne nicht auf frühere Stufen „zurückfallen"**
  → Kohlberg überarbeitete später die Stufen, um auftretende „Rückfälle" aufzufangen
- Kohlbergs **Universalitätshypothese** (globale Geltung) wurde kritisiert
  → unterschiedliche Ergebnisse:
  - Kulturvergleichende Forschung widersprach Universalitätshypothese (Kohlberg orientiert sich an westlicher Welt)
  - es gibt auch Ergebnisse, die die Universalität der Stufen 1-4 belegen

- Carol Gilligan kritisierte **„maskuline Form des moralischen Denkens"** (Lohaus/Vierhaus 2015: 235) (Teilnehmer*innen der Studie primär männlich; weibliche Moral basiert weniger auf Recht, Vernunft, Pflicht, sondern mehr auf Mitmenschlichkeit, Kontextsensibilität, Verantwortung)
  → Gilligan entwarf **Stufenmodell der „weiblichen Fürsorgemoral"**
  → Geschlechterunterschiede konnten in den meisten späteren Studien nicht belegt werden

(Lohaus/Vierhaus 2015: 234 ff.; Nunner-Winkler 2012: 540)

Affektive Ansätze nach der kognitiven Wende

Martin Hoffmans Empathietheorie (1975)

- **Betonung emotionaler Prozesse** im Zuge der Moralentwicklung
  → affektive Komponente gewinnt an Bedeutung
- **Empathie** (Erzeugen einer emotionalen Reaktion, die der Gefühlslage anderer entspricht) und weniger das moralische Urteil ist **Basis moralischen Handelns**
- neben negativer Emotionen (Schuld/Scham) werden **positive Emotionen** (Stolz) betont
- Kognitive Fähigkeiten sind zwar notwendig, aber nicht alleinige Bedingung für moralisches Handeln.
  → Verknüpfung affektiver/kognitiver Komponenten
  → kein Gegenentwurf, sondern **Erweiterung Kohlbergs**

(Lohaus/Vierhaus 2015: 238 ff.)

Entwicklung der Empathie nach Martin Hoffman

Entwicklungsniveau	Beschreibung
1. Globale Empathie	„Während des 1. Lebensjahres kann das Kind noch nicht zwischen sich und anderen unterscheiden. (…) Das Kind reagiert dann oft, als wäre ihm selbst passiert, was es beobachtet hat. Wenn andere weinen, weint es beispielsweise ebenfalls.“ (Lohaus/ Vierhaus 2015: 239)
2. Egozentrische Empathie	„Etwa ab dem 1. Geburtstag hat das Kind gelernt, konsistent zwischen sich und anderen zu unterscheiden. (…) Da es sich aber noch nicht in die fremde Person versetzen kann, nimmt es an, dass der Leidende ähnliche Gefühle und Bedürfnisse hat wie es selbst.“ (Lohaus/Vierhaus 2015: 239)
3. Empathie für die Gefühle anderer Menschen	„Mit der einsetzenden Fähigkeit zur Perspektivübernahme mit etwa 2–3 Jahren (…) realisiert das Kind, dass die eigenen Gefühle nicht den Gefühlen anderer entsprechen müssen. Das Kind wird empfänglicher für beobachtbare Hinweise auf die Gefühle anderer und ist dabei zunehmend unabhängig von der Anwesenheit der betreffenden Person.“ (Lohaus/Vierhaus 2015: 239)
4. Empathie für die Lebensverhältnisse anderer Menschen	„In der späten Kindheit, also mit etwa 10 Jahren, löst sich die Empathie von der situationalen Bedingtheit des Leidens anderer. (…) Kinder [sind] in der Lage, die Basis für das Leiden einer anderen Person als Lebensbedingung und damit als unabhängig von der momentanen Situation zu begreifen.“ (Lohaus/Vierhaus 2015: 239; Anpassung: C.J.K.)

Prosoziales Verhalten und Motivation zu moralischem Handeln

Prosoziales Verhalten:

- Bereits mit 24 Monaten zeigen Kinder prosoziales Verhalten:
  → elterliche Wärme und induktiver Erziehungsstil [„dem Kind das eigene Fehlverhalten einsichtig (…) machen“ (Lohaus/Vierhaus 2015: 241)] begünstigen prosoziales Verhalten
- Lerntheoretische Annahmen (Bestrafung/Belohnung) führen höchstens kurzfristig zu prosozialem Verhalten.

Moralisches Handeln:

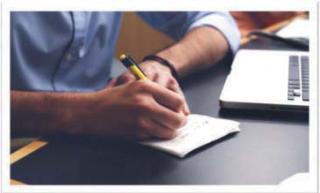
- Blasi (1983):
  - Wissen über Normen (Kognition) und Empathie (Affekt) reichen nicht, um moralisch zu handeln
    → Moral sollte Teil des Selbstkonzeptes sein (Moral sollte dem Individuum etwas bedeuten)
- Nunner-Winkler – zwei Phasen:
  - 1. frühe „Überzeugung der Richtigkeit moralischer Regeln“
  - 2. erst mit ca. sechs bis acht Jahren die Motivation, danach zu handeln

(Lohaus/ Vierhaus 2015: 241 f.)

Aufgabe:
Bearbeiten Sie die folgenden Fragen mit Hilfe der Präsentation.
Fassen Sie zusammen:

- Worauf zielen kognitive und affektive Ansätze ab?
- Was ist der wesentliche Unterschied zwischen affektiven Ansätzen vor und nach der kognitiven Wende?
- Was sind Start-, Wende- und Endpunkte der Empathieentwicklung nach Martin Hoffman?

Notizen zur Aufgabe



Literaturverzeichnis

Horster, Detlef (2007): „Einleitung.“ In: Horster, Detlef (Hrsg.) (2007): *„Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*.“ 1. Auflage. Wiesbaden, S. 7-16.

Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc (2015): *„Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendalters für Bachelor.“* Berlin: Springer. 3., überarbeitete Auflage.

Nunner-Winkler, Gertrud (2007): Zum Verständnis von Moral – Entwicklung in der Kindheit. In: Horster, Detlef (Hrsg.) (2007): *„Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen.“* 1. Auflage. Wiesbaden. S. 51-76.

Nunner-Winkler, Gertrud (2012): „Moral.“In: Schneider, Wolfgang; Lindenberger, Ulman (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie“* . Weinheim: Beltz Juventa. 7., vollständig überarbeitete Auflage, S. 521-542.

Willich, Melanie (2014): „Die sozial-kognitive Entwicklung“. In: Kasten, Hartmut (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte“*. Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel, S.270-334.

5.7 Sozio-emotionale Entwicklung

Anne-Maria Litka, Doreen Weichert

Evangelische Hochschule Dresden
University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing

Unterschied zwischen Gefühl und Emotion

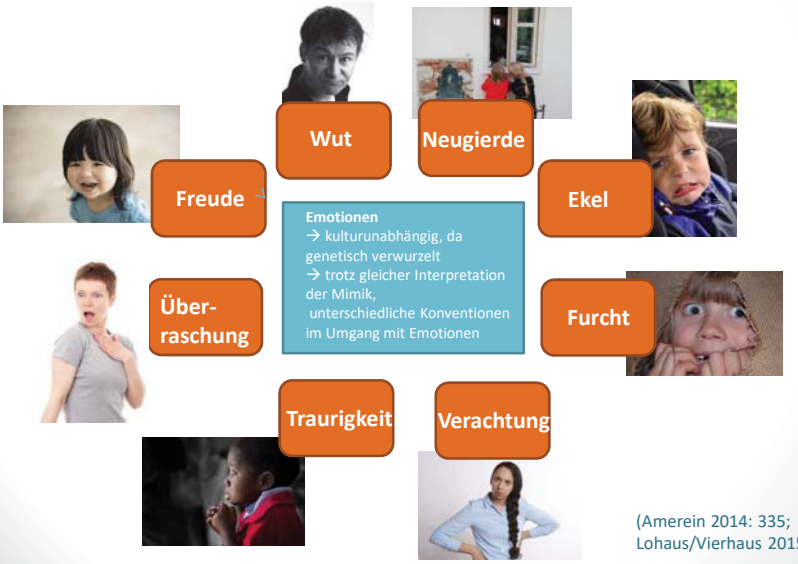
- **Gefühl:** Wahrnehmung mithilfe äußerer oder innerer Sinnesorgane
- **Emotion:** Bewertung von Gefühlen (angenehm, unangenehm)

Beispiel:

Ein heißer Tee (gefühlte Wärme) wird an einem kalten Wintertag als angenehm empfunden (Emotion). Ein Eis kann hingegen an einem solchen Tag als unangenehm empfunden werden.

