Schneider, Lindenberger, Entwicklungspsychologie
8. Auflage 2018

Hinweise zu den Denkanstößen

Bei den Denkanstößen gibt es nicht immer die *eine* richtige Antwort, die Hinweise sind daher auch nicht als „Lösungen“ im engeren Sinne zu verstehen, sondern sollen dazu dienen, mögliche Denk- oder Lösungsansätze aufzuzeigen. Die Seitenangaben beziehen sich auf das gedruckte Buch.

Kapitel 1

(1) Seite 30

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?

- Entdeckung des eigenen Willens
- Erweiterung des Handlungsspielraums

Mit welchen Hypothesen könnte eine „Trotzphase“ erklärt werden, wenn es sie denn geben sollte?

- Einfluss kognitiver und motivationaler Entwicklungsfortschritte
- Emotionsregulation

Welche praktischen Folgerungen wären aus der „Diagnose“ „Trotzphase“ zu ziehen?

- Spielräume und Grenzen
- Entwicklungsaufgabe

Mit welchen Argumenten könnte die Annahme einer generellen „Trotzphase“ in Zweifel gezogen werden?

- Individuelle Unterschiede in Ausmaß und Art der Trotzphase.
- Trotz variiert nach Alter, Temperament und Umfeld

(2) Seite 36

Versuchen Sie, in einer transaktionalen Modellbildung hypothetische Entwicklungen zu skizzieren, die zu Schulversagen oder zu Delinquenz im Jugendalter führen. Denken Sie sich anschließend mögliche Maßnahmen aus, wie das Schulversagen oder die Delinquenz hätte verhindert werden können. Wählen Sie für diese Maßnahmen unterschiedliche Ansatzpunkte, die Sie aus Ihrer transaktionalen Modellbildung ableiten.

- Betrachtung von Kind, Eltern und Kontext sowie deren Wechselwirkungen über die Zeit.
- Entwicklungsförderliche und entwicklungsgefährdende Rückkoppelungen (Stichwort Teufelskreis).

- Wahl des Zeitpunkts einer Entwicklungsintervention (z. B. im Sinne sensitiver Perioden).

(3) Seite 39

Wählen Sie eines der aktuellen politischen Streitthemen (z. B. Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz, Ganztagsschulen für alle, Verschiebung des Rentenalters), und stellen Sie dazu möglichst viele entwicklungspsychologische Fragen zusammen, die beantwortet sein sollten, bevor man zu Entscheidungen kommt.

- Intendierte und nicht intendierte Wirkungen
- Zusammenwirken individueller Entwicklung und institutioneller Strukturen
- Möglichkeiten der Evaluation bildungspolitischer Maßnahmen

(4) Seite 42

Tragen Sie entwicklungspsychologische Fragen über mögliche Wirkungen des Fernsehens zusammen, und stellen Sie Fragen, die Sie nicht als entwicklungspsychologisch ansehen.

- Entwicklungspsychologisch:
  - Gibt es Unterschiede in der Entwicklung von Aufmerksamkeitsfunktionen in der mittleren Kindheit, die mit Häufigkeit und Art des Fernsehverhaltens zusammenhängen? Falls ja, welche Mechanismen vermitteln diesen Zusammenhang?
  - Lassen sich Wirkungen des Fernsehens auf die emotionale Entwicklung von Kindern nachweisen?
  - Welche Forschungsdesigns wären hierfür erforderlich?
- Nicht entwicklungspsychologisch:
  - Ermüden viele Einstellungswechsel pro Zeit den Zuschauer schneller als wenige?
- ABER: Aus fast allen nicht entwicklungspsychologischen Fragen lässt sich eine entwicklungspsychologische ableiten!

(5) Seite 43

Auf die Leistung eines Kindes in der Schule wirken viele Faktoren ein. Denken Sie darüber nach, wie sich die Anlagen, die Familie, die Qualität des Unterrichts und die verfügbaren Unterrichtsmaterialien auf die Leistung eines 12-Jährigen im Mathematikunterricht auswirken.

- Bearbeiten Sie diese Aufgaben an einem konkreten Beispiel (z. B. dem Strahlensatz) und versuchen Sie, sich die Situation möglichst konkret vorzustellen.

Kaspar Hauser wuchs allein in einem dunklen Verließ auf. Was meinen Sie, welche kognitiven Fähigkeiten am meisten beeinträchtigt waren?

- Vgl. die Aussagen in den Kapiteln 14 und 16 zu „Theory of Mind“ und Perspektivenwechsel.

(6) Seite 45

Inwiefern könnten Vergleiche der Kinder von eineiigen Zwillingen mit Kindern von zweieiigen Zwillingen oder von altersungleichen Geschwistern informativ sein für den Nachweis von Anlageeinflüssen?

