

Theorien der Entwicklungspsychologie

2.1 Psychoanalyse – 14

- 2.1.1 Die psychoanalytische Konzeption Sigmund Freuds – 14
- 2.1.2 Die psychoanalytische Konzeption Erik Eriksons – 15
- 2.1.3 Neuere Konzeptionen der Psychoanalyse – 17

2.2 Psychobiologische Konzeptionen – 17

- 2.2.1 Ethologische Ansätze – 17
- 2.2.2 Soziobiologische Ansätze – 19

2.3 Lerntheoretische Konzeptionen – 19

- 2.3.1 Klassisches Konditionieren – 19
- 2.3.2 Operantes Konditionieren – 20
- 2.3.3 Beobachtungslernen – 22

2.4 Anforderungs-Bewältigungs-Theorien – 23

2.5 Die kognitive Theorie Jean Piagets – 26

- 2.5.1 Akkommodation und Assimilation – 27
- 2.5.2 Entwicklungsstufen – 28
- 2.5.3 Weiterentwicklungen und neuere Ansätze – 34

2.6 Informationsverarbeitungstheorien – 34

- 2.6.1 Mehrspeichermodelle – 35
- 2.6.2 Entwicklungsveränderungen bei der Informationsverarbeitung – 38
- 2.6.3 Sequenzielle versus parallele Informationsverarbeitung – 40

2.7 Theorien domänenspezifischer Entwicklung – 40

2.8 Systemorientierte Theorien – 42

- 2.8.1 Die Konzeption von Bronfenbrenner – 42
- 2.8.2 Die Familie als Beispiel für ein Mikrosystem – 43
- 2.8.3 Die Rolle der Kultur als Makrosystem – 45

2.9 Abschließende Überlegungen – 47

Zahlreiche Theorien beziehen sich auf die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. In diesem Kapitel werden psychoanalytische, psychobiologische und lerntheoretische Konzeptionen, Entwicklungsaufgaben- und Anforderungs-Bewältigungs-Theorien, kognitive und informationsverarbeitungstheoretische Ansätze, Theorien domänenspezifischer Entwicklung sowie systemische Theorien vorgestellt. Es wird dabei deutlich, dass Entwicklung aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann und dass es daher nicht verwunderlich ist, dass es derzeit keine allumfassende Entwicklungstheorie gibt. Abschließend wird kurz auf Kriterien eingegangen, anhand derer sich die dargestellten Entwicklungstheorien unterscheiden lassen.

➤ Lernziele

- Zentrale Theorien der Entwicklungspsychologie (psychoanalytische, psychobiologische und lerntheoretische Konzeptionen, Anforderungs-Bewältigungs-Theorien, kognitive und informationsverarbeitungstheoretische Ansätze, Theorien domänenspezifischer Entwicklung sowie systemische Theorien) kennen.
- Theorien anhand spezifischer Kriterien (wie Annahme eines Endniveaus der Entwicklung, Annahme quantitativer versus qualitativer Veränderungen etc.) vergleichen können.
- Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit den einzelnen Entwicklungstheorien entwickeln.

Es gibt eine Vielzahl an einflussreichen Theorien, die sich mit der Entwicklung des Menschen befassen haben. Im Folgenden sollen einige zentrale Theorien beschrieben werden, die Entwicklungsprozesse aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten.


2.1 Psychoanalyse

2.1.1 Die psychoanalytische Konzeption Sigmund Freuds

In der **klassischen Psychoanalyse** werden **Es**, **Ich** und **Über-Ich** unterschieden. Das **Es** ist um unmittelbare Triebbefriedigung bemüht, während das **Über-Ich** die internalisierten Normen der Umgebung repräsentiert, die der unmittelbaren Triebbefriedigung entgegenstehen. Das **Ich** versucht Wege zu einer Triebbefriedigung zu finden, die mit den Normen im Einklang stehen.

Im Laufe der Entwicklung ändert sich die Quelle der Triebbefriedigung. In der **oralen Phase** stehen die Nahrungsaufnahme, in der **anal Phase** die Nahrungsausscheidung und in der **phallischen Phase** die genitalen Zonen im Vordergrund.

Eine der historisch frühesten Entwicklungstheorien, die in diesem Buch beschrieben werden, bezieht sich auf psychoanalytische Konzeptionen in der Tradition Sigmund Freuds (zusammenfassend u. a. Freud 1930, 1933). Die Theorie Freuds unterscheidet das **Es**, das **Ich** und das **Über-Ich** als zentrale Instanzen der Persönlichkeit. Von Beginn seines Lebens an entwickelt der Mensch Triebbedürfnisse, wobei das **Es** darum bemüht ist, für eine unmittelbare Triebbefriedigung zu sorgen. So besteht schon beim Säugling ein Bedürfnis nach Nahrung, und er wird alles daran setzen, seine Bedürfnisse befriedigt zu bekommen – ohne Rücksicht auf die Bedürfnisse anderer Interaktionspartner. Der Säugling wird jedoch im Laufe der Zeit merken, dass die soziale Umgebung sein auf unmittelbare Triebbefriedigung ausgerichtetes Verhalten nicht mit Begeisterung betrachtet. Das **Über-Ich** repräsentiert dabei nach und nach die Normen der Umgebung, die der Triebbefriedigung entgegenstehen. Gleichzeitig entwickelt sich das **Ich**, das darum bemüht ist, Wege zu einer Triebbefriedigung zu finden, die den Normen gerecht werden. Das **Ich** übernimmt sozusagen eine Vermittlerrolle zwischen dem **Es** bzw. den unmittelbaren Bedürfnissen und dem **Über-Ich** bzw. den internalisierten Normen der Umgebung. Man kann also sagen, dass im Laufe der Entwicklung zunächst das **Es** im Vordergrund steht, während sich das **Ich** und das **Über-Ich** später entwickeln. Das **Ich** erhält dabei im Laufe der Entwicklung eine zunehmend stärkere Bedeutung.