(Amerein 2014: 328)

Der strukturalistische Ansatz: Die Basisemotionen



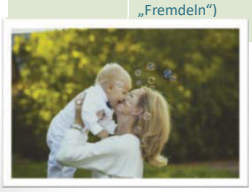
(Amerein 2014: 335; Lohaus/Vierhaus 2015: 148)

Funktionen von Emotionen

(Amerein 2014: 338f.; Lohaus/Vierhaus 2015: 149)

Entwicklung der emotionalen Kompetenz

Alter	Emotionsausdruck	Emotionsregulation	Emotionswissen
1.-3. Monat	Signalisieren von (Un-)Lust mithilfe des gesamten Körpers, ab 4-6 Wochen Basisemotionen	erste Strategien wie das Abwenden, Daumen lutschen oder Weinen	An- sowie Zurücklächeln, Erkennung von „Tonlagen“
4.-6. Monat	Ausdruck Freude durch Lachen sowie Angst durch Weinen, differenzierte Reaktion auf unterschiedliche Personen	Selbstberuhigung bei bis zu mittlerer Erregung durch bspw. Schaukeln	Gefühlsansteckung, „Mitweinen“
7.-12. Monat	Selektives Lächeln zu bestimmten Personen, Angst vor Fremden (das sogen. „Fremdeln“)	Übergangsobjekte, körperliche Ablenkung, an Bezugspersonen gerichteter Appell	Erkennen der Gefühlszustände anderer, zunehmende Differenzierung des Emotionsspektrums durch Abgleichen mit anderen



(Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015: 50f.)

Entwicklung der emotionalen Kompetenz

Alter	Emotionsausdruck	Emotionsregulation	Emotionswissen
2. Lebensjahr	weiteres Verfeinern des gestischen und mimischen Ausdruckvermögens, Beginn des Erlernens von sekundären Emotionen (Stolz, Scham, Schuld, Neid)	zunehmend selbstständigere Regulation	Beginn der Zuordnung von Wort-Gefühl, Erkenntnis → Emotionen = innere Zustände einer Person
Ab ca. 3,5 Jahren	Differenzierung von Empfinden-Kognition-Ausdruck, Unterscheiden von Emotionserfahrung und –ausdruck → Manipulation , Beginn des Versteckens von Emotionen	kognitive Ablenkung	Differenzierung des Wortschatzes in Bezug auf Emotionen, Beginn Perspektivenübernahme → theory of mind, Beginn von Empathie sowie Fähigkeit der Vorhersage des emotionalen Zustands einer Person → theory of emotion, Vermischung eigener und fremder Gefühle
4./5. Lebensjahr	deutlicher Ausdruck von Emotionen, auch der sekundären, Vortäuschen von Emotionen	Erlernen und Anwenden von Selbstberuhigungsstrategien, differenzierte Aufmerksamkeitslenkung (Phantasiewelten), gezieltes Zurückziehen	Zunahme Emotionsvokabular, Emotionen anderer im Zentrum der Betrachtungen des Kindes

(Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015: 51f.)

Vertiefungen

Strategien der Emotionsregulation bei Kindern

Umso weiter die **Entwicklung des Kindes** fortschreitet, **desto vielfältiger** ist sein **Repertoire an Strategien**

- interaktive Regulationsstrategien
- Aufmerksamkeitslenkung
- Selbstberuhigungsstrategien
- Rückzug aus emotionsauslösenden Situation
- Manipulation der emotionsauslösenden Situation
- kognitive Regulationsstrategien
- externale Regulationsstrategien
- Maskieren der eigentlichen Emotionen

(Amerein 2014: 337 f.)

Unterstützen der Emotionsregulation

- **taktile Berührungsstrategien:**
  massieren, Hand auflegen
- **Bewegungsstimulation:**
  Wiegen/Tragen des Kindes
- **musikalische Regulationshilfen:**
  Wiegenlieder, Lieder in der Alltagsroutine (bspw. als Ritual im Tageslauf)
- **verbale Regulation**
- **strukturierter Tagesablauf**

(Link 2015: 12-17)

Erkennen von Emotionen

Aufgabe:
Schauen Sie sich das Video über die *„Entwicklung des Emotionswissen"* an (Dauer: 6:52 min). Beantworten Sie nach dem Ansehen bitte die folgenden Fragen: Ab welchem Alter können Kinder in etwa Emotionen anderer erkennen? Welche Schlussfolgerungen ziehen Sie daraus für Ihre Praxis?

Link zum Video:
https://lehrbuch-psychologie.springer.com/videos/437

Notizen zur Aufgabe

Aufgabe:
Überlegen Sie, in welcher Form Sie die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder in Ihrer Arbeitsstelle bisher fördern und welche Entwicklungsmöglichkeiten Sie in Bezug auf die Interaktion zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern noch sehen.

Notizen zur Aufgabe

Literaturverzeichnis

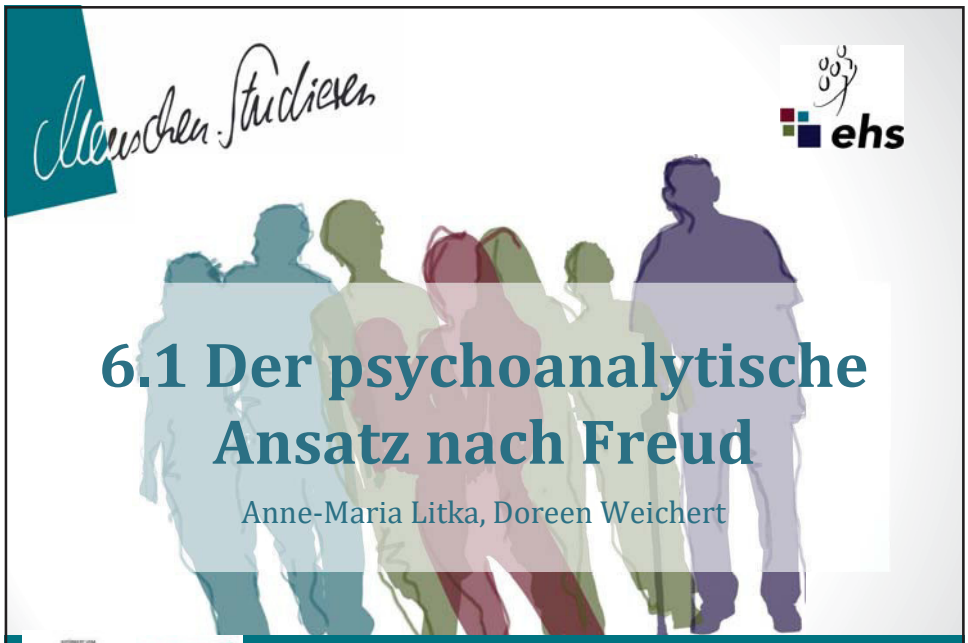
Amerein, Bärbel (2014): „Die sozial-emotionale Entwicklung“. In: Kasten, Hartmut (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte“.* Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel, S. 327-374.

Link, Felicitas (2015): *„Regulationshilfen im Krippenalltag – wie pädagogische Fachkräfte Kleinstkinder in ihrer Regulationsfähigkeit unterstützen können“.* Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/regulationshilfen-im-krippenalltag-wie-paedagogische-fachkraefte-kleinstkinder-in-ihrer-regulati/ [29.03.2019].

Rönnau-Böse, Maike; Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2015): *„Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne“.* Stuttgart: Kohlhammer.

Inhaltsverzeichnis
- Baustein 6 -

6.1 Der psychoanalytische Ansatz nach Freud — Folie 241
6.2 Der psychoanalytische Ansatz nach Erikson — Folie 255
6.3 Lerntheoretische Ansätze — Folie 266
6.4 Die kognitive Theorie nach Piaget — Folie 279
6.5 Die soziokulturelle Theorie nach Wygotski — Folie 301
6.6 Die systemorientierte Theorie nach Bronfenbrenner — Folie 314

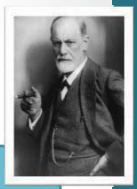


6.1 Der psychoanalytische Ansatz nach Freud

Anne-Maria Litka, Doreen Weichert

Evangelische Hochschule Dresden
University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing

Der Mensch Sigmund Freud



Aufgabe:
Hören Sie den Podcast vom BR *„Auf der Suche nach der Seele –Sigmund Freud "* (Dauer: 18:10 min). Beantworten Sie bitte während des Hörens die folgenden Fragen:
Was finden Sie spannend in Bezug auf Freuds Leben?
Welchen Zeitzeug*innen begegnete er?
Wie sah eine therapeutische Sitzung bei ihm aus?
Welche Aufgaben haben die Instanzen Ich, Über-Ich und Es?

Link zum Podcast:
https://www.br.de/mediathek/podcast/radiowissen/auf-der-suche-nach-der-seele-sigmund-freud/34405

Notizen zur Aufgabe

Phasen der psychosexuellen Entwicklung - orale Phase

- Alter: **erstes Lebensjahr**
- psychosexuelle Befriedigung, z.B. über das Saugen an der Brust oder das Daumenlutschen
- zentrales Organ der Erregung: Mund, sinnliche Energie sowie Empfänglichkeit als erste Äußerung der kindlichen Sexualität

(Küls 2014: 70)

Phasen der psychosexuellen Entwicklung - anale Phase

- Alter: **zweites und drittes Lebensjahr**
- psychosexuelle Befriedigung, z.B. durch Zurückhalten oder vorzeitiges Herbeiführen des Ausscheidens
- Verbindung von Ausscheidungen mit Lustempfinden und Spannungsabbau
- Anus als zentrales Organ für Lustempfinden

(Küls 2014: 70)

Phasen der psychosexuellen Entwicklung - phallische Phase

- Alter: **drittes bis sechstes Lebensjahr**
- psychosexuelle Befriedigung, z.B. durch Anschauen, Berührung und Stimulation der Genitalien
- Penis als zentrales Organ der Lust; Jungen: Kastrationsangst und Ödipuskomplex, Mädchen: Penisneid und Elektrakomplex

Ödipuskomplex: sexuelles Interesse an der Mutter, bei gleichzeitiger Sorge vor der Vergeltung des Vaters

Elektrakomplex: Entwicklung von akzeptierbaren romantischen Gefühlen dem Vater gegenüber, Mutter als Feindin

(Küls 2014: 70; Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran 2016: 317f.)

Phasen der psychosexuellen Entwicklung - Latenzphase

- Alter: **ca. vom sechsten Jahr bis zur Pubertät**
- Abnahme des sexuellen Interesses sowie der libidinösen Handlungen

(Küls 2014: 70)

Phasen der psychosexuellen Entwicklung - genitale Phase

- Alter: **ab dem Einsetzen der Pubertät**
- Erwachen des sexuellen Drangs durch Ausschüttung von Sexualhormonen

(Küls 2014: 70)

Anmerkungen zum Modell der psychosexuellen Entwicklung

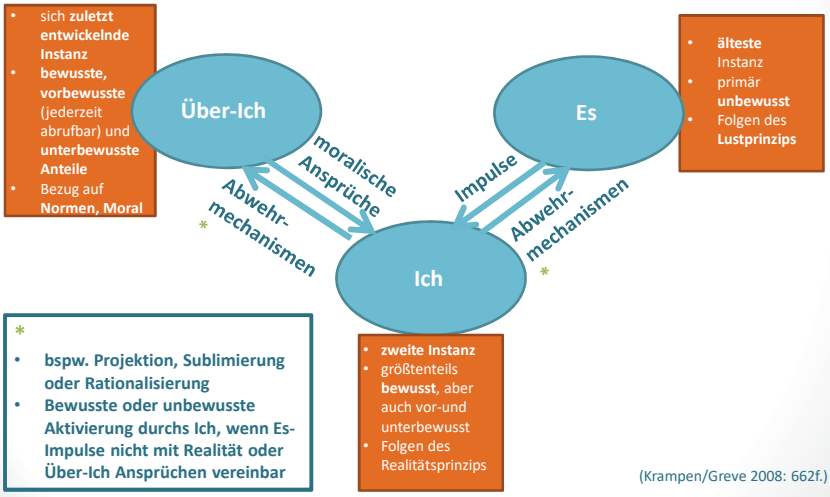
- **Freuds These:** Ergebnis einer gesunden Entwicklung → Fähigkeit des Aufgehens in Liebe und Arbeit mit Lustgewinn
- wenn grundlegende Bedürfnisse in jeweiliger Phase unbefriedigt → Entstehen dauerhafter Fixierungen

Beispiele:

- nicht ausreichende orale Befriedigung → Rauchen, zu viel Essen, Nägelkauen
- zu strenge Sauberkeitserziehung in analer Phase → zwanghafte Ordentlichkeit oder besonders unordentlich

(Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran 2016: 318)

Die zentralen Instanzen der Persönlichkeit



*

- **bspw. Projektion, Sublimierung oder Rationalisierung**
- **Bewusste oder unbewusste Aktivierung durchs Ich, wenn Es-Impulse nicht mit Realität oder Über-Ich Ansprüchen vereinbar**

(Krampen/Greve 2008: 662f.)

Aufgabe:
Hören Sie den Podcast vom BR über *„Freuds Psychoanalyse - Die relativierte Revolution“* (Dauer: 22:32 min). Beantworten Sie danach die folgenden Fragen und/oder lösen Sie ein Kreuzworträtsel (Link zum Rätsel siehe unten):

- Wie wurde Freud von seinen Zeitgenoss*innen wahrgenommen?
- Wie heißt sein berühmtestes Werk und welche Inhalte finden sich darin?
- Welche Elemente empfinden Sie als überholt?
- Welche Elemente sind noch heute gültig und empirisch überprüft?

Link zum Podcast:

https://www.br.de/mediathek/podcast/radiowissen/freuds-psychoanalyse-die-relativierte-revolution/32440

Link zum Kreuzworträtsel:

https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/radiowissen/psychologie/freud-sigmund-108.html

Notizen zur Aufgabe

Kritische Würdigung Freuds

- **Bedeutung der frühen Erfahrungen von Beziehung** zu anderen Menschen für das gesamte Leben
- Großteil unseres mentalen Lebens tatsächlich im **Unterbewusstsein**

- retrospektiver Zugang sowie die davon ausgehenden **nicht empirisch überprüfbar**en Verallgemeinerungen
- **heteronormative Sichtweise** auf Sexualität und deren Entwicklung

(Krampen/Greve 2008: 663;
Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran 2016: 320f.)

Literaturverzeichnis

Kampen, Günter; Greve, Werner (2008): „Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung über die Lebenspanne“. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie“*. Weinheim, Basel: Juventa, S. 652-686.

Küls, Horst (2014): „Grundlagen der Entwicklung“. In: Kasten, Hartmut (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte“.* Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel, S. 55-77.

Siegler, Robert; Eisenberg, Nancy; DeLoache, Judy; Saffran, Jenny (2016): „Theorien der sozialen Entwicklung“. In: Pauen, Sabine (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter“*. Berlin: Springer, S. 313-351.

6.2 Der psychoanalytische Ansatz nach Erikson

Anne-Maria Litka, Doreen Weichert

Evangelische Hochschule Dresden
University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing

Theorie der psychosozialen Entwicklung

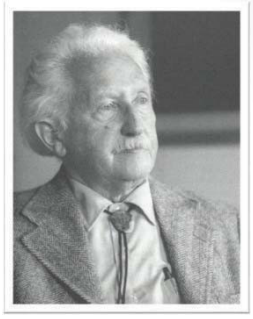


Abb. 1: Erik Erikson (1902-1994)

- Erikson: **Nachfolger Freuds**
- Einteilung der Lebensspanne

in acht vom Alter abhängende Stufen

→ **jeweils eine Krise oder mehrere Entwicklungsaufgaben pro Entwicklungsstufe**

→ ohne Bewältigung dieser:

Bestehenbleiben der Probleme auch in der nächsten Stufe/den nächsten Stufen

(Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran 2016: 318f.)

1. Stufe: Urvertrauen vs. Misstrauen

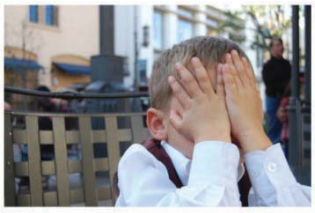
- **erstes Lebensjahr**
- Entwicklungsaufgabe: **Vertrauen in andere und sich selbst**
- Folge von Misstrauen: lebenslange Schwierigkeit des Eingehens enger Beziehungen

(Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran 2016: 319)

2. Stufe: Autonomie vs. Scham und Zweifel

- **ein bis dreieinhalb Jahre**
- Herausforderung: **Balance zwischen Autonomie und sozialer Anerkennung**
- genereller starker Kompetenzzuwachs der Kinder auf dieser Stufe (sprachlich, motorisch, kognitiv)
- Beginn der Konflikte aufgrund des unterschiedlichen Willens der Kinder sowie der Eltern

(Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran 2016: 319)



3. Stufe: Initiative vs. Schuldgefühl

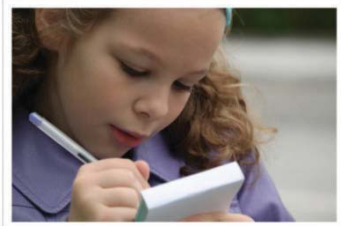
- **vier bis sechs Jahre**
- Identifikation mit den Eltern und Imitation dieser
- Kind: ständiges Setzen von Zielen und Arbeit am Erreichen dieser
- wichtige Stufe für die Entwicklung des Gewissens → **Internalisierung der Normen der Eltern und Entwicklung Schuldgefühle**

(Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran 2016: 319f.)

4. Stufe: Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl

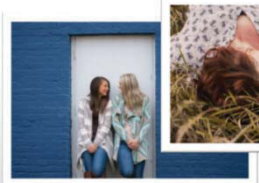
- **sechs Jahre bis Pubertät**
- Erlernen von Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen)
- **Erfolge → Gefühl von Kompetenz; Misserfolge→ Gefühl von Minderwertigkeit**

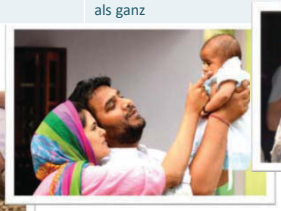
(Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran 2016: 320)



Ausblick

Ungefähres Alter	Krise	Angemessene Lösung	Unangemessene Lösung
Adoleszenz	Identität vs. Rollendiffusion	klare Vorstellung der eigenen Identität	Wahrnehmung des eigenen Selbst als diffus und unbeständig
frühes Erwachsenenalter	Intimität vs. Isolation	Bindung an andere Menschen sowie Nähe zulassen	Einsamkeit, Leugnen des eigenen Bedürfnis nach Nähe
mittleres Erwachsenenalter	Generativität vs. Stagnation	Versorgen der eigenen Familie und der Gemeinschaft	Hedonismus, keine Zukunftsperspektive
Seniorenalter	Ich-Integrität vs. Verzweiflung	Zufriedenheit mit dem Verlauf des Lebens, Wahrnehmung des Selbst als ganz	Enttäuschung , Empfinden des Lebens als sinnlos



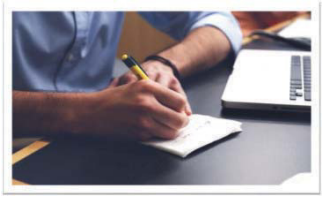


(Küls 2014:71)

Aufgabe:
Beantworten Sie die folgenden Fragen anhand der bisherigen Folien.

- Was haben Sie sich bereits über Erikson und seine Entwicklungstheorie gemerkt?
- Stimmen die von Erikson beschriebenen Entwicklungsstufen mit Ihren eigenen Beobachtungen in der Arbeitsstelle überein?
- In welcher Entwicklungsstufe befinden Sie sich und haben Sie das Gefühl, dass die beschriebene Krise auch auf Sie zutrifft?

Notizen zur Aufgabe



Kritische Würdigung Eriksons

- Betonung der **Identitätsfindung** als Entwicklungsaufgabe in der **Adoleszenz** noch heute gültig und Forschungsgegenstand
- Bestätigung der psychosozialen Stufen durch Befragung von Senior*innen bspw. durch Conway und Holmes

- **Erikson selbst: keine empirische Grundlage** für die von ihm beschriebenen Stufen
- da Stufenmodell→ Annahme einer **diskontinuierlichen Entwicklung**

(Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran 2016: 315; ebd: 320)

Literaturverzeichnis

Küls, Horst (2014): „Grundlagen der Entwicklung“. In: Kasten, Hartmut (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte“.* Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel.

Siegler, Robert; Eisenberg, Nancy; DeLoache, Judy; Saffran, Jenny (2016): „Theorien der sozialen Entwicklung“. In: Pauen, Sabine (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter“*. Berlin: Springer, S. 313-351.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran 2016: 319 Folie 256

6.3 Lerntheoretische Ansätze

Anne-Maria Litka, Doreen Weichert

Evangelische Hochschule Dresden
University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing

Lerntheoretische Ansätze

Gemeinsame Elemente dieser Ansätze:

- **Lernen aus Erfahrungen** als entscheidender Faktor für Entwicklung
- **kontinuierliche** Sichtweise auf **Entwicklung** → Prinzipien, wie gelernt wird, über gesamtes Leben gleich

(Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran 2016: 321)

Behaviorismus

Aufgabe:
Bitte beantworten Sie die Frage, welche Sichtweise auf Entwicklung in diesem Zitat deutlich wird.

„Gebt mir ein Dutzend gesunde, gut gebaute Kinder und meine eigene spezifizierte Welt, um sie darin großzuziehen , und ich garantiere, daß [sic!] ich irgendeines aufs Geratewohl herausnehme und es so erziehe, daß es irgendein beliebiger Spezialist wird, zu dem ich es erwählen könnte- Arzt, Jurist, Künstler, Kaufmann, ja sogar Bettler und Dieb, ungeachtet seiner Talente, Neigungen, Absichten, Fähigkeiten und Herkunft seiner Vorfahren“ (Watson 1924, zitiert nach Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran 2016: 321)

John B. Watson, Begründer des Behaviorismus

Notizen zur Aufgabe

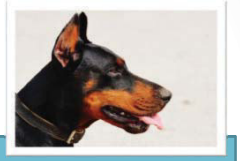
Behaviorismus

engl. **behavior** = Verhalten

- Richtung der Psychologie; insbesondere in den 1920er sowie 1930er Jahren die dominierende Theorie in den USA
- im Mittelpunkt: das **beobachtbare Verhalten** und **seine Gesetzmäßigkeiten**
- Vernachlässigung der genetischen Grundlagen, da Schwerpunkt auf der Beeinflussung des Individuums durch die Umwelt

(Küls 2014: 73; Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran 2016: 338)

Behaviorismus: Klassisches Konditionieren (Konditionieren I. Ordnung)



Aufgabe:
Hören Sie sich den Podcast über Iwan Pawlow und seine Forschungen an (Dauer: 14 min)
UND/ODER
Schauen Sie sich das Video über den Versuchsaufbau Pawlows an (Dauer: 2 min)

Link zum Podcast:
https://www.ndr.de/info/Todestag-Iwan-Pawlow,audio64471.html

Link zum Video:
https://www.youtube.com/watch?v=Dn0EDECiI5s

Notizen zur Aufgabe

Behaviorismus: Klassisches Konditionieren (Konditionieren I. Ordnung) am Beispiel des Saugens

1.	Brustwarze im Mund des Kindes →	**unkonditionierter Reiz**
2.	Auslösen eines Saugreflexes →	**unkonditionierte Reaktion**
3.	Lernen im Sinne des klassischen Konditionierens bedeutet	
4.	Kind: Sehen der Brust/Fläschchen →	**konditionierter Reiz** + es wird anschließend gefüttert
5.	Nach einiger Zeit: Auslösen des Saugreflexes durch Anblick der Brust/des Nuckel	
6.	Kind: Sehen der Brust/des Nuckels und Machen von Saugbewegungen →	**konditionierte Reaktion**

(Rödel 2014: 181)

Behaviorismus: Operantes Konditionieren (Konditionieren II. Ordnung)

„Beispiel: Wenn die dreijährige Lotta Bauklötze stapelt, löst dies bei den Eltern Freude aus und sie reagieren mit Lob. Wenn sie dagegen den Papierkorb ausräumt, wird dies die Eltern nicht beglücken und sie reagieren vielleicht mit einer Ermahnung.“ (Rödel 2014: 182)

Kurz gesagt: Beim operanten Konditionieren geht es darum, **ob** das **Verhalten bestraft** oder **belohnt** wird.

Operantes Konditionieren:
- Verstärkung eines zufälligen Verhaltens durch Reaktion der Umwelt
- Verstärkung: Erhöhung oder Senken der Wahrscheinlichkeit für das erneute Zeigen dieses Verhaltens (je nachdem, ob positiv oder negativ)

(Rödel 2014: 182)

Behaviorismus:
John B. Watson

- ethisch äußerst fragwürdig: Konditionieren des neun Monate alten „kleinen Alberts“ durch das Auftreten eines lauten Geräuschs beim Greifen des Säuglings nach dem Tier

→ Folge: Furcht des Kindes vor Ratten

- seine Experimente: Grundlage für die Therapieform der systematischen Desensibilisierung

→ Konditionieren einer positiven Reaktion auf einen Reiz, der vormals zu einer negativen Reaktion führte

→ relevant für die Behandlung von Phobien sowie Ängsten

(Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran 2016: 322)

Selbstwirksamkeit

- durch operantes Konditionieren → Kinder: Lernen des Zusammenhangs zwischen Verhalten und Belohnung, **aber auch Erkennen der Kontrollmöglichkeiten über ihre Umwelt**
- **Selbstwirksamkeit:** Überzeugung, dass eigenes Verhalten bestimmte Resultate hervorruft

(Rödel 2014: 183)

Lernen am Modell - eine sozial kognitive Theorie

Albert Bandura (geb. 1925)

- Nachahmen von Bewegungen/Handlungen und Analyse der Absichten der handelnden Person
- angeborene Lernstrategie: bereits Säuglinge → Rausstrecken der Zunge bei vorhandenem erwachsenen Vorbild
- ab 15. Monaten: Nachahmen von Erwachsenen aus Medien
- ab zweitem Lebensjahr: andere Kinder als Modell für eigenes Handeln möglich

(Rödel 2014: 183)

Literaturverzeichnis

Küls, Holger (2014): „Grundlagen der Entwicklung“. In: Kasten, Hartmut (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte“.* Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel, S. 55-77.

Rödel, Bodo (2014): „Die Entwicklung der Kognition“. In: Kasten, Hartmut (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte“.* Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel, S. 149-216.

Siegler, Robert; Eisenberg, Nancy; DeLoache, Judy; Saffran, Jenny (2016): „Theorien der sozialen Entwicklung“. In: Pauen, Sabine (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter“*. Berlin: Springer, S. 313-351.

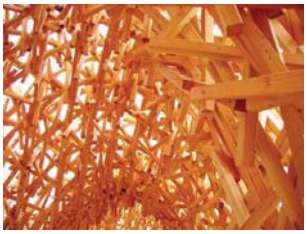
6.4 Die kognitive Theorie nach Piaget

Carl Justus Kröning, Doreen Weichert

Evangelische Hochschule Dresden
University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing

Jean Piaget

- Piagets Theorie zur **kognitiven Entwicklung** entstand Anfang des 20. Jahrhunderts
- Seine Theorie gehört zu den einflussreichsten der Entwicklungspsychologie
- Sein Fokus lag auf der **Entwicklung des Denkens im Kindesalter**
- Piaget ging davon aus, dass der Mensch sich in der **aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt** entwickelt (somit ist er im Konstruktivismus zu verorten)



(Lohaus/Vierhaus 2015: 23; Rödel 2014: 159; Sodian 2012: 386)

Piagets Bild vom Kind

- Piagets Bild vom Kind war für seine Zeit fortschrittlich
- nach Piaget waren Kinder:
  - **Forschende,** welche Hypothesen aufstellen, experimentieren und Schlussfolgerungen ziehen
  - **intrinsisch** (aus eigenem Antrieb) **motiviert**
  - **von der Geburt** an Lernende

(Rödel 2014: 160)

Aufgabe:
Überlegen Sie mit Hilfe der bisherigen Folien, welche Schlussfolgerungen Sie aus Piagets Grundannahmen über die Entwicklung des Kindes und von seinem Bild vom Kind für Ihre pädagogische Praxis ziehen.

Notizen zur Aufgabe

Grundbegriffe Piagets

Schema, Assimilation, Akkomodation, Adaption

Schema: „eine kognitive Denkeinheit zur Verarbeitung von Information“ (Lohaus/Vierhaus 2015: 23)

Assimilation (assimilatio = Ähnlichmachung): eingehende Informationen werden in bestehende Schemata eingeordnet

Akkomodation (accomodatio = Anpassung): eingehende Informationen passen nicht zum bestehenden Schema → das bestehende Schema wird angepasst

Adaption: durch Korrektur fehlerhafter Einordnungsversuche (oft durch Rückmeldungsprozesse)

(Lohaus/Vierhaus 2015: 23; Rödel 2014: 160)

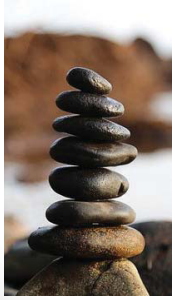
Grundbegriffe Piagets

Die Äquilibration

Die Äquilibration (équilibrer = Gleichgewicht herstellen) ist ein **Prozess**, welcher Assimilation und Akkomodation verbindet.

Es wird ein **Gleichgewicht** zwischen Assimilation und Akkomodation angestrebt.

Die Äquilibration umfasst drei Schritte:



1. Schritt
- es wird **zunächst kein Widerspruch** zu bestehendem Schema erkannt
  → Versuch zu assimilieren (es besteht noch ein Gleichgewicht (**Äquilibrium**)

2. Schritt
- Mensch erkennt, dass **Information nicht zu bestehendem Schema passt** oder in mehrere Schemata passt (**Disäquilibrium**)

3. Schritt
- Letztlich wird Schema ggf. angepasst (**Akkomodation**)
  → breitere Wissensstruktur (erneutes Äquilibrium)

(Lohaus/Vierhaus 2015: 24; Rödel 2014: 160)

Beispiel

Frieda spielt gerne mit Bällen. Bälle sind für sie Gegenstände, die rund sind, rollen können und hüpfen, wenn sie fallen gelassen werden. Eines Tages entdeckt sie einen neuen Ball. Sie hebt ihn auf und lässt ihn fallen, jedoch hüpft er nicht. Frieda wiederholt ihren Versuch mehrmals und schaut verwirrt. Schließlich kommt ihr Vater und erklärt ihr, dass es eine Orange sei und kein Ball. Er schneidet die Orange auf. Gemeinsam essen sie sie. Hierbei erkennt Frieda, dass nicht alle runden Gegenstände Bälle sind.

(vgl. Lohaus/Vierhaus 2015: 24)

Aufgabe:
Ordnen Sie die folgenden Grundbegriffe Piagets dem Beispiel zu.

Hier nochmal die wesentlichen Grundbegriffe Piagets im Überblick:

Assimilation

Schema

Disäquilibrium

Akkomodation

Adaption

Äquilibration

Notizen zur Aufgabe

Mögliche Lösung

Äquilibrium

Frieda spielt gerne mit Bällen. ***Bälle sind für sie Gegenstände, die rund sind, rollen können und hüpfen, wenn sie fallen gelassen werden.*** ***Eines Tages entdeckt sie einen neuen Ball.*** *Sie hebt ihn auf und lässt ihn fallen, jedoch hüpft er nicht.* ***Frieda wiederholt ihren Versuch mehrmals und schaut verwirrt. Schließlich kommt ihr Vater und erklärt ihr, dass es eine Orange sei und kein Ball.*** *Er schneidet die Orange auf. Gemeinsam essen sie sie.* ***Hierbei erkennt Frieda, dass nicht alle runden Gegenstände Bälle sind.***

Schema

Assimilation

Disäquilibrium

Adaption

Akkomodation

(vgl. Lohaus/Vierhaus 2015: 24)

Die Stadien der kognitiven Entwicklung

- Piaget unterteilte das kindliche Denken in **vier Stadien**
- die Stadien wurden laut Piaget in einer **festen Reihenfolge** durchschritten (somit gehört Piagets Modell zu den Stadien-/ Stufenmodellen)
- das Tempo, in dem die Stadien durchschritten wurden, war von Kind zu Kind unterschiedlich (**Altersangaben nur Orientierung**)
- die einzelnen Stadien waren **in weitere Stufen unterteilt** und wurden von Piaget anhand **eigener**, mittlerweile berühmter **Experimente** untersucht