- Argumentieren Sie mit dem Ausmaß der genetischen Unterschiede. Problematisieren Sie die Annahme der gemeinsamen Umwelt bei eineiigen Zwillingen, die in der derselben Familie aufwachsen.

Was erwarten Sie: Sind biologische Geschwister, die bei ihren biologischen Eltern aufwachsen, einander ähnlicher als biologische Geschwister, die gemeinsam in einer Adoptivfamilie aufwachsen?

- Beachten Sie, dass die genetischen Anlagen der biologischen Eltern im Falle biologischer Geschwister, die bei ihren biologischen Eltern aufwachsen, auch die familiäre Umwelt der Kinder beeinflussen.

Formulieren Sie, was ein Korrelationskoeffizient besagt und was nicht, um den scheinbaren Widerspruch aufzulösen, dass eine Adoption für Kinder aus sozial schwachem Milieu und von wenig intelligenten Eltern hinsichtlich der Intelligenzentwicklung eine große Chance bedeutet, obwohl die Korrelationsbefunde zeigen, dass die Ähnlichkeit mit den biologischen Eltern größer ist als die mit den Adoptiveltern und mit dem Alter wächst, während die Korrelation mit den Adoptiveltern mit zunehmendem Alter geringer wird.

- Zur Bearbeitung dieser Frage sollte man sich verdeutlichen (vielleicht auch mit einer Skizze), dass Korrelationen und Mittelwerte unabhängig voneinander variieren können.

(7) Seite 46

Sie haben weiter oben gelesen, dass Anlagen und Umwelt in der Entwicklung immer zusammenwirken. Nun wird Reifung hier als im Wesentlichen genetisch gesteuerte Entwicklung dargestellt. Stellen Sie am Beispiel von Personen, die blind geboren werden, früh erblinden, spät erblinden oder durch eine Operation erneut oder zum ersten Mal Lichtreize wahrnehmen können, Fragen nach möglichen Umwelteinflüssen auf die Auslösung, den Verlauf und das Ergebnis von Reifungsvorgängen.

- Erläutern Sie Ihre Überlegungen mit Hilfe an konkreten Untersuchungsplänen und formulieren Sie empirisch überprüfbare Hypothesen.

(8) Seite 49

Versuchen Sie sich an Strukturanalysen eines komplexen Begriffs wie Demokratie, und spezifizieren Sie Elemente, die Sie zur Begriffsbestimmung benötigen.

- Skizzieren Sie die Beziehungen zwischen den Bestimmungselementen. Wie abstrakt sind die Begriffe?
- Wie dürfte sich das Begriffsverständnis mit dem Alter verändern?

(9) Seite 51

Denken Sie einmal darüber nach, welche normativen Überzeugungen Sie selbst haben und welche Sie gegenüber anderen Menschen vertreten oder als von anderen anerkannt sich wünschen. Überlegen Sie auch, mit welchen Mitteln oder auf welchen Wegen Sie deren Anerkennung durch andere zu erreichen versuchen.

- In welchem Alter haben sich Ihre Überzeugungen herausgebildet, und wie wandelbar sind sie? Wie sind Ihre Überzeugungen entstanden?

(10) Seite 55

Sie haben vermutlich manche kritischen Lebensereignisse erlebt. Wählen Sie eines aus, und notieren Sie alle Probleme, Verluste, Konflikte und belastenden Emotionen, die dadurch entstanden sind. Notieren Sie dann Ihre Versuche, diese zu meistern oder zu bewältigen und den Erfolg oder Misserfolg dieser Versuche. Resümieren Sie, inwiefern Sie sich dabei entwickelt haben und was Entwicklung dabei bedeutet.

- Wie verhält sich Ihre Rekonstruktion Ihres kritischen Lebensereignisses zu Ihrem Verhalten und zu Ihren Überlegungen während dieses Ereignisses?

(11) Seite 59

Es wurden verschiedene Kontinuitätskonzepte unterschieden. Illustrieren Sie diese mit Beispielen aus Ihrem eigenen Leben.

- Suchen Sie nach möglichst unterschiedlichen Beispielen, so z.B. nach ähnlichen Verhaltensweisen, die aber je nach Alter ganz unterschiedliches bedeuten, oder nach ganz unterschiedlichen Verhaltensweisen, die aber für dieselbe Eigenschaft stehen.

Machen Sie sich mehrere Zufälle in Ihrem eigenen Leben bewusst, und denken Sie darüber nach, welche Entscheidungen Sie selbst angesichts dieser Zufälle getroffen haben.

- Was bedeutet es, wenn wir von eigenen Entscheidungen sprechen? Wie klar lassen sich „Zufall“ und „Entscheidung“ voneinander abgrenzen?

Es wurden drei Möglichkeiten genannt, wie entwickelte Dispositionen, Kompetenzen und das Selbstkonzept einflussreich für die weitere Entwicklung werden können. Versuchen Sie, dafür Beispiele in Ihrer eigenen gegenwärtigen Lebenssituation zu finden.

- kein Hinweis

Kapitel 2

(1) Seite 69

Gibt es Beispiele dafür, wie „kulturelle“ und „natürliche“ Evolutionsprozesse bei der Produktion eines Verhaltens(phänotyps) zusammenwirken? Wo ergänzen sich solche Prozesse, wo laufen sie in verschiedener, womöglich divergenter Richtung?

- Tatsächlich dürfte es kaum eine „typisch menschliche“ Verhaltensweise geben, bei der kulturelle Evolutionsprozesse keine Rolle spielen. Das gilt jedenfalls für nahezu jedes konkrete Verhalten, das Menschen zeigen: Sprechen, Autofahren, Gesten – alles ist kulturell „überformt“. Einige wenige basale Reaktionen (z. B. Reflexe wie der Knie-Sehnen-Reflex und der Lidschlagreflex oder universelle mimische Reaktionen zum Gefühlsausdruck) werden vermutlich kulturell kaum beeinflusst – aber auch sie kann man absichtlich zeigen oder (mit Übung) unterdrücken (z. B. Mimik).
- Allgemeiner dürfte die Veränderung der menschlichen Problemlösefähigkeiten vor allem durch eine völlig veränderte Lernumwelt in der Kindheit (Schule, neue technische Möglichkeiten und Anregungen, Medien), also vorwiegend kulturell, zu erklären sein; jedenfalls behaupten viele Autoren, dass sich die heutigen Gehirne strukturell von den

Gehirnen der Steinzeitmenschen kaum unterscheiden (obwohl das schwer zu überprüfen ist, weil nur Schädel erhalten sind, keine Gehirne).

- Gegenläufig könnten beispielsweise die Entwicklungsrichtungen bei der Reproduktion sein: In technisch sehr „weit" entwickelten Gesellschaften gibt es – u. a. wegen einer immer längeren Ausbildungszeit (lebenslanges Lernen) – eine abnehmende Bereitschaft, Kinder zu gebären. Ob das eine dauerhafte Entwicklung ist, wissen wir derzeit natürlich noch nicht.

(2) Seite 75

Wenn sich die Bereitschaft zu altruistischem und kooperativem Handeln insgesamt evolutionär durchgesetzt hat (bei sozialen Spezies), könnte dann die Fürsorge für die Älteren durch (erwachsene) Jüngere nicht einfach ein Spezialfall von Altruismus sein? Was spricht dafür, was dagegen, dass dies die einfache Erklärung des Überlebens von älteren Mitgliedern der Gemeinschaft ist?

- Dafür spricht etwa, dass Unterstützungsverhalten tatsächlich insbesondere zwischen Personen auftritt, die annehmen, miteinander verwandt zu sein; bei den eigenen Eltern dürfte das besonders ausgeprägt sein.
- Dagegen spricht, dass Unterstützungsverhalten sehr häufig auf Reziprozität angewiesen ist, also darauf, dass es sich (eventuell nach längerer Zeit oder auf Umwegen) irgendwie auch für den Helfenden als positiv erweist (womöglich indirekt dadurch, dass es allen gut damit geht, in einer Gemeinschaft zu leben, in der man sich hilft). Wenn aber sehr viel (und zunehmend viel) Ressourcen (Zeit Kraft, Nahrung etc.) in Ältere und Alte investiert werden, ohne dass sie der Gemeinschaft irgendetwas zurückgeben, würde sich das gegenüber sozialen Varianten, die das nicht (oder weniger) tun, auf die Dauer nicht durchsetzen können.

(3) Seite 77

Welche praktischen Konsequenzen könnte die Einsicht haben, dass Gene nicht determinieren, wer wir sind und was wir tun? Muss man nicht doch einräumen, dass viele genetische Voraussetzungen unser Werden und Sein zumindest so lange entscheidend (und: unbeeinflussbar) bestimmen, wie wir den Mechanismus der Wechselwirkung nicht genau verstanden haben?

- Die wichtigste praktische Konsequenz ist, dass es keinen Anlass gibt, auf Gentechnik angewiesen zu sein, um Aspekte an uns und unserer Entwicklung zu beeinflussen, die auch durch Gene mitbestimmt sind. Wir können eine „erