

2 Wahrnehmungs- und Sprachentwicklung

Was Sie in diesem Kapitel erwartet

Zu Beginn seines Lebens ist jeder Mensch mit zwei großen Herausforderungen konfrontiert: Die erste ist, die Welt adäquat wahrzunehmen, und zwar möglichst so, dass er Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden und sich gefahrlos in ihr bewegen kann. Die zweite Herausforderung ist, die Sprache zu erlernen, sowohl unter dem Aspekt des Verstehens als auch unter dem des Produzierens. Die Herausforderungen in beiden Bereichen haben wir offenbar gemeistert, scheinbar mühelos – und dies in einer Zeit unseres

Lebens, die so kurz und früh war, dass wir uns an sie nicht mehr erinnern können. Welche Entwicklung haben wir damals durchlaufen? Wie kann man die Entwicklung erklären? Das sind die zentralen Fragen dieses Kapitels. Unüblich ist, dass wir hier Wahrnehmung und Sprache zusammenbringen – zwei Bereiche, die meistens separiert betrachtet und erforscht werden. Wir werden sehen, dass es eine Klammer gibt, aus der sich eine natürliche Zusammenführung der beiden Gebiete ergibt.

Sind uns Menschen die wichtigsten Fähigkeiten, die Welt wahrzunehmen, von der Natur mitgegeben? Sind sie gleich bei der Geburt vorhanden oder entwickeln sie sich erst allmählich aufgrund von Erfahrung? Kann ein Neugeborenes die gleichen Farben sehen wie ein Erwachsener? Kann es sofort und spontan einen dreidimensionalen Raum sehen, oder ist er eine Konstruktion des Geistes, zu der es erst im späteren Verlauf der Entwicklung kommt?

Solche Fragen sind nicht nur von großer praktischer Bedeutung im täglichen Umgang mit Kindern; sie haben auch die Philosophen seit 2.000 Jahren in zwei Lager gespalten: Auf der einen Seite standen die Nativisten, die angeborene Fähigkeiten annahmen, auf der anderen Seite die Empiristen, die den Menschen bei der Geburt als tabula rasa betrachteten, der erst durch Anhäufung von Lernerfahrungen zu einer adäquaten Wahrnehmung der Welt gelangen kann.

Erst seit Kurzem wissen wir, was ein Baby gleich nach der Geburt tatsächlich sieht, hört, riecht, schmeckt und fühlt. Da die Kommunikation mit Babys über ihre Wahrnehmungen nicht auf sprachlichem Weg möglich ist, mussten diese Daten durch einfallsreiche entwicklungspsychologische Versuchstechniken gewonnen werden.

2.1 Entwicklung der visuellen Wahrnehmung

Bevor wir uns diesen Versuchstechniken zuwenden, befassen wir uns mit der visuellen Wahrnehmung: dem Sehen. Dem Gesichtssinn, der als die am ausführlichsten erforschte Sinnesmodalität gilt, kommt innerhalb der menschlichen Wahrnehmung eine überragende Bedeutung zu. Unsere Betrachtung konzentriert sich auf das erste Lebensjahr, in dem die Entwicklung außerordentlich schnell verläuft: Spätestens im achten Lebensmonat ist die visuelle Wahrnehmung von Kindern in den meisten Funktionen so ausgereift, dass sie sich kaum mehr von derjenigen eines Erwachsenen unterscheidet.

Sehschärfe

Eine Voraussetzung für die effiziente visuelle Wahrnehmung der Welt ist eine gut ausgebildete Sehschärfe.

- ▶ Wie ist sie bei Kleinkindern entwickelt?
- ▶ Ab wann können sie Details im optischen Feld erkennen?

Die Untersuchung dieser Fragen hat seit den Pionierarbeiten von Robert Fantz Anfang der 1960er Jahre entscheidende Fortschritte gemacht. Er hatte etwas anscheinend Triviales entdeckt: Neugeborene scheinen – wie ältere Kinder und Erwachsene auch – jede Art konturierter Muster (abstrakte Streifenanordnungen, Gesichtszeichnungen, sogar Ausschnitte aus Zeitungsseiten) interessanter zu finden als eine homogene graue Fläche mit gleichem Gesamthelligkeitsgrad. Genauer gesagt: Wenn konturiertes Muster und grauhomogene Fläche nebeneinander dargeboten wurden, schauten die Babys signifikant länger auf das Muster. Sie erkannten also einen Unterschied und schienen dabei jede Art von Konturierterem dem Nicht-Konturierteren vorzuziehen. Diese einfache Methode, *preferential looking paradigm* genannt, wird heute auch in vielen anderen Kontexten der Säuglingsforschung angewandt.

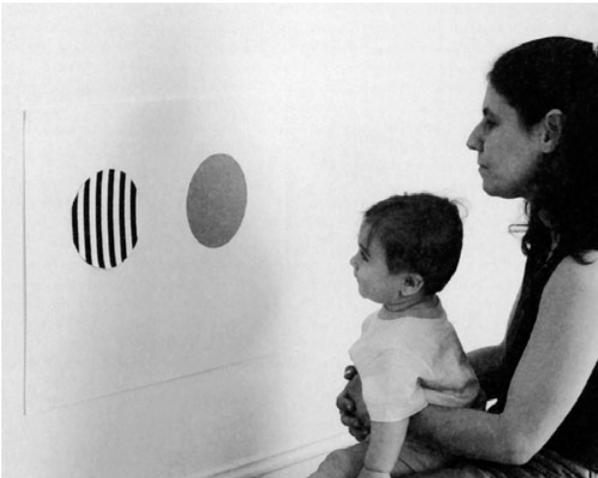


Abbildung 2.1 Bestimmung der Sehschärfe mithilfe der Präferenzmethode: Kann das Baby die Streifenverteilung in Schwarz und Weiß sehen? Wenn ja, wird es länger auf das linke Muster schauen. Wenn nein, wird es keinen signifikanten Unterschied in der jeweiligen Betrachtungsdauer geben.

Präferenzmethode. Zur Untersuchung der Sehschärfe kann man dieses Prinzip wie folgt einsetzen: Man zeigt dem Baby (s. Abb. 2.1) auf der einen Seite seines Blickfelds ein Streifenmuster, auf der anderen Seite eine Fläche mit insgesamt gleichem Grauanteil. Dabei werden für die konturierten Muster jeweils verschiedene Feinheitsgrade in Form schmalerer und breiterer Streifen verwandt. Beim Muster mit dem größten Feinheitsgrad (mit den schmalsten Streifen), das das Baby im Prinzip gleich lange wie die homogene Graufäche anschaut, kann man schließen, dass die Sehschärfe nicht ausreicht, um die Konturen zu erkennen. Mithilfe dieser Vorgehensweise hat man herausgefunden, dass die Sehschärfe in den ersten beiden Lebensmonaten relativ schwach ausgeprägt ist, dass sie sich bis etwa zum achten Lebensmonat um das 40- bis 50-fache verbessert und dann fast schon das Niveau des Erwachsenenalters erreicht.

Habituationmethode. Ein anderes Untersuchungsprinzip, das sich zur Untersuchung der Sehschärfe eignet, ergibt sich aus der Habituationmethode. Dabei präsentiert man jeweils nur einen Reiz und macht sich die Tatsache zunutze, dass Babys unter bestimmten Voraussetzungen schnell ihr Interesse an einem Reiz verlieren. Beginnt man beispielsweise mit einem sehr feinen

Streifenmuster und lässt dies allmählich breiter werden, so werden Babys dies als die immer gleiche homogene Graufäche wahrnehmen. Sie scheinen sich an den Reiz zu gewöhnen (sie „habituierten“), und ihr ohnehin nicht großes Interesse wird sich im Verlauf der einzelnen Präsentationen abschwächen, was sich an der Abnahme der Betrachtungszeit zeigt. Steigt diese dann zu einem bestimmten Zeitpunkt sprunghaft an, kann man schließen, dass dieser Reiz als etwas Neues wahrgenommen wird – nämlich dank der nunmehr ausreichenden Sehschärfe nicht mehr als eine homogene Fläche, sondern als strukturiertes Muster.

Kontrastsensitivität und Farbsehen

Die Wahrnehmungsfähigkeit von Babys ist in den ersten beiden Lebensmonaten auch hinsichtlich der Kontrastsensitivität eingeschränkt: nämlich dann, wenn es um „weichere“ Helligkeitsabstufungen geht als bei extremen Schwarz-Weiß-Verteilungen. Im weiteren Entwicklungsverlauf zeigen die Daten hier ein ähnliches Bild wie bei der Sehschärfe: Innerhalb nur weniger Monate nimmt die Kontrastsensitivität ungefähr um das 50-fache und damit praktisch bis zur Perfektion zu. Andere Defizite bestehen anfangs, bis in den zweiten Lebensmonat hinein, auch in der Farbwahrnehmung; die vorherrschende Grauempfindung lässt nur wenige Ausnahmen zu. Aber schon mit drei Monaten scheint, wie neuere Daten belegen, die Welt für Babys die gleiche Reichhaltigkeit an Farben zu haben wie für Erwachsene.

Tiefenwahrnehmung

Die Fähigkeit, einen dreidimensionalen Raum wahrzunehmen, ist eine der auffälligsten Leistungen unseres visuellen Systems. Sie ermöglicht uns, die Distanzrelationen zwischen uns selbst und anderen Personen und Objekten der umgebenden Welt adäquat einzuschätzen und in ihr gefahrlos zu navigieren. Da das interne Abbild dieser Welt auf der Netzhaut unseres Auges zweidimensional ist, stellt sich die Frage, wie wir dieses flächige Bild in eine räumliche Struktur übertragen. Stellt unser Wahrnehmungssystem hierfür angeborene Mechanismen zur Verfügung oder konstruieren wir die dritte Dimension aufgrund der Erfahrungen, die wir im Verlauf der Entwicklung sammeln? Dies berührt wieder die Nativismus-Empirismus-Debatte und macht die Fragen, wie und ab wann die Tiefe des Raumes wahrgenommen werden kann, besonders interessant.

Die klassische Versuchsanordnung ist hier die visuelle Klippe (*visual cliff*). Sie wurde von Gibson und Walk (1960) entwickelt und war Grundbestandteil eines der ersten systematischen Experimente zur Wahrnehmungsentwicklung überhaupt. Wesentliches Element der Apparatur ist eine dicke, nicht spiegelnde Glasplatte, stabil genug, um ein darauf platziertes Baby zu halten. Wie Abbildung 2.2 zeigt, ist der Untergrund zweigeteilt: Die eine Hälfte der Glasplatte liegt direkt auf einem großen Brett mit einem Schachbrettmuster auf. Unter der anderen Hälfte liegt ein identisches Brett, allerdings einen knappen Meter tiefer – sodass für eine Person mit Tiefenwahrnehmung der Eindruck eines Abgrundes entsteht. Gibson und Walk fanden, dass sich Babys im Krabbelalter, zwischen etwa 6 und 12 Monaten, furchtlos auf der „hohen“ Seite der Klippe bewegen. Sie zögerten aber an der Grenze zur „tiefen“ Seite und weigerten sich, diese zu überqueren, selbst wenn sie von ihrer Mutter angespornt wurden, dies zu tun. Offensichtlich waren sie unsicher und nicht bereit, das Risiko einzugehen – ein klares Zeichen dafür, dass sie über Tiefenwahrnehmung verfügten.

Leider sagen diese Daten nichts über die Wahrnehmungsfähigkeiten noch jüngerer Kinder aus, die sich nicht selbstständig fortbewegen können. In weiterführenden Experimenten setzte man

3 Kognitive Entwicklung

Was Sie in diesem Kapitel erwartet

Jede Person, die mit der Erziehung von Kindern zu tun hat, ob in der Schule oder im Elternhaus, hat gewisse Vorstellungen darüber, was Kinder in einem bestimmten Alter denken, wissen und lernen können. Diese Vorstellungen entspringen aus dem Alltagswissen oder festen, über Generationen hinweg tradierten Überzeugungen. Stimmen sie mit den jetzt vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen überein? Dieses Kapitel möchte Antworten hierzu geben. Angesprochen werden zentrale Themen der kognitiven Entwicklung. Sozusagen als Referenzpunkt wird die Theorie Jean Piagets vorangestellt, die die Forschung auf diesem

Gebiet entscheidend in Gang gesetzt und vorangetrieben hat. Im Anschluss daran werden drei andere Ansätze mit neueren Sichtweisen auf die kognitive Entwicklung vorgestellt. Alle drei versuchen, der neuen Datenlage gerecht zu werden, die sich infolge des Aufgreifens und der Überprüfung der ursprünglichen Ideen aus Piagets Theorie ergeben hat. Wohl zu keinem anderen Gebiet der Entwicklungspsychologie gibt es eine solche Fülle von Daten und eine vergleichbare Vielfalt origineller, experimenteller Zugänge zu den jeweiligen Fragestellungen.

Will man Kinder verstehen, so muss man verstehen, wie sie die Welt verstehen – von den elementaren und feststehenden Naturgesetzen bis zu den komplexen und veränderbaren Regeln in sozialen Systemen. Dies ist das Thema der kognitiven Entwicklungspsychologie. Sie befasst sich, wie der Name sagt, mit Kognitionen. Unter dem Begriff Kognition werden alle geistigen oder mentalen Aktivitäten und alle Denkprozesse zusammengefasst, die im Dienste des Gewinns von Erkenntnis und des Erwerbs von Wissen stehen. Denken Kinder fundamental anders als Erwachsene? Woraus entsteht unser Wissen über die Welt, und wie – und wodurch – verändert es sich im Verlauf der Entwicklung?

Diese Fragen haben die Wissenschaft seit Langem bewegt, und sie stehen auch heute noch im Zentrum vieler Forschungen. Das Besondere dieses Kapitels ist: In keinem anderen Gebiet der Entwicklungspsychologie ist die Herangehensweise an die zentralen Fragen über Jahrzehnte hinweg so stark von einer einzigen, alles überragenden Theorie geprägt worden. Es ist die Theorie des Schweizer Entwicklungspsychologen **Jean Piaget** (1896–1980), die, wenn sie auch in letzter Zeit zunehmend in die Kritik gerät, aus der aktuellen Forschung nicht wegzudenken ist. Daher soll sie im Folgenden in ihren Grundzügen beschrieben werden und einen wichtigen Bezugspunkt für alles Weitere bilden.

3.1 Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung

Piagets Theorie ist komplex und elegant. Am besten findet man einen Zugang zu ihr, wenn man sie nicht nur als eine psychologische versteht. Sie ist fast in gleichem Maße von biologischen und philosophischen Denkansätzen inspiriert. Piaget selbst hat sie oft als eine genetische Epistemologie eingestuft, als eine Erkenntnistheorie also. Seine ursprüngliche Ausbildung lag in der Biologie und der Philosophie. Ab den 20er Jahren seines Lebens wandte er sich der Untersuchung

und Beobachtung von Kindern zu. Dies sah er zunächst als eine neue Methode zur Untersuchung alter philosophischer Fragen, wie: Woraus entsteht Wissen, wodurch verändert es sich, und was ist es überhaupt? Erst allmählich wurde die enorme Bedeutung dieses völlig neuartigen Ansatzes für die Psychologie erkannt, und erst nach einiger Zeit verstand sich Piaget selbst als Entwicklungspsychologe.

Grundannahmen

Struktur. Piaget betrachtet menschliche Intelligenz und ihre Entwicklung unter zwei großen Aspekten: Struktur und Funktion. Die Frage nach der Struktur bezieht sich auf das biologische Prinzip der Organisation. Jeder biologische Organismus ist keine zufällige Ansammlung von Zellen, sondern ein hochgradig organisiertes, strukturiertes System. Eine wichtige Aufgabe der Biologie liegt darin, diese Organisation herauszufinden. Analog sieht Piaget die menschliche Intelligenz. Auch sie kann nicht adäquat verstanden werden als eine ungeordnete Ansammlung einzelner Elemente, z. B. gelernter Assoziationen (eine Sichtweise, die im damals aufkommenen Behaviorismus propagiert wurde). Vielmehr ist sie für Piaget gekennzeichnet durch kognitive Strukturen verschiedener Komplexität, manchmal auch „Schemata“ genannt. Und die Aufgabe der Psychologie ist es, diese Strukturen aufzudecken.

Funktion. Der funktionale Aspekt von Piagets Theorie liegt im biologischen Prinzip der Adaptation. Ein Organismus kann nur überleben bei einer guten Anpassung an die Umwelt, in der er lebt. Die menschliche Intelligenz dient diesem Ziel, und sie hat hierfür beachtliche Mechanismen ausgebildet. Wie können aus dem kontinuierlichen Prozess der Adaptation immer höhere Strukturen der Intelligenz und des Denkens entstehen? Wie interagieren Aspekte der Struktur und der Funktion beim Wissenserwerb? Dies waren Piagets zentrale Fragen am Ausgangspunkt seiner Forschungen.

Dazu unterschied er, wieder in Anlehnung an die Biologie, zwei komplementäre Prozesse der Adaptation: Assimilation und Akkommodation. Entgegen der üblichen Vorstellung muss in unserer Interaktion mit der Umwelt die Anpassung nicht nur darin bestehen, dass wir uns verändern, um den Erfordernissen der Umwelt gerecht zu werden. Dies wäre eine Akkommodation. Man kann auch versuchen, die Gegebenheiten der Umwelt so zu verändern, dass wir sie mit den Möglichkeiten bewältigen, über die wir schon verfügen. Dies wäre eine Assimilation.

Beispiel

Piaget gibt ein einfaches Beispiel für das Zusammenspiel beider Prozesse in einem sehr frühen Entwicklungsstadium eines Kindes: Es kann ein geordnetes Handlungsmuster (Schema) für das Saugen an der Mutterbrust ausgebildet haben. Wenn es dann mit einer neuen Umwelt und Aufgabe konfrontiert wird, indem es am Schnuller einer Flasche saugen soll, können zwei Anpassungsprozesse ablaufen: Das Kind

kann versuchen, den Schnuller so zu verändern, dass es das bisherige Schema komplett beibehalten kann (Assimilation). Es kann aber auch versuchen, ein neues Schema für den Schnuller auszubilden (Akkommodation). Wahrscheinlich wird jedoch keiner der beiden Prozesse allein wirken, sondern es wird ein Zusammenspiel von Assimilation und Akkommodation geben.

Äquilibration. Das Herstellen einer Balance zwischen Akkommodation und Assimilation ist das Ziel der Entwicklung. Dieser Prozess wird Äquilibration genannt. Er ist es, der den Wissenserwerb und den Erkenntnisgewinn vorantreibt. Hieraus folgen Ableitungen für die pädagogische

Praxis: Ein guter Unterricht sollte so gestaltet sein, dass er (a) weder dazu auffordert, die vorhandenen kognitiven Strukturen ständig radikal umzustülpen, also zu akkomodieren, noch (b) dazu Gelegenheit gibt, die neuen Informationen ständig so umzuinterpretieren und damit zu assimilieren, dass kein Änderungsbedarf für die bestehenden Strukturen besteht. Der letztere Fall wäre z. B. gegeben, wenn jemand nach der Vielfalt der inzwischen vorliegenden Information immer noch an seinem Glauben festhält, dass die Erde eine Scheibe sei.

Der Prozess der Äquilibration verläuft nach Piaget kontinuierlich. Allerdings ist die Balance zwischen beiden Formen der Anpassung im Verlauf der Entwicklung mehr oder weniger stabil. An manchen charakteristischen Punkten kommen die komplementären Prozesse aus dem Gleichgewicht, insbesondere wenn die vorhandenen Strukturen nicht mehr geeignet sind, Neues sinnvoll zu assimilieren. Dann kommt es zu einer qualitativen Änderung der Struktur. Das Kind erreicht eine neue Entwicklungsstufe, die ihm ein besseres Verstehen der Welt ermöglicht. Piaget hat vier große Stufen der kognitiven Entwicklung postuliert, jede von ihnen stellt eine in sich kohärente Struktur dar. Jede neue Struktur baut auf der alten auf und wird vom Kind selbst konstruiert. Es ist in der Tat diese Stufenabfolge, für die Piagets Theorie am meisten bekannt wurde – innerhalb und außerhalb der Entwicklungspsychologie. Die vier Stufen (manchmal auch Phasen oder Stadien genannt) werden im Folgenden der Reihe nach skizziert.

Die sensumotorische Stufe (Stufe I)

Die sensumotorische Stufe beginnt gleich nach der Geburt und erstreckt sich bis etwa zum Ende des zweiten Lebensjahrs. Grundbausteine sind die angeborenen Reflexe des Babys. Aus ihnen heraus entwickeln sich nach Piaget alle höheren Formen der Kognition. Piaget konzipiert die Reflexe wie Saugen und Greifen als geordnete sensumotorische Schemata, die durch Einüben, Koordinationen und Integrationen (z. B. Saugen und Greifen zusammen) zu immer besseren Erkenntniswerkzeugen werden. Piaget beschreibt diesen Entwicklungsverlauf minutiös, vor allem aufgrund von Beobachtungen, die er an seinen eigenen drei Kindern machte und notierte. Hierbei kam er auf sechs Unterstufen der sensumotorischen Intelligenz, auf die hier nicht im einzelnen eingegangen werden soll.

Ein interessantes Phänomen, das Anlass gab für viele Nachfolgeuntersuchungen bis in die heutige Zeit hinein, fand Piaget auf der vierten Unterstufe, etwa zwischen dem achten und zwölften Monat: den sogenannten **A-nicht-B-Fehler**. In der entsprechenden Aufgabe wird ein für das Kind interessantes Objekt mehrmals an Ort A durch ein Tuch versteckt. Nachdem das Kind das Objekt dort mehrfach gefunden, d. h. aufgedeckt hat, wird es vor den Augen des Kindes an einen anderen Ort B gelegt, etwa einen halben Meter von Ort A entfernt, und wieder mit einem Tuch verdeckt. Das andere Tuch liegt noch an Ort A. Das Kind sucht nicht dort, wo es das Objekt zuletzt gesehen hat (Ort B), sondern bei A, wo die frühere Suche erfolgreich war. Für Piaget zeigt dieses Phänomen, dass Kinder in diesem Alter noch keine sichere Trennung zwischen der eigenen Person und Objekten der externen Welt vornehmen können. Für sie scheint zumindest manchmal noch die Existenz eines Objekts von dem sensumotorischen Kontakt mit ihm – einer eigenen Wahrnehmung oder Handlung – abhängig zu sein.

Verzögerte Nachahmung. Am Ende der sensumotorischen Stufe, in der sechsten Unterstufe, ist schließlich ein erster großer Meilenstein der kognitiven Entwicklung erreicht: die Fähigkeit zur mentalen Repräsentation. Dinge und Personen der Außenwelt können offenbar intern abgebildet und für einige Zeit gespeichert werden. Ein erstes Zeichen hierfür war für Piaget die verzögerte Nachahmung. In der zweiten Hälfte des zweiten Jahres waren seine Kinder in der Lage, das

Verhalten eines anderen, z. B. einen seltsamen Gesichtsausdruck, nicht nur sofort, sondern mehrere Stunden später zu wiederholen.

Objektpermanenz. Zum Abschluss dieser Stufe erwirbt das Kind das Konzept der **Objektpermanenz**. Das Prinzip „Aus den Augen, aus dem Sinn“ gilt nicht mehr. Es wird abgelöst durch die bahnbrechende Erkenntnis, dass Objekte – und Personen ebenso – weiter existieren, auch wenn sie nicht mehr wahrgenommen werden können. Diese Erkenntnis, verbunden mit der Fähigkeit zur mentalen Repräsentation, ermöglicht einen gewaltigen Sprung der Intelligenzentwicklung. Der Grundstein für den Übergang in die nächste Stufe ist gelegt.

Die präoperationale Stufe (Stufe 2)

Die zweite große Stufe beginnt mit etwa 2 Jahren und endet ungefähr mit 6 Jahren. Der große Fortschritt besteht in dem, was Piaget die **Symbolfunktion** nennt: Sie baut auf der am Ende der vorangegangenen Stufe erworbenen Fähigkeit zur internen Repräsentation auf. Das Kind erkennt, dass ein Ding für ein anderes stehen, es repräsentieren oder symbolisieren kann. So kann eine Puppe für eine andere – reale oder gedanklich vorgestellte – Person stehen, ein Besen, auf dem man reitet, für ein Pferd usw. Vielleicht noch wichtiger: Ein Wort kann ein Symbol für etwas anderes sein, ebenso eine Geste, und eine einfache Zeichnung auf dem Papier kann eine weitaus komplexere Szene in der Außenwelt repräsentieren. Die Auswirkungen der Symbolfunktion sind Eltern und Erzieherinnen aus dem Alltag bekannt: Es ist das Symbolspiel. Dabei scheinen dem kindlichen Ideenreichtum hinsichtlich dessen, was ein Symbol für etwas anderes sein kann, kaum Grenzen gesetzt.

Egozentrismus. Neben dieser positiven Charakterisierung der präoperationalen Stufe gibt es auch eine negative Seite, die in Piagets Beschreibungen eher überwiegt. Das Denken der Kinder ist gekennzeichnet durch mehrere fundamentale Schwächen. Eine davon ist der **Egozentrismus**. Ein Kind auf dieser Stufe ist nach Piaget unfähig, andere Perspektiven als die eigene einzunehmen. Dies gilt von der räumlichen Wahrnehmung bis hin zur Kommunikation im sozialen Kontext.

Beispiel

Der Drei-Berge-Versuch

Für die visuelle Perspektivenübernahme ist dieser Egozentrismus am berühmten Drei-Berge-Versuch demonstriert worden. Dem Kind wird auf einem Tisch ein Modell von drei nebeneinander liegenden Bergen verschiedener Form und Höhe gezeigt, und es soll ein

schätzen, wie diese Szene von einer Puppe gesehen wird, die an einer anderen Seite des Tisches sitzt. Für die Kinder scheint klar zu sein: Die Puppe sieht genau das, was sie sehen. Ihre eigene, egozentrische Perspektive scheint die einzig mögliche zu sein.

Animismus, Artifizialismus, Finalismus. Andere Defizite im kindlichen Denken dieser Stufe, auf die Piaget oft hingewiesen hat, zeigen sich im Animismus. Dabei werden nicht belebten Objekten Qualitäten des Lebens zugeschrieben, z. B. Wünsche oder Gefühle: Das Fahrrad muss sich ausruhen; dem Papier tut es weh, wenn man es zerschneidet. Ein anderes Phänomen ist der Artifizialismus, die Tendenz zu glauben, dass alle Dinge der Welt von Menschen für menschliche Zwecke gemacht wurden, z. B. ein Stein, damit man ihn werfen kann, oder die Nacht, damit man schlafen kann. Insgesamt scheinen Kinder dieser Stufe Vorstellungen des Finalismus nahe zu stehen, nach denen alle Ereignisse und Dinge der Welt vom Zweck her bestimmt sind.

5 Grundlagen: Definitionen und Konzepte

Was Sie in diesem Kapitel erwartet

Was sind die zentralen Themen einer Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters? Wie kann diese Lebensphase definiert werden und welches Alter schließt sie ein? Welche Entwicklungsaufgaben sind kennzeichnend für diese Lebensphase und wie beeinflussen sie die Entwicklung?

Das Erwachsenenalter ist erst seit Kurzem Gegenstand der entwicklungspsychologischen Forschung. Dies liegt zunächst daran, dass diese Lebensphase im Gegensatz zur Kindheit durch eine langsamere Entwicklungsrate und höhere Stabilität gekennzeichnet ist. Im Erwach-

senalter spielen Entwicklungsaufgaben eine wichtige Rolle für die Entwicklung. Individuelle Unterschiede in dieser Lebensphase sind eher auf die Meisterung von Entwicklungsaufgaben zurückzuführen als auf biologische Entwicklungsfaktoren. Entwicklungsaufgaben sind als soziale Erwartungen definierbar, die sich auf die Verfolgung von Zielen in einem bestimmten Alter beziehen. Die zentralen Entwicklungsaufgaben des Erwachsenenalters kreisen um die Lebensbereiche Beruf und Familie.

5.1 Das Erwachsenenalter – ein neues Forschungsgebiet der Entwicklungspsychologie

Das Erwachsenenalter wurde in der „klassischen“ Entwicklungspsychologie als ein theoretisch und empirisch nicht besonders interessanter Lebensabschnitt angesehen. Das „klassische“ Entwicklungskonzept geht aus

- ▶ von fortschreitendem Wachstum
- ▶ von Entwicklungsgewinnen im Sinne des Neuerwerbs oder der Verfeinerung von neuen Fähigkeiten und Fertigkeiten
- ▶ von fortschreitender Differenzierung und Integration zu höheren Funktionsstufen.

Außerdem ist die Rate der Veränderung in der Kindheit sehr hoch, sodass Entwicklung innerhalb von Monaten, bisweilen sogar Wochen, leicht erkennbar ist. All dies ändert sich mit zunehmendem Alter und insbesondere im Erwachsenenalter. Hier vollziehen sich Veränderungen (z. B. die kognitive Entwicklung) sehr viel langsamer, während einige psychologische Merkmale (z. B. Persönlichkeitseigenschaften) sich durch hohe Stabilität auszeichnen und manche Funktionen (z. B. die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit) bereits erste Anzeichen des Abbaus zeigen.

Angesichts der zunehmenden Bevölkerungsanteile alter und sehr alter Menschen galt das gerontologisch erforschte höhere Alter als ein wichtigerer Lebensabschnitt. Die kennzeichnenden Veränderungen wurden vor allem als Verluste und Abbauprozesse wahrgenommen. Ein genauerer Blick auf den Lebensabschnitt zwischen 20 und 65 Jahren ergibt jedoch, dass auch im Erwachsenenalter wichtige entwicklungspsychologische Prozesse der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Lebenswelt stattfinden. Erst in den letzten Jahren beginnt die Entwicklungspsy-

chologie der Lebensspanne, sich verstärkt dem Erwachsenenalter zuzuwenden. Dies dokumentieren die hervorragenden Sammelbände von Lachman (2001) sowie von Willis und Martin (2005).

Definition

Erwachsenenalter

Den Lebensabschnitt des Erwachsenenalters abzugrenzen, ist schwierig, da diese Phase nicht biologisch, sondern primär soziokulturell durch die Entwicklungsaufgaben und Lebensumstände definiert ist. Als Kriterien für den Beginn des Erwachsenenalters werden häufig angesehen:

- ▶ die Beendigung der Ausbildung
- ▶ der Eintritt ins Berufsleben
- ▶ der Auszug aus dem Elternhaus
- ▶ der Aufbau einer eigenen Familie

Weitere zentrale Aspekte der Bestimmung des Erwachsenenalters sind die Selbstständigkeit in der Lebensführung und die finanzielle sowie emotionale Unabhängigkeit von den Eltern. Von Erwachsenen wird erwartet, dass sie Verantwortung für ihr Leben und ihr Verhalten übernehmen. Dies zeigt sich in der (gesetzlichen) Volljährigkeit, mit deren Erreichen eine Person rechtskräftige Verträge abschließen und – im Gegensatz zu Kindern und Jugendlichen – strafrechtlich voll zur Rechenschaft gezogen werden kann.



Als Grenze für den Übergang zum höheren Alter wird spiegelbildlich häufig die Verrentung angesehen. Wann genau eine Person eine Ausbildung oder ihre Berufstätigkeit aufnimmt oder abschließt, ist aber von vielen Faktoren –

beispielsweise von der Art der Ausbildung und dem Arbeitsmarkt – abhängig und unterliegt damit einer hohen Varianz. Klare Altersgrenzen für das mittlere Erwachsenenalter können daher nicht aufgestellt werden.

Phasen des Erwachsenenalters. Das Erwachsenenalter kann grob in drei Phasen unterteilt werden:

- ▶ *Emerging Adulthood.* Die Phase des beginnenden Erwachsenenalters geht nach Arnett (2000) auf Veränderungen in den industrialisierten Gesellschaften zurück. Angesichts der vielen Möglichkeiten, die sich jungen Menschen dort heutzutage nach ihrem Schulabschluss in der Berufs- und Partnerwahl eröffnen, wird die Transition ins Erwachsenenleben hinausgezögert. Nach Arnett verlängern junge Menschen in der Dekade zwischen 18 und 28 Jahren die Phase der Exploration, die eigentlich typisch für die Phase der Identitätsfindung des Jugendalters ist. (s. 6.1 Jugend: Identitätsfindung)
- ▶ Junges Erwachsenenalter. Das junge Erwachsenenalter kann als eine Altersphase charakterisiert werden, in der sehr stark gewinnorientierte Aufgaben im Vordergrund stehen, nämlich der Beginn der Berufstätigkeit und die Etablierung im Beruf sowie die Gründung einer eigenen Familie. Junge Erwachsene investieren ihre Ressourcen dann auch primär in Zugewinne in ihrem Leistungs- und Funktionsniveau (z. B. Gedächtnisleistung, Wissen, Gesundheit, gute soziale Beziehungen).
- ▶ Mittleres Erwachsenenalter. Neugarten (1972) bezeichnete als zentrale Veränderung des mittleren Erwachsenenalters die Ausbildung einer neuen Lebensperspektive. Die Sicht auf das eigene Leben als Zeit seit der Geburt weicht der Sicht auf das eigene Leben als noch

verbleibende Lebenszeit. Tatsächlich zeigen empirische Studien, dass die Zukunftsperspektive von jungen Erwachsenen gewissermaßen als endlos wahrgenommen und mit steigendem chronologischen Alter zunehmend als eingeschränkt empfunden wird. Außerdem entwickelt sich von diesem Alter an ein zunehmend ungünstiges Verhältnis von Entwicklungsgewinnen und -verlusten. Damit ist eine Reihe von motivationalen und sozioemotionalen Veränderungen verbunden – z. B. die zunehmende Konzentration auf wesentliche Ziele oder emotional bedeutsame Sozialkontakte.

5.2 Entwicklungsaufgaben des Erwachsenenalters

In der Lebensphase des Erwachsenenalters stehen die Lebensbereiche Beruf und Familie im Vordergrund. Während im jungen Erwachsenenalter der Aufbau dieser Lebensbereiche von großer Bedeutung ist, wird vom mittleren Erwachsenenalter an eine Konsolidierung des Funktionsniveaus angesichts erster Verluste (z. B. kognitiver oder physischer Leistungsfähigkeit) immer wichtiger.

Im Erwachsenenalter wird eine Vielzahl an Anforderungen an eine Person gestellt. Als Entwicklungsaufgaben lassen sich in den zwei zentralen Lebensbereichen des Erwachsenenalters unterscheiden:

- ▶ **Beruf:** Einstieg, Erreichen der individuellen Leistungsasymptote, Lifelong Learning, Vorbereitung auf Berentung
- ▶ **Familie:** Familiengründung, Geburt des ersten Kindes, Kinderlosigkeit, Empty-Nest, alternde Eltern

Definition von Entwicklungsaufgaben. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben wird in der Literatur sehr heterogen angewandt. Oerter (1986) unterscheidet vier verschiedene Bedeutungen des Konzeptes:

- ▶ Lebensabschnitte (z. B. mittleres Erwachsenenalter) per se als Aufgabe
- ▶ spezifische, normative Aufgaben in einer Lebensphase (z. B. Familiengründung)
- ▶ antizipierte, kritische Lebensereignisse (z. B. Geburt eines Kindes)
- ▶ der Bereich von möglichen Entwicklungsverläufen

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben wurde ursprünglich von Havighurst (1972) entwickelt, um zu beschreiben, womit sich Personen zu einem bestimmten Zeitpunkt oder in einer bestimmten Phase ihres Lebens beschäftigen. Havighurst wollte damit Erziehern einen entwicklungspsychologischen Leitrahmen für die Pädagogik zur Verfügung stellen. Er ging davon aus, dass die erfolgreiche Bewältigung dieser altersgebundenen Aufgaben zentral für eine erfolgreiche Entwicklung ist. Sein Stufenmodell beinhaltet, dass Entwicklungsaufgaben in einer unumkehrbaren Folge hierarchisch aufeinander aufbauen.

Entwicklungsaufgaben aus einer Lebensspannenperspektive. Havighurst war nicht nur in Bezug auf seine Lebensspannenperspektive ein moderner Denker, sondern auch insofern er Interaktionen zwischen altersbezogenen gesellschaftlichen Anforderungen bzw. Erwartungen, biologischen Entwicklungsprozessen und der Persönlichkeit annahm, aus denen Entwicklungsaufgaben entstehen. Abbildung 5.1 zeigt, dass die Annahmen Havighursts zu einem großen Teil der aus der Lebensspannenpsychologie stammenden Taxonomie von altersgradierten, historischen und non-normativen Einflussfaktoren der Entwicklung entsprechen. Die Lebensspannen-