4. Formal operationales Stadium
- ab 12 Jahren

3. Konkret-operationales Stadium
- 7-12 Jahre

2. Präoperationales Stadium
- 2-7 Jahre

1. Sensomotorisches Stadium
- 0-2 Jahre

(Lohaus/Vierhaus 2015: 25; Rödel 2014: 161; Sodian 2012: 386)

Das sensomotorische Stadium
(Alter: bis 2 Jahre)

- Erkenntnismöglichkeiten des Kindes an „**augenblickliche Interaktion mit der Umwelt** gebunden“
  (Sodian 2012: 387; Bearbeitung: CJK)
- Sensorische (fühlen/schmecken) und motorische Fähigkeiten stehen im Mittelpunkt
- **Erster Lebensmonat**
  - Unterschiedliches Saugverhalten → erste Anpassungsleistungen
- **1-4 Monate**:
  - Elementare Handlungen (z.B. Kopfdrehen) werden zu größeren, auf eigenen Körper bezogene Verhaltensweisen verbunden (z.B. Gegenstände zum Mund führen)
- **8-12 Monate**:
  - Objektpermanenz → Kind hat Bewusstsein für die Existenz von Gegenständen außerhalb seines Blickfeldes
- **18-24 Monate**:
  - Erster Symbolgebrauch (Wortschatzexplosion; Symbolspiel (z.B. Bauklotz=Auto)

(Rödel 2014: 161; Sodian 2012: 387 f.)

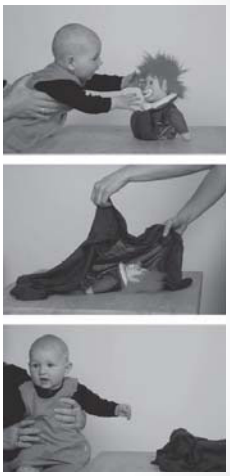


Abb. 1: Experiment zu Objektpermanenz; Kind sucht nicht weiter nach Clown

Das präoperationale Stadium
(Alter: 2 bis 7 Jahre)

- **Symbolische Repräsentationen** sind möglich:
  - Symbolspiel (Bauklotz = Auto)
  - In Zeichnungen (Herz = Liebe)
  - Sprache als symbolische Repräsentation des Denkens
- das Kind ist noch stark an seine eigene, wahrnehmbare Umgebung sowie Handlungen gebunden
- Kinder können nicht zwischen **Einzelnem und Allgemeinem** unterscheiden
- Kind legt **den Fokus meist auf eine Dimension**, Kennzeichen hierfür sind:
  - **Egozentrismus** des Denkens: Kinder können keine von der eigenen abweichende Perspektive einnehmen
  - **statisches/wenig prozesshaftes Denken**: Das Denken der Kinder ist meist auf den augenblicklichen Zustand gerichtet, Prozesse können noch nicht umgekehrt werden
  - **unzureichende Beachtung mehrerer Dimensionen**: Kinder fokussieren sich auf eine Dimension, z.B. Höhe oder Breite von Gefäßen oder Farbe oder Form

(Kesselring 1999: 117;Lohaus/Vierhaus 2015: 27 f.; Rödel 2014: 184 f.; Sodian 2012: 388)

Aufgabe:
Schauen Sie sich das Video zur Mengenerhaltung an und/oder lesen Sie die Beobachtung Piagets und lösen Sie die dazugehörigen Aufgaben.

Video:
https://lehrbuch-psychologie.springer.com/videos/437
Überlegen Sie:
An welchen Stellen wird die Fokussierung einer Dimension deutlich?
Was finden Sie sonst bemerkenswert?

Piaget beobachtete oft seine Kinder. Über seine Tochter Jacqueline schrieb er:
„Mit 2;6 bezeichnet sie [Jacqueline] durch den Terminus ‚die Schnecke' die Schnecken, die wir jeden Morgen auf einem bestimmten Weg sehen. Mit 2;7 (2) ruft sie: *Da ist sie ja!,* als sie eine sieht; 10 Meter weiter sehen wir eine andere, und sie sagt: *Wieder die Schnecke.* Ich erwidere: ‚Also ist es dieselbe?' – *Ja.* – ‚Eine andere Schnecke?' – *Ja* – ‚Eine andere oder dieselbe? - …' Die Frage hat offensichtlich für J. noch keinen Sinn"

Überlegen Sie:
Was an dieser Beobachtung deutet auf das präoperationale Stadium hin?

Notizen zur Aufgabe

Das konkret operationale Stadium
(Alter: 7 bis 12 Jahre)

- Kinder beginnen zunehmend **mehrere Dimensionen** zu beachten
  → wesentlich **komplexeres Denken**
- Kinder können Prozesse gedanklich umkehren (**Reversibilität**)
- Kindern **fällt es noch schwer** „systematisch über hypothetische Situationen nachzudenken“ (Sodian 2012: 389), zum Beispiel:
  - „Regina ist größer als Anja, Anja ist größer als Sabine. Wer von den dreien ist am größten?“ (Rödel 2014: 194)
- Einmal gefundene **Lösungen** können **nur schwer übertragen** werden

(Lohaus/Vierhaus 2015: 29; Rödel 2014: 193 f.; Sodian 2012: 389)

Das formal operationale Stadium
(Alter: ab 12 Jahre)

- Laut Piaget erreichen nicht alle Erwachsene dieses Stadium
- Jugendliche können „**abstrakt denken** und hypothetische Probleme lösen“
  (Rödel 2014: 204; Bearbeitung: CJK)
- Kinder lösen Aufgaben **systematisch**; so zum Beispiel bei dem „Pendelproblem“ (siehe Abb. 2):
  - Jugendliche sollen den Einfluss des Pendelgewichtes und der Pendellänge auf die Frequenz eines Pendels untersuchen
  - im formal operationalen Stadium werden die Kombinationen systematisch durchprobiert (im konkret operationalen Stadium wird wesentlich unsystematischer vorgegangen)
- Jugendliche können wesentlich besser mit **abstrakten Symbolen** umgehen (z.B. Buchstaben statt Zahlen im Mathematikunterricht)

Abb. 2: Das Pendelproblem

(Lohaus/Vierhaus 2015: 29; Rödel 2014: 204; Sodian 2012: 389)

Kritische Würdigung Piagets

- eine der **einflussreichsten** entwicklungspsychologischen Theorien
- für seine Zeit fortschrittliches **Bild vom Kind** (aktiver Beitrag des Kindes zu seiner Entwicklung)

- Empirische Prüfungen ergaben **größere Variabilität bezüglich** der von Piaget angenommenen **Stadien**
- seine **Versuche** waren **nicht immer kindgerecht**, in der Folge **unterschätzte** Piaget **die Fähigkeiten** von Säuglingen und Kleinkindern,
- **Veränderung des Denkens** findet **lebenslang** statt und ist nicht nach vier Stadien abgeschlossen
- Piaget **unterschätzte Umwelteinflüsse**
- Laut Piaget war seine Theorie **universell**, mittlerweile **widerlegen** Studien diese Aussage

(Lohaus/Vierhaus 2015: 23; Rödel 2014: 161, 187, 205; Sodian 2012: 390)

Weiterführend und wiederholend

Hören Sie sich den Podcast von BR 2 über Jean Piaget an. Darüber hinaus befasst sich Piaget auch mit der Moralentwicklung. Einen Überblick finden Sie in Kapitel 5.6 .

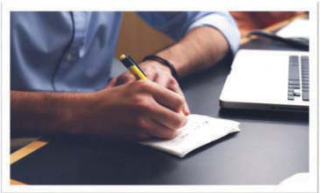
Bitte beantworten Sie folgende Fragen:
Welches Bild entsteht von dem Menschen Jean Piaget?
Welche ergänzenden Informationen erhalten Sie über die Entwicklung in den Stadien?
Was war die Neuerung an Piagets Methode?

https://www.br.de/mediathek/podcast/radiowissen/jean-piaget-das-weltbild-des-kindes/33413

Weitere Denkanstöße:
Was beeindruckt Sie an Piagets Leben?
Welche Annäherung an kindliches Denken wird in dem Podcast dargelegt?

Piaget befasst sich auch mit der Moralentwicklung. Einen Überblick finden Sie in Kapitel 5.6 .

Notizen zur Aufgabe



Literaturverzeichnis

Kesselring, Thomas (1999): *„Jean Piaget“.* Bremen: C.H. Beck. 2., aktualisierte und um ein Nachwort erweiterte Auflage.

Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc (2015): *„Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendalters für Bachelor.“* Berlin: Springer. 3., überarbeitete Auflage.

Rödel, Bodo (2014): „Die Entwicklung der Kognition“. In: Kasten, Hartmut (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte“.* Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel, S. 149-216.

Sodian, Beate (2012): „Denken“ In: Schneider, Wolfgang; Lindenberger, Ulman (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie“.* Weinheim: Beltz Juventa. 7., vollständig überarbeitete Auflage, S. 385-412.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Lohaus/Vierhaus 2015: 26	Folie 291
Abb. 2	Rödel 2014: 193	Folie 296

Menschen studieren

6.5 Die soziokulturelle Theorie nach Wygotski

Carl Justus Kröning, Doreen Weichert

Evangelische Hochschule Dresden
University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing

Lew Smjonowitsch Wygotski

Abb. 1: Lew Wygotski

- am 05.11.1896 als Kind jüdischer Eltern geboren
- studierte auf Wunsch der Eltern Medizin (nur kurzzeitig) und Rechtswissenschaften in Moskau
- Parallel studierte er an einer inoffiziellen Volksuniversität Geschichte, Philosophie, Psychologie und Literatur.
- beendete 1917 seine Studiengänge und begann als Lehrer zu arbeiten → Interesse an Psychologie wuchs → gründete psychologisches Laboratorium; führte hier Untersuchungen mit Klein- und Schulkindern durch
- wurde 1934 Direktor der Psychologischen Sektion am Nationalen Institut für Experimentelle Medizin in Moskau
- starb wenig später am 11.06.1934
- Arbeiten waren unter Stalin verboten; erst in den 50er Jahren wieder zugelassen und übersetzt; in den 70ern wurden seine Werke auch außerhalb der Sowjetunion bekannter

(Siegler et al. 2016: 141; Textor 2000: 72 f.)

Die soziokulturelle Theorie

- Wygotski gilt als wesentlicher **Mitbegründer der soziokulturellen Theorie**.
- Hierbei wird der **Fokus auf soziale Interaktionen** und deren Bedeutung für die menschliche Entwicklung gelegt.
- Entwicklung ist somit nicht universell, sondern von lokaler Umgebung abhängig.
- Kindliche Entwicklung wird nicht als eigenaktiver Konstruktionsprozess betrachtet, sie geht vielmehr auf soziale Prozesse mit kompetenteren Personen zurück (**Ko-Konstruktion**).
- Das **Kind** ist hierbei jedoch nicht passiv, sondern **lernt aktiv**.

„Jede höhere geistige Funktion durchläuft notwendigerweise eine externe Phase in der Entwicklung, weil sie ursprünglich eine soziale Funktion hat." (Wygotski, zitiert nach Textor 2000: 74)

(Küls 2014: 74; Siegler et al. 2016: 141; Textor 2000: 74; ebd.: 80)

Die soziokulturelle Theorie

- Die Entwicklung von Kindern umfasst laut Wygotski **stabile Perioden**, mit allmählichen/unauffälligen Veränderungen.
- Am Ende von Entwicklungsphasen kommt es zu **Entwicklungskrisen**.
  → Konflikte mit Umfeld; Kind gilt als „schwer erziehbar";
  Krisen haben enorme persönliche Wandlung zur Folge

(Textor 2000: 73 f.)

Sprechen und Denken

- Wygotski interessierte sich sehr für das Sprechen und Denken.
- Laut Wygotski entwickeln sich Sprechen und Denken **zunächst getrennt**.
- **Ab dem zweiten Lebensjahr gemeinsam**
  → Sprechen wird intellektuell
  → Denken wird versprachlicht (und somit zum inneren Sprechen)
- Drei Phasen:

Übergang 2. zu 3. :
flüstern/stumm die Lippen bewegen

1. Verhalten wird durch Kommunikation reguliert → 2. Verhalten wird durch Selbstgespräche gesteuert → 3. Verhalten wird durch inneres Sprechen (Denken) reguliert

- Oft bei 4-6 jährigen Kindern
- Mitunter auch bei älteren Kindern und Erwachsenen
- Selbstgespräche werden weniger, wenn Aufgabe besser beherrscht wird

(Siegler et al. 2016: 141; Textor 2000: 74)

Zone der nächsten Entwicklung

„Was das Kind heute in Zusammenarbeit und unter Anleitung vollbringt, wird es morgen selbstständig ausführen können. […] Wenn wir also untersuchen, wozu das Kind selbstständig fähig ist, untersuchen wir den gestrigen Tag. Erkunden wir jedoch, was das Kind in Zusammenarbeit zu leisten vermag, dann ermitteln wir damit seine morgige Entwicklung.“ (Wygotski, zitiert nach Textor 2000: 77)

- Wygotski **kritisierte, dass** Entwicklungsdiagnostik **nur abgeschlossene Entwicklungen** erfasste
  → für pädagogische Arbeit seien **Kompetenzen**, welche sich **im „Reifungsstadium“** befinden, bedeutsamer

Differenzierung zwischen:

- **Zone der aktuellen Entwicklung:** ohne Unterstützung möglich
- **Zone der nächsten Entwicklung:** in Zusammenarbeit mit kompetenteren Personen möglich

- **Lernbegleitung** soll **in Zone der nächsten Entwicklung** stattfinden

(Küls 2014: 75; Textor 2000: 74)

Intersubjektivität

- Intersubjektivität = **wechselseitiges Verstehen** in Kommunikationen
- Grundlage für Lernbegleitung
- Intersubjektivität entwickelt sich bereits früh:

2-3 Monate:
Kinder reagieren unterschiedlich, je nachdem wie Eltern auf sie eingehen

→

9-15 Monate:
Kinder können gemeinsam mit Erwachsenen Aufmerksamkeit auf ein Objekt richten

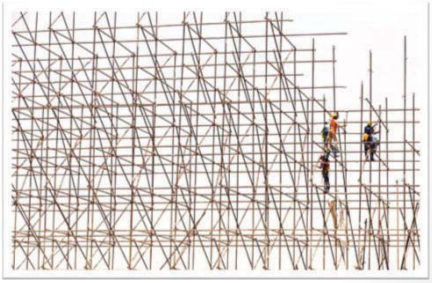
→

Perspektivübernahme
als bedeutende Weiterführung
(je nach Theorie beginnt sich diese zwischen dem 3. und 8. Lebensjahr zu entwickeln)

(Lohaus/Vierhaus 2015: 214; Textor 2000: 78;
Siegler et al. 2016: 142 f.)

Soziale Stützung - Scaffolding

- **Soziale Stützung**/Scaffolding (scaffold: Gerüst):
  - Die **kompetentere Person** ermöglicht Handlungen/Denken, welche/s ohne ihr nicht möglich wären.
    → Orientierung an der Zone der nächsten Entwicklung
- Hierbei sollte/n…:
  - **Ziele** geklärt werden,
  - **Lösungswege** aufgezeigt werden,
  - bei der Ausführung **geholfen** werden und
  - die **Hilfe** mit der Zeit **zurückgefahren** werden.



(Küls 2014: 74; Siegler et al. 2016: 143)

Bedeutung des Spiels

- Für Wygotski war das Spiel **vorherrschende Aktivität im Vorschulalter**.
- Hierbei werden **psychische Funktionen** (Denken, Kreativität, Abstrahieren, …) **ausgebildet**.
- Dem **Rollenspiel** kommt bei Wygotski besondere Bedeutung zu.

(Textor 2000: 75 f.)

Aufgabe:
Beantworten Sie die folgenden Fragen anhand der bisherigen Folien.

Wenn Sie dem Gedanken der Ko-Konstruktion und der sozialen Stützung folgen – was sind Ihre Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis?
In den Blick nehmen können Sie z.B. :

- Beobachtungen
- Rolle der Fachkraft im Spiel
- Gestaltung der Umwelt
- Gruppenzusammensetzungen
- …

Mit Blick auf die Zone der nächsten Entwicklung:

- Welche Rolle kommt der Kindergruppe zu?
- Welche Chancen und Risiken haben Beziehungen zwischen Kindern im Vergleich zu Fachkraft-Kind-Beziehungen?

Notizen zur Aufgabe

Kritische Würdigung Wygotskis

- **Zone der nächsten Entwicklung** und **Ko-Konstruktive** Perspektive besonders prägend für Elementarpädagogik
- Bedeutung des sozio-kulturellen Hintergrundes kann zu **erhöhter Feinfühligkeit** bezüglich kultureller Diversität führen.

- **Lernprozesse** werden von Wygotski **nicht beschrieben**.
- Viele kulturelle Hilfsmittel finden **keine explizite Beachtung** (z.B. Rechtsordnung, politische Beteiligung).
- **keine Hinweise, unkonventionelles Denken** zu fördern
  → „Anschein von Unterwürfigkeit und Akzeptanz gesellschaftlicher Zwänge“ (Sigel 2000: 91)

(Sigel 2000: 85 ff.)

Literaturverzeichnis

Küls, Horst (2014): „Grundlagen der Entwicklung“. In: Kasten, Hartmut (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte“.* Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel.

Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc (2015): *„Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendalters für Bachelor.“* Berlin: Springer. 3., überarbeitete Auflage.

Rödel, Bodo (2014): „Die Entwicklung der Kognition“. In: Kasten, Hartmut (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte“.* Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel, S. 149-216.

Siegler, Robert; Eisenberg, Nancy; DeLoache, Judy; Saffran, Jenny (2016): „Theorien der sozialen Entwicklung“. In: Pauen, Sabine (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter“*. Berlin: Springer, S. 117-154.

Sigel, Irving E. (2000): „Kommentar: Was Wygotski der Frühpädagogik (nicht) bietet“. In: Fthenakis, Wassilios E.; Textor, Martin R. (Hrsg.): *„Pädagogische Ansätze im Kihndergarten.“* Weinheim: Beltz, S. 84-92.

Textor, Martin R. (2000): „Lew Wygotski“. In: Fthenakis, Wassilios E.; Textor, Martin R. (Hrsg.): *„Pädagogische Ansätze im Kihndergarten.“* Weinheim: Beltz, S. 71-83.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Rödel 2014: 173 Folie 302

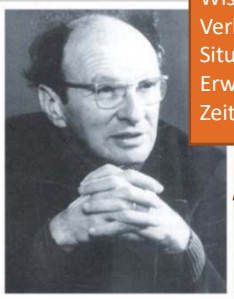
6.6 Die systemorientierte Theorie nach Bronfenbrenner

Anne-Maria Litka, Doreen Weichert

Evangelische Hochschule Dresden
University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing

Urie Bronfenbrenner

„ Entwicklungspsychologie ist die Wissenschaft fremdartigen Verhaltens von Kindern in fremden Situationen mit fremden Erwachsenen in kürzestmöglichen Zeitabschnitten“ (Oerter 2008: 85)



Urie Bronfenbrenner
(1917-2005)

(ebd.: 85f.)

Das systemorientierte oder bioökologische Modell

- **im Zentrum** dieses Modells: das **Individuum** mit all seinen Merkmalen (bspw. Alter, Geschlecht, Gene, Gesundheit)
- **umgeben** von der **Umwelt**

→ „ein[en] Satz verschachtelter Strukturen, wie bei russischen Puppen“ (Bronfenbrenner 1979: 22, zitiert nach Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran 2016: 336; grammatikalische Anpassung: A.-M.L.)

- jede Struktur = Einfluss auf die Entwicklung des Individuums
- jede Ebene des Modell → ein System

(Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran 2016: 336)

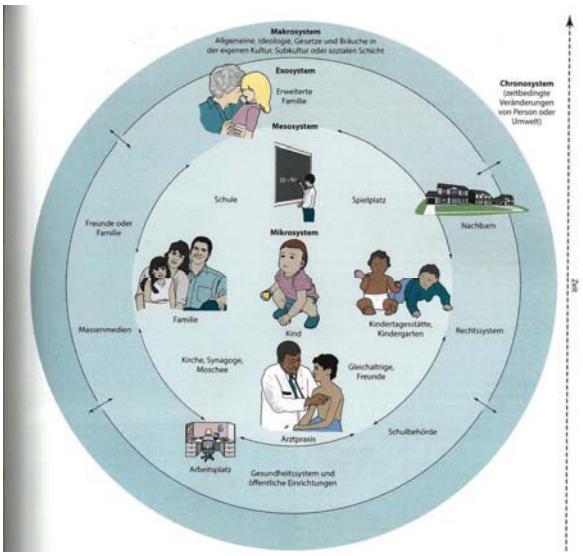


Abb. 1: Das Modell Bronfenbrenners

Mikrosystem

- **unmittelbare Umgebung**, direkte Teilnahme des Individuums (in Bezug auf Aktivitäten, Rollen, Orte, Beziehungen)
- **alle Beziehungen** im Mikrosystem

→ **transaktional**, d.h. gegenseitige Beeinflussung der verschiedenen Beziehungen

Beispiel:
Eine liebevolle Elternbeziehung unterstützt die Feinfühligkeit dem Kind gegenüber. Ein chronisch krankes Kind wiederum kann zu Spannungen in der Partnerschaft führen, wenn unterschiedliche Haltungen aufeinander treffen.

- **Beispiele für Mikrosysteme:**
Familie, Gleichaltrige, Kindergarten, Schule, Kirche/Moschee/Synagoge

(Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran 2016: 336)

Mesosystem

- Beschreibung der zwischen den einzelnen Mikrosystemen vorhandenen Verbindungen
- positiv für die Entwicklung des Individuums: kooperative Beziehungen zwischen seinen Mikrosystemen

Beispiel:
Eine gelungene Erziehungspartnerschaft zwischen pädagogischer Fachkraft und den Eltern wirkt sich positiv auf das Kind auf, weil bspw. gemeinsame Regeln beschlossen wurden und das Kind somit eine klare Struktur geboten bekommt.

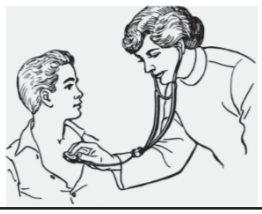
(Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran 2016: 336)

Exosystem

- trotz keiner direkten Zugehörigkeit zu diesem System → Einfluss auf die Entwicklung des Individuums
- bspw. erweiterte Familie, Nachbarn, Arbeitsstellen der Eltern, Medien, Gesundheitssystem

Beispiel:
Der Arbeitsplatz der Eltern beeinflusst das Zusammenleben in der Familie, da sich die Arbeitsbedingungen dort auf das Wohlbefinden der Eltern auswirken können. Folglich sind diese dann auch dadurch entspannter oder gestresster im Umgang mit ihrem Kind.

(Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran 2016: 336)



Makrosystem

- der größere soziale Rahmen bspw. Werte, Normen, Gesetze, Bräuche der Gesellschaft oder Schicht/Milieu
- Beeinflussung der anderen Systeme

(Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran 2016: 337f.)

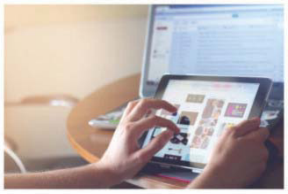
Chronosystem

- Beschreibung der **Zeitdimension** von Entwicklung

→ sowohl in Bezug auf die Veränderung von **Einstellungen in der Gesellschaft** (Rolle der Frau, Anforderungen an Kinder, Digitalisierung etc.) als auch auf das **Alter des Individuums** (umso älter die Kinder, desto wichtiger werden Gleichaltrige; Auftreten eines kritischen Lebensereignis etc.)

- Beeinflussung der anderen Systeme

(Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran 2016: 338)



Aufgabe:
Bearbeiten Sie die folgende Aufgabe anhand der vorherigen Folien:
Passen Sie das Modell Bronfenbrenners an Ihre heutige Situation sowie an Ihr Ich im Alter von 10 Jahren an. Was stellen Sie beim Bearbeiten dieser Aufgabe fest?

Notizen zur Aufgabe

Literaturverzeichnis

Oerter, Rolf (2008): „Kultur, Ökologie und Entwicklung“. In Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie“*. Weinheim: Beltz, S. 85-116.

Siegler, Robert; Eisenberg, Nancy; DeLoache, Judy; Saffran, Jenny (2016): „Theorien der sozialen Entwicklung“. In: Pauen, Sabine (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter“*. Berlin: Springer, S. 313-351.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran 2016: 337 Folie 316

Impressum

Brückenkurs „Entwicklungspsychologie“

Autor*innen: Elisabeth Dombrowe, Carl Justus Kröning, Anne-Maria Litka, Doreen Weichert

PRAWIMA – PRAxisWIssenschaftsMAster
Projekt im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ an der Evangelischen Hochschule Dresden

Das diesem Material zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 16OH21049 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Datum: Mai 2019