Die Quelle der Triebbefriedigung ändert sich im Laufe der Entwicklung und daraus ergibt sich die Einteilung in verschiedene **Entwicklungsphasen**. Die einzelnen Phasen und die damit verbundenen Altersangaben finden sich in der  Tab. 2.1. In der **oralen Phase** steht zunächst der Lustgewinn durch die Nahrungsaufnahme im Vordergrund. Die hohe Bedeutung des oralen Lustgewinns für Säuglinge wurde beispielsweise dadurch belegt, dass Säuglinge viele Objekte in den Mund nehmen, um sich damit zu befassen. In der **anal Phase** erfolgt der Lustgewinn verstärkt durch die Nahrungsausscheidung, während in der **phallischen Phase** die genitalen Zonen an Bedeutung gewinnen.

■ **Tab. 2.1** Entwicklungsphasen in der psychoanalytischen Theorie Freuds

Phasenbezeichnung	Alter	Quelle der Triebbefriedigung
Orale Phase	0–1 Jahr	Nahrungsaufnahme und daran beteiligte Organe
Anale Phase	1–3 Jahre	Nahrungsausscheidung und daran beteiligte Organe
Phallische Phase	3–6 Jahre	Genitale Zonen
Latenzphase	6–11 Jahre	Alle früheren Zonen, aber vorübergehende Abnahme des genitalen Lustgewinns
Genitale Phase	ab 11 Jahren	Wiederbelebung der frühkindlichen Arten des Lustgewinns, Zunahme der Bedeutung der genitalen Zonen

In die **phallische Phase** fällt der bekannte **Ödipus-** (bei Jungen) bzw. **Elektra-komplex** (bei Mädchen). Kinder dieses Alters erkennen die genitalen Unterschiede zwischen den Geschlechtern und fühlen sich in besonderem Maße zum gegengeschlechtlichen Elternteil hingezogen, um diesen Elternteil möglichst allein für sich zu haben. Es kommt zur Furcht vor der Rache des gleichgeschlechtlichen Elternteils. Im Anschluss erfolgt eine Identifikation mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil, um dadurch indirekt die eigenen Wünsche zu erfüllen. Durch die Identifikation kommt es zur Übernahme der Werte und Normen des gleichgeschlechtlichen Elternteils und dadurch zur vollen Ausbildung von Über-Ich und Ich. Das Ich übernimmt nun verstärkt eine Vermittlerrolle und entwickelt in stärkerem Maße Strategien (Abwehrmechanismen), um Es-Impulse in sozial akzeptable Bahnen zu lenken.

In der **Latenzphase** kommt es zu einer vorübergehenden Abnahme der Bedeutung des genitalen Lustgewinns und zu einer Zunahme der intellektuellen Wissbegier als Umlenkung von Es-Energien (Sublimierung als Abwehrmechanismus). In der **genitalen Phase** erhalten dann die genitalen Zonen erneut eine verstärkte Bedeutung als Quelle des Lustgewinns.

Nach der Freud'schen Entwicklungskonzeption sind keine **Entwicklungsprobleme** zu erwarten, wenn die Bedürfnisse des Kindes in den einzelnen Entwicklungsphasen auf altersangemessene Weise befriedigt werden. Probleme ergeben sich vor allem dann, wenn eine unzureichende oder übermäßige Bedürfnisbefriedigung stattfand. Es kommt dadurch zu **Fixationen**, die damit verbunden sind, dass auch in späteren Entwicklungsphasen in besonderem Maße Bedürfnisbefriedigungen aus Quellen bezogen werden, die nicht der altersentsprechenden Entwicklungsphase zuzuordnen sind (z. B. verstärkte orale Aktivitäten im Erwachsenenalter wie beim Rauchen).

2.1.2 Die psychoanalytische Konzeption Erik Eriksons

Die psychoanalytische Konzeption von Erik Erikson baut auf der Theorie Freuds auf (u. a. Erikson 1974, 1988). Bei ihm nimmt die **Ich-Entwicklung** einen deutlich stärkeren Stellenwert ein als bei Freud, bei dem vor allem die Es-Impulse und ihre Bewältigung durch Ich und Über-Ich im Vordergrund stehen. Ein Verdienst von Erikson ist insbesondere darin zu sehen, dass er die **Entwicklung als lebenslangen Prozess** sieht und auch über das Jugendalter hinaus spezifische Entwicklungsphasen postuliert.

Auch in dieser Theorie werden verschiedene **Entwicklungsphasen** angenommen, die das Individuum während seiner Entwicklung durchläuft. Die einzelnen Phasen sind durch spezifische **psychosoziale Krisen** charakterisiert, die vom Individuum gelöst werden müssen. Durch die Art der Aufgabenlösung entwickelt sich die Persönlichkeit des Individuums. Betrachtet man beispielsweise die **orale Phase**

Ein bedeutsamer Entwicklungsprozess in der phallischen Phase bezieht sich auf den **Ödipus-** bzw. **Elektrakomplex**. Er führt zur Identifikation mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil und zur Übernahme von dessen Normen und Werten. Damit verbunden kommt es zur vollen Ausprägung von Über-Ich und Ich.

Nach der oralen, der analen und der phallischen Phase folgen die **Latenzphase** und die **genitale Phase**.

Zu **Fixationen** – und damit zu Entwicklungsproblemen – kommt es, wenn in den einzelnen Entwicklungsphasen eine unzureichende oder übermäßige Bedürfnisbefriedigung stattfindet.

In der psychoanalytischen Konzeption von Erikson kommt der **Ich-Entwicklung** und der **Entwicklung als lebenslangem Prozess** eine besondere Bedeutung zu.

Nach der Theorie von Erikson durchläuft ein Mensch im Laufe seiner Entwicklung verschiedene **psychosoziale Krisen**. Seine individuelle Persönlichkeit wird durch die Art, wie er die Krisen für sich löst, geprägt.

Insgesamt werden **8 psychosoziale Krisen** angenommen. Eine besondere Bedeutung kommt dabei dem **Jugendalter** zu, da hier die eigene Identität in entscheidendem Maße geprägt wird. Auch für das nachfolgende **Erwachsenenalter** werden weitere psychosoziale Krisen postuliert. Damit wird betont, dass Entwicklung prinzipiell ein lebenslanger Prozess ist.

Auch wenn manche Krisen auf den ersten Blick nicht für alle Menschen relevant erscheinen, ist dennoch eine Auseinandersetzung mit der Thematik jeder Krise erforderlich.

aus der Perspektive Eriksons, so geht es für den Säugling in diesem Entwicklungsabschnitt darum, ein **Urvertrauen** in die Umgebung zu entwickeln. Gelingt dies nicht, kommt es zu einem **Urmisstrauen**. Eine positive Entwicklung hin zu einem Urvertrauen kommt dann zustande, wenn eine regelmäßige und vorhersagbare Befriedigung der eigenen Bedürfnisse stattfindet. Der Säugling erlebt dann, dass immer eine Bezugsperson da ist, um sich um seine Bedürfnisse zu kümmern. Er entwickelt also ein grundsätzliches Vertrauen in seine Umgebung und zu seinen Bezugspersonen. Geschieht dies jedoch nicht, kommt es zum Urmisstrauen. Ein nächstes Beispiel ist die **anale Phase** aus der Sicht Eriksons. Hier steht die Auseinandersetzung zwischen **Selbst- und Fremdkontrolle** im Mittelpunkt, die sich insbesondere in der Sauberkeitserziehung manifestiert. Auf der einen Seite stehen die eigenen Bedürfnisse und die eigene Freiheit, auf der anderen Seite die Interessen der sozialen Umgebung. In dieser Phase kommt es darauf an, einen Ausgleich zwischen den verschiedenen Interessen herzustellen. Die Konsequenz besteht in dem Empfinden von **Autonomie**, während es auf der anderen Seite zu **Selbstzweifeln** kommt, wenn das Gefühl der Fremdkontrolle überwiegt.

In ähnlicher Weise sind alle Entwicklungsphasen nach Erikson konzipiert, wobei die ersten fünf Phasen analog zu der Theorie von Freud benannt sind und weitere drei Phasen sich auf das Erwachsenenalter beziehen, sodass insgesamt **acht Phasen** unterschieden werden (■ Tab. 2.2). Als eine der wichtigsten Phasen gilt das **Jugendalter**, da hier die Ich-Entwicklung ihren Höhepunkt erreicht. Das zentrale Thema ist dabei die Findung einer eigenen Identität versus (als Gegenpol) die Rollendiffusion. Mit Rollendiffusion ist gemeint, dass keine eigenständige Identität entwickelt wird, sondern die Identität sich nach der Situation richtet, in der man sich gerade befindet. Dies könnte beispielsweise bedeuten, dass man sich bei Freunden als anderen Menschen erlebt als zuhause bei den Eltern – dass man sich also nicht als eine konsistente Persönlichkeit erlebt. Auch wenn die Identitätsentwicklung von Erikson schwerpunktmäßig in das Jugendalter gelegt wurde, sieht er sie grundsätzlich als einen lebenslangen Prozess. Im **frühen Erwachsenenalter** wird dabei insbesondere der Umgang mit Partnerschaft und Sexualität als zentraler Lernbereich gesehen. Es folgt im **mittleren Erwachsenenalter** die Fortpflanzung und die Fürsorge für die Kinder. Im **höheren Erwachsenenalter** stehen die Auseinandersetzung mit dem Tod und der Aufbau reifer Wertesysteme im Mittelpunkt.

Man könnte einwenden, dass nicht alle Erwachsenen Kinder haben und dass dann eine zentrale Aufgabe des mittleren Erwachsenenalters offenbar entfällt. Hierzu ist die Antwort, dass zumindest eine Auseinandersetzung mit dieser Thematik erfolgen muss und dass ggf. **Ersatztätigkeiten** stattfinden, die die Rolle übernehmen, die anderenfalls mit der Fortpflanzung und Fürsorge für die Kinder verbunden ist.

■ Tab. 2.2 Übersicht zu den Entwicklungsphasen nach der Theorie von Erikson

Altersabschnitt	Psychosoziale Krise
Säuglingsalter (1. Lebensjahr)	Urvertrauen versus Urmisstrauen
Frühes Kindesalter (1–3 Jahre)	Autonomie versus Selbstzweifel
Mittleres Kindesalter (3–5 Jahre)	Initiative versus Schuldgefühl
Spätes Kindesalter (bis Pubertät)	Kompetenz versus Minderwertigkeitsgefühl
Adoleszenz (ab Pubertät)	Identität versus Rollendiffusion
Frühes Erwachsenenalter (ab 20 Jahren)	Intimität versus Isolation (Rückzug)
Mittleres Erwachsenenalter (ab 40 Jahren)	Generativität versus Stagnation
Höheres Erwachsenenalter (ab 60 Jahren)	Ich-Integrität versus Verzweiflung

2.1.3 Neuere Konzeptionen der Psychoanalyse

Auch in neueren Konzeptionen der Psychoanalyse wird Entwicklung nicht mehr in erster Linie unter dem Gesichtspunkt des Triebwandels gesehen, sondern die Entwicklung des Ich und der Persönlichkeit stehen im Vordergrund.

Eine besondere Bedeutung dabei das Konzept der **Objektbeziehungen** ein (Mahler et al. 1999), bei dem das Bedürfnis nach physischem und sozialem Kontakt und seiner Befriedigung im Vordergrund steht (vor allem in den ersten Lebensjahren). Die „Objekte“ (vor allem die Mutter) werden dabei weniger in ihrer Funktion zur Triebbefriedigung (z. B. durch Nahrungszufuhr) gesehen, sondern in ihrer Funktion, die Entwicklung des Ich und der psychischen Unabhängigkeit zu ermöglichen. Allgemein wird hierbei den Sozialbeziehungen eines Menschen von der Kindheit an (z. B. die emotionale Verfügbarkeit der Mutter in der Interaktion mit dem Kind) eine deutlich höhere Bedeutung zugemessen, als dies in den frühen psychoanalytischen Theorien der Fall war.

Eine neuere Entwicklungslinie der Psychoanalyse bezieht sich auf die Herstellung von Verbindungen zwischen psychoanalytischen und neurowissenschaftlichen Konzepten. Es handelt sich hierbei um die **Neuropsychoanalyse**, die sich mit der Überprüfung psychoanalytischer Annahmen sowie der Wirkung psychoanalytischer Therapiemaßnahmen mit Hilfe neurowissenschaftlicher Methoden (z. B. durch bildgebende Verfahren) befasst. So ließ sich beispielsweise in einer Therapiestudie zeigen, dass Patienten nach mehrmonatiger psychoanalytischer Therapie weniger sensibel auf Kernsätze reagierten, die die Bindungsmuster der Patienten aktivierten. Die nachgewiesene verminderte Aktivierung in verschiedenen Hirnregionen und die damit einhergehende Verbesserung der Symptome weisen darauf hin, dass die ursprünglich erhöhte Erregbarkeit sich im Laufe der Therapie normalisiert hat (Buchheim et al. 2012). Die Patienten haben ihre (möglicherweise frühkindlich entstandene) Bindungsproblematik in der Therapie bearbeitet und reagieren dadurch weniger emotional auf Bindungsthemen.

Ein gemeinsames Charakteristikum der psychoanalytischen Konzeptionen ist darin zu sehen, dass sie fast durchgängig aus Beobachtungen in klinisch-therapeutischen Kontexten entstanden sind. Dabei bleibt unklar, inwieweit sie auf nicht-klinische Kontexte übertragbar sind. Hinzu kommt, dass viele Annahmen nicht systematisch empirisch überprüft wurden, obwohl in jüngerer Zeit vermehrt Anstrengungen in diese Richtung unternommen werden. Gleichwohl ist unbestritten, dass viele Annahmen aus psychoanalytischen Theorien in die empirische Forschung zu entwicklungspsychologischen Fragestellungen eingeflossen sind und sie heuristisch befruchtet haben. Dies gilt beispielsweise für die **Bindungsforschung**, die ursprünglich zu wesentlichen Anteilen auf psychoanalytische (und psychobiologische) Wurzeln zurückgeht.

In neueren Konzeptionen der Psychoanalyse wird vor allem den **sozialen Beziehungen** eine besondere Bedeutung für die Entwicklung zugesprochen.

Die **Neuropsychoanalyse** befasst sich mit Verbindungen zwischen Psychoanalyse und Neurowissenschaften (sowohl in der Grundlagen- als auch der Therapieforschung)

Auch wenn viele Annahmen der Psychoanalyse bisher wenig durch Empirie gestützt sind, waren sie dennoch von **heuristischer Bedeutung** für die Entwicklungspsychologie (z. B. im Bereich der Bindungsforschung).

2.2 Psychobiologische Konzeptionen

Ein ebenfalls historisch weit zurückreichender Ansatz, Entwicklungsprozesse zu beschreiben und zu erklären, ist der psychobiologische Ansatz. Da in den ersten Lebensmonaten noch kaum Lernerfahrungen stattgefunden haben können, ist es naheliegend, starke **biologische Einflüsse** vor allem in den frühen Lebensabschnitten anzunehmen. Einflussreich für die Entwicklungspsychologie waren vor allem die Ethologie und die Soziobiologie. Daher sollen diese beiden Ansätze im Folgenden näher betrachtet werden.

Psychobiologische Ansätze sind insbesondere für die Erklärung frühkindlichen Verhaltens von Relevanz. Einen besonderen Stellenwert nehmen dabei die **Ethologie** sowie die **Soziobiologie** ein.

2.2.1 Ethologische Ansätze

Die Ethologie befasst sich im Wesentlichen mit der vergleichenden Verhaltensforschung. Im Bereich der **Humanethologie** geht es spezifischer um die Identifizierung der biologischen Grundlagen menschlichen Verhaltens (Kappeler 2005). Entwicklungspsychologisch von Bedeutung sind dabei Fragen

Der Humanethologie geht es um die **Identifizierung angeborener Verhaltensbestandteile**.

Angeborene Verhaltensmuster sind dadurch charakterisiert, dass sie weitgehend **stereotyp** und **universell** auftreten. Sie sind nicht durch Lernerfahrungen entstanden und lassen sich durch Lernerfahrungen wenig beeinflussen.

Beispiele für angeborene Verhaltensmuster sind **Reflexe** und **festgelegte Handlungsmuster**.

Angeborene Verhaltensmuster sind entstanden, weil sie für eine Art einen **Überlebensvorteil** mit sich gebracht haben.

Nicht nur spezifische Verhaltensweisen können angeboren sein, sondern auch die **Fähigkeit zu spezifischen Lernleistungen**. Auch über bestimmte Lernformen zu verfügen, kann mit einem Überlebensvorteil verbunden sein, da dies mit einer höheren Anpassungsfähigkeit an unterschiedliche Umweltbedingungen verknüpft ist.

Der ethologische Ansatz fand in der Entwicklungspsychologie vor allem bei der **Bindung**, bei der **sozialen Hierarchiebildung** sowie bei **Gesichtsausdruck und Körpersprache** Anwendung.

- nach artspezifischen angeborenen Verhaltensmustern,
- nach der evolutionären Angepasstheit des Verhaltens und
- nach angeborenen Lerndispositionen (Miller 2016).

Ähnlich wie es angeborene physische Merkmale gibt, lassen sich auch **artspezifische angeborene Verhaltensmuster** identifizieren. Ein Verhalten gilt als angeboren, wenn es den folgenden Kriterien genügt (Miller 2016):

1. weitgehend stereotypes Auftreten (gleichförmiges Auftreten bei allen Vertretern einer Art),
2. keine vorausgehenden Lernerfahrungen, die das Auftreten erklären könnten,
3. universelles Auftreten (bei allen Individuen einer Art) und
4. geringe Beeinflussbarkeit durch Lernerfahrungen.

Beispielhaft sind in diesem Zusammenhang **Reflexe** oder **festgelegte Handlungsmuster** („fixed action patterns“) zu nennen, wie sie beispielsweise Eichhörnchen (beim Vergraben von Nüssen) oder Stichelinge (beim Paarungsverhalten) an den Tag legen. Als angeborene Verhaltensweisen können im Humanbereich insbesondere die Reflexe (► Kap. 7) genannt werden.

Bezogen auf die **evolutionäre Angepasstheit des Verhaltens** wird angenommen, dass sich Verhaltensmerkmale aufgrund eines Anpassungsvorteils herausgebildet haben müssen. Unterschiede zwischen den Arten gehen auf unterschiedliche Umweltgegebenheiten zurück, die eine spezifische Verhaltensanpassung notwendig gemacht haben. Das allgemeine Prinzip besteht dabei darin, dass die am besten angepassten Verhaltensmerkmale sich im Evolutionsprozess mit erhöhter Wahrscheinlichkeit durchgesetzt haben und bestehen geblieben sind. Die Identifikation angeborener Verhaltensbestandteile ist demnach auch mit der Frage nach ihrem Überlebensvorteil verknüpft. Wenn man beispielsweise Reflexe im Humanbereich betrachtet, dann haben sie ursprünglich und teilweise auch bis heute einen Vorteil bei der Sicherung des Überlebens mitgebracht.

Eine biologische Fundierung findet sich nicht nur bei spezifischen Verhaltensweisen, sondern auch bei **Lerndispositionen**. Dies lässt sich beispielsweise daran erkennen, dass bei niedriger entwickelten Arten weniger Lernformen zur Verfügung stehen als bei höher entwickelten Arten. Ein weiteres Indiz ist darin zu sehen, dass es spezifische **sensible Perioden** gibt, in denen Lernen besonders effektiv vonstattengeht. Beispielsweise geht der Spracherwerb in den ersten Lebensjahren während der Ontogenese besonders leicht vonstatten, während es danach zunehmend schwerer wird, eine Sprache neu zu erlernen. Es lässt sich weiterhin zeigen, dass nicht alle Lerninhalte gleich leicht erworben werden. Es gibt Verhalten, das sich leicht erlernen lässt, und anderes, das nur schwer erworben wird. So lässt sich zeigen, dass es eine angeborene Lernbereitschaft für furchtrelevante Reize (wie Schlangen oder Spinnen) gibt, da es evolutionsbiologisch ein Vorteil gewesen sein dürfte, schnell eine Fluchttendenz im Angesicht von Gefahren zu entwickeln (Butcher et al. 2009). Man kann also festhalten, dass auch das Lernen ein Produkt der Evolution ist, das zur Sicherung des Überlebensvorteils einer Art beiträgt. Während die angeborenen Verhaltensweisen relativ stereotyp angelegt sind, ergibt sich dadurch die notwendige Flexibilität, sich verschiedenen Umweltbedingungen anzupassen. Da höher entwickelten Arten umfangreichere Lernmöglichkeiten zur Verfügung stehen, trägt dies zu ihrer Anpassungsfähigkeit an wechselnde Umwelten bei.

Anwendungen des ethologischen Ansatzes in der Entwicklungspsychologie finden sich vor allem im Bereich der **Bindung** zwischen einem Kind und seinen Bezugspersonen. Weiterhin sind die Bereiche der **sozialen Hierarchiebildung** sowie des **Gesichtsausdrucks und der Körpersprache** zu nennen. In all diesen Fällen lassen sich aus interkulturellen Vergleichen und aus Vergleichen mit korrespondierenden Verhaltensweisen im Tierreich Rückschlüsse auf angeborene Verhaltensbestandteile ziehen.

2.2.2 Soziobiologische Ansätze

Soziobiologische Ansätze wenden neodarwinistische Evolutionskonzepte auf das Sozialverhalten von Tieren und Menschen an. Die Grundidee lautet, dass erfolgreiches Handeln im Sinne der Evolution vor allem darin besteht, Gene weiterzugeben, um damit das **Überleben der Art** zu sichern. Dabei muss es nicht ausschließlich um die Weitergabe der eigenen Gene gehen, sondern es kann sich auch um die Weitergabe der Gene eines sozialen Verbandes handeln. Damit wird gleichzeitig **altruistisches Handeln innerhalb eines Sozialverbandes** erklärbar: Vor allem wenn verwandtschaftliche Beziehungen innerhalb eines Sozialverbandes bestehen, erhöht sich durch soziale Unterstützungen innerhalb des Sozialverbandes auch die Wahrscheinlichkeit einer Weitergabe von Anteilen der eigenen Genausstattung. Besonders deutlich wird dies innerhalb von Familien, da Vollgeschwister und Eltern/Kinder etwa die Hälfte des Genbestandes gemeinsam haben. Dies soll erklären, warum gerade innerhalb der Familie eine hohe Bereitschaft zu altruistischem Handeln besteht, während die Aggressionsbereitschaft entsprechend niedriger ist. Umgekehrt wird das fehlende genetische Interesse als Erklärung dafür herangezogen, dass die Häufigkeit von Misshandlungen bis hin zu Kindstötungen deutlich erhöht ist, wenn ein Elternteil ein Stiefelternteil ist. Bei diesem Ansatz geht es also prinzipiell darum, genetische Interessen und Verhalten miteinander in Beziehung zu setzen.

Die Soziobiologie befasst sich mit der Analyse von **Beziehungen zwischen genetischen Interessen** (Weitergabe von Genen) **und Verhalten**.

2.3 Lerntheoretische Konzeptionen

Auch die Lerntheorie kann auf eine lange Tradition in der Anwendung auf entwicklungspsychologische Fragestellungen zurückblicken. Im Gegensatz zu den psychobiologischen Konzeptionen wird Entwicklung hier weniger als endogen, sondern vorrangig als exogen gesteuert angesehen. Dies bedeutet, dass **weniger die biologischen Anlagen als vielmehr die Umwelt als entscheidend** für die Entwicklung angesehen wird. Vor allem die Lernerfahrungen aus der Interaktion mit der Umgebung stehen dabei im Vordergrund.

Lerntheoretische Konzeptionen werden in der **Praxis** vielfach genutzt, um das Verhalten von Kindern und Jugendlichen pädagogisch zu beeinflussen. Auch in klinisch-psychologischen Kontexten lassen sich vielfache Anwendungsmöglichkeiten identifizieren. Die im Folgenden dargestellten Lernformen bilden dabei die zentrale Grundlage.

In den frühen lerntheoretischen Konzeptionen wird vor allem den Lernformen des **klassischen und des operanten Konditionierens** eine hohe Bedeutung zugemessen. Auf diese beiden Lernformen soll im Folgenden zunächst eingegangen werden.

Bei den lerntheoretischen Konzeptionen steht im Gegensatz zu den psychobiologischen Konzeptionen die **exogene Steuerung** von Entwicklung im Vordergrund.

Techniken aus der Lerntheorie finden insbesondere in der **pädagogischen** und der **klinisch-psychologischen Verhaltensmodifikation** Verwendung.

Als zentrale Lernformen werden das **klassische und das operante Konditionieren** unterschieden.

2.3.1 Klassisches Konditionieren

Das **klassische Konditionieren** erfolgt auf der Basis einer bereits vorhandenen Reiz-Reaktions-Verbindung im Verhaltensrepertoire eines Individuums.

Beim klassischen Konditionieren wird eine bereits vorhandene **Reiz-Reaktions-Verbindung** mit einem **neuen Auslösereiz** gekoppelt.

Definition

Das **klassische Konditionieren** beruht auf einer bereits im Verhaltensrepertoire bestehenden Reiz-Reaktions-Verbindung. Wenn ein zuvor neutraler Reiz wiederholt mit dem ursprünglichen Auslösereiz gekoppelt wird, löst er im Anschluss auch ohne das Auftreten des ursprünglichen Auslösereizes ebenfalls die Reaktion aus.

Definition
Klassisches Konditionieren

Beim klassischen Konditionieren kann es zu einer **Reizgeneralisierung** und zu einer **Reizdiskrimination** kommen.

So wird beispielsweise bei der Darbietung der mütterlichen Brust oder der Flasche (**unkonditionierter Auslösereiz**) beim Säugling eine Saugreaktion (**unkonditionierte Reaktion**) ausgelöst. Wenn nun ein neutraler Reiz (wie beispielsweise ein Glockenton), der die unkonditionierte Reaktion nicht auslöst, mit dem ursprünglichen Auslösereiz gekoppelt wird (indem beispielsweise der Glockenton wiederholt in zeitlicher Nähe zur Darbietung der Brust oder der Flasche präsentiert wird), dann wird der ursprünglich **neutrale Reiz** zu einem **konditionierten Reiz**, der die Saugreaktion (**konditionierte Reaktion**) ebenfalls auslöst. Der Säugling fängt nun also bereits an zu saugen, wenn er nur den Glockenton hört. Es kann dabei zu **Generalisierungen** kommen, indem die konditionierte Reaktion auf eine Reihe ähnlicher Auslösereize hin ausgeführt wird (z. B. auf unterschiedliche Glockentöne). Auch **Diskriminationslernen** ist möglich, wenn im Laufe der Zeit gelernt wird, dass nur spezifische Auslösereize (z. B. ein ganz bestimmter Glockenton) zuverlässig mit der unkonditionierten Reiz-Reaktions-Verbindung gekoppelt sind.

2.3.2 Operantes Konditionieren

Beim operanten Konditionieren wird die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens durch die darauf folgenden Konsequenzen **erhöht oder gesenkt**.

Beim **operanten Konditionieren** wird – im Gegensatz zum klassischen Konditionieren – nicht davon ausgegangen, dass bereits eine Reiz-Reaktions-Verbindung vorhanden ist.

Definition Operantes Konditionieren

Definition

Beim **operanten Konditionieren** zeigt das Individuum mehr oder weniger zufällig ein Verhalten, das dann durch entsprechende Reaktionen aus der Umgebung verstärkt wird (z. B. durch eine Belohnung). Durch die Verstärkung wird die Auftretenswahrscheinlichkeit des Verhaltens erhöht. Das Individuum zeigt das Verhalten nun häufiger, um die Verstärkung zu erhalten.

Wenn die erwartete Verstärkung über einen mehr oder weniger langen Zeitraum ausbleibt, kommt es zur Löschung (**Extinktion**) des Verhaltens.

Im Hinblick auf ein eher unerwünschtes Verhalten könnte man sich beispielsweise vorstellen, dass ein kleiner Junge mit seiner Mutter einkaufen geht und an der Kasse unbedingt einen der dort ausliegenden Schokoriegel haben möchte. Er quengelt, weil seine Mutter ihm den Schokoriegel zunächst nicht kaufen möchte. Die Hartnäckigkeit des Quengels führt schließlich zum Erfolg und der Junge bekommt den ersehnten Schokoriegel. Was wird das Kind in Zukunft tun? Es wird wahrscheinlich noch häufiger an der Kasse quengeln, um weitere Süßigkeiten zu erhalten. Erfolgt allerdings über einen mehr oder minder langen Zeitraum keine Verstärkung (z. B. weil die Mutter sich vom Quengeln längere Zeit nicht beeindrucken lässt), kommt es zur Löschung (**Extinktion**) des Verhaltens. Die Auftretenswahrscheinlichkeit des Verhaltens nimmt wieder ab. Es lassen sich viele Beispiele für die Wirkung von Verstärkung im Alltag finden, da viele Kinder (und auch Erwachsene) ein erfolgreiches Verhalten in Zukunft weiter ausführen.

Eine wichtige Bedeutung für die Aufrechterhaltung eines Verhaltens kommt der Unterscheidung zwischen **kontinuierlichen und intermittierenden Verstärkungen** zu. Bei intermittierender Verstärkung kommt es typischerweise zu einem stabileren Verhalten.

Beim operanten Konditionieren lassen sich verschiedene **Arten von Verstärkungen** unterscheiden. Zu erwähnen ist insbesondere die Unterscheidung zwischen **kontinuierlichen** und **intermittierenden** Verstärkungen.

Definition Kontinuierliche und intermittierende Verstärkung

Definition

Eine **kontinuierliche Verstärkung** ist dadurch gekennzeichnet, dass nach jedem Auftreten des Zielverhaltens die Verstärkung erfolgt. Bei einer **intermittierenden Verstärkung** erfolgt die Verstärkung nicht nach jedem Auftreten des Zielverhaltens, sondern in unregelmäßigen oder zufälligen Abständen.

Eine kontinuierliche Verstärkung würde in dem Beispiel von oben bedeuten, dass das Kind bei jedem Einkauf aufgrund seines Quengels eine Süßigkeit erhält. Würde das Kind jedoch nur von Zeit zu Zeit Erfolg mit seinem Quengeln haben, würde dies einer intermittierenden Verstärkung entsprechen. Insbesondere dann, wenn die Verstärkung in zufälligen Abständen erfolgt, führt dies zu einer relativ stabilen Beibehaltung des Verhaltens, da man ja nie sicher sein kann, ob die Verstärkung nicht doch noch irgendwann eintritt. Am Beispiel des Supermarktes bedeutet dies, dass das Kind trotz eines erfolglosen Quengels in zukünftigen Situationen wieder quengeln wird, weil es damit in der Vergangenheit gelegentlich Erfolg hatte. Ein Erfolg bleibt aus der Sicht des Kindes damit durchaus im Bereich des Möglichen. Hier hilft dann nur ein konsequentes Verhalten über einen relativ langen Zeitraum, um dem Kind vor Augen zu führen, dass es mit diesem Verhalten grundsätzlich keinen Erfolg mehr hat.

Neben der Unterscheidung zwischen kontinuierlicher und intermittierender Verstärkung kann weiterhin zwischen **primärer und sekundärer Verstärkung** differenziert werden. Primäre Verstärker beziehen sich auf unmittelbare Verstärkungen (z. B. Lob oder Süßigkeiten als Belohnung), während sekundäre Verstärker als Ersatz für primäre Verstärkungen deren Funktion einnehmen können. Ein gutes Beispiel ist der Erhalt von Geld als Verstärkung, mit dem man sich dann primäre Verstärker (z. B. Süßigkeiten) kaufen kann (► Exkurs: Token-Systeme als sekundäre Verstärker).

Man kann weiterhin **externe von interner Verstärkung** unterscheiden. Bei der bisherigen Darstellung stand durchgängig die externe Verstärkung von außen im Vordergrund. Davon kann jedoch die interne Verstärkung in Form einer Selbstverstärkung abgegrenzt werden. Mit einer internen Verstärkung ist gemeint, dass man sich auch selbst beispielsweise für den erfolgreichen Abschluss einer Arbeit belohnen kann (indem man sich selbst lobt oder sich etwas Besonderes gönnt).

Zu erwähnen ist weiterhin die Unterscheidung zwischen **direkter und indirekter oder stellvertretender Verstärkung**, wobei mit indirekter Verstärkung gemeint ist, dass man eine Verstärkung für ein bestimmtes Verhalten bei einer anderen Person beobachtet. Ein Kind, das bei einem anderen Kind beobachtet, dass es mit einem bestimmten Verhalten Erfolg hat, wird dieses Verhalten wahrscheinlich ebenfalls ausprobieren, weil es vermutet, dass es damit ebenfalls erfolgreich sein wird.

Wichtig ist weiterhin die Unterscheidung zwischen **positiver und negativer Verstärkung**.

Definition

Während bei der **positiven Verstärkung** nach dem Verhalten eine positiv bewertete Konsequenz folgt, fällt bei der **negativen Verstärkung** auf das Verhalten hin eine negativ bewertete Konsequenz weg.

In dem oben beschriebenen Supermarkt-Beispiel findet neben der **positiven Verstärkung** des kindlichen Verhaltens ebenfalls eine negative Verstärkung des mütterlichen Verhaltens statt: Das Quengeln des Kindes ist der Mutter sicherlich peinlich und sie möchte die stressende Situation gerne beenden, was sie durch ihr Nachgeben erreicht. Durch den Wegfall der negativ bewerteten Konsequenz (das stressige Quengeln) endet die Situation zunächst positiv für die Mutter, wodurch sie ein ähnliches Verhalten in Zukunft vermutlich wieder zeigen wird. Eine negative Verstärkung führt also ähnlich wie eine positive Verstärkung zu einer erhöhten Auftretenswahrscheinlichkeit des verstärkten Verhaltens.

Anders verhält es sich dagegen bei einer **Bestrafung**. Hier wird die **Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens gesenkt**, da in der Regel niemand daran interessiert ist, für sein Verhalten eine Bestrafung zu bekommen. Möglicherweise wird das bestrafte Verhalten allerdings in einem unbeobachteten Augenblick dennoch gezeigt, da eine Bestrafung nicht mit einer Verhaltenslöschung gleichzusetzen ist.

Als Verstärkerformen lassen sich weiterhin **primäre und sekundäre Verstärkungen** voneinander abgrenzen. Sekundäre Verstärker können dabei stellvertretend für primäre (unmittelbare) Verstärker eingesetzt werden.

Bei **externen Verstärkungen** kommt die Verstärkung von außerhalb, während es sich bei der **internen Verstärkung** um eine Selbstverstärkung handelt (durch Eigenlob etc.).

Bei einer **indirekten bzw. stellvertretenden Verstärkung** wird beobachtet, dass jemand anderes für ein Verhalten verstärkt wurde. Es kommt zur Nachahmung, um die Verstärkung ebenfalls zu erhalten.

Definition

Positive und negative Verstärkung

Sowohl bei der positiven als auch bei der negativen **Verstärkung erhöht** sich die **Auftretenswahrscheinlichkeit** eines Verhaltens.

Definition
Bestrafungsformen

2

Definition

Es lassen sich zwei **Formen der Bestrafung** unterscheiden: Das Setzen einer negativen Konsequenz und die Wegnahme einer positiven Konsequenz nach einem Verhalten.

Exkurs: Token-Systeme als sekundäre Verstärker

Eine spezielle Anwendung von Verstärkern sind sog. Token-Systeme. Den Kindern werden in diesem Fall Token (z. B. Kärtchen, Plättchen etc.) ausgehändigt, wenn sie eine erwünschte Handlung ausgeführt haben. Sie können die Token ansammeln und später in Belohnungen eintauschen. Es wird zuvor mit den Kindern vereinbart, für welche erwünschten Aktivitäten sie Token bekommen und gegen welche Belohnungen sie eingetauscht werden können. Bei

jüngeren Kindern ist der Einsatz dieser sekundären Verstärker häufig recht erfolgreich. Beim Einsatz in Kindergruppen ist allerdings zu bedenken, dass es häufig für einige Kinder leichter ist als für andere, das erwünschte Zielverhalten zu zeigen (z. B. nicht den Unterricht zu stören). Um Frustrationen zu vermeiden und allen Kindern die Gelegenheit zu geben, Token zu erwerben, kann es daher sinnvoll sein, individuelle Anpassungen vorzunehmen bzw. individuelle Regeln für einzelne Kinder festzulegen.

Bei einer **Bestrafung** wird im Gegensatz zu einer positiven oder negativen Verstärkung die **Auftretenswahrscheinlichkeit** eines Verhaltens **gesenkt**.

Das Setzen einer negativen Konsequenz ist sicherlich die klassische Form der Bestrafung, indem ein Kind beispielsweise für ein Verhalten, das von den Eltern missbilligt wird, eine Strafe erhält. Die Wegnahme einer positiven Konsequenz ist ebenfalls eine Form der Bestrafung und bedeutet beispielsweise, dass die Eltern auf ein unangemessenes Verhalten des Kindes mit Liebesentzug oder Fernsehverbot reagieren. Insgesamt lassen sich damit neben der positiven und negativen Verstärkung zwei Formen der Bestrafung unterscheiden. Die damit verbundene Systematik ist in **Tab. 2.3** zusammengefasst.

2.3.3 Beobachtungslernen

Neben dem klassischen und operanten Konditionieren kommt vor allem auch dem **Beobachtungslernen** eine große Bedeutung innerhalb lerntheoretischer Konzeptionen zu.

Mit Verfahren des klassischen und (vor allem) des operanten Konditionierens können viele Lernphänomene erklärt werden. Es hat sich jedoch gezeigt, dass Individuen nicht jede Lernerfahrung selbst machen müssen, sondern dass auch aus den Erfahrungen anderer gelernt werden kann. Einen wichtigen Stellenwert nimmt in diesem Zusammenhang das **Beobachtungslernen** ein.

Nach Bandura (1986) müssen die folgenden Bedingungen vorliegen, damit ein Beobachtungslernen zustande kommt:

1. **Aufmerksamkeit:** Der Beobachter muss seine Aufmerksamkeit auf das Modell und sein Verhalten richten.
2. **Behalten:** Der Beobachter muss das Verhalten des Modells im Gedächtnis speichern.
3. **Motorische Reproduktionskompetenz:** Der Beobachter muss von seinen motorischen Kompetenzen her in der Lage sein, das beobachtete Verhalten zu reproduzieren.
4. **Motivation:** Der Beobachter muss motiviert sein, das beobachtete Verhalten seinerseits zu realisieren.

Tab. 2.3 Unterscheidung zwischen Bestrafung sowie positiver und negativer Verstärkung

Aktion	Positive Konsequenz	Negative Konsequenz
Setzen	Positive Verstärkung (Auftrittenswahrscheinlichkeit des Verhaltens wird erhöht)	Bestrafung (Auftrittenswahrscheinlichkeit des Verhaltens wird gesenkt)
Wegnehmen	Bestrafung (Auftrittenswahrscheinlichkeit des Verhaltens wird gesenkt)	Negative Verstärkung (Auftrittenswahrscheinlichkeit des Verhaltens wird erhöht)



<https://www.springer.com/978-3-662-59191-8>

Entwicklungspsychologie des Kindes- und
Jugendalters für Bachelor

Lohaus, A., Vierhaus, M. 2019, XIV, 372 S. Mit
Online-Extras, Softcover ISBN: 978-3-662-59191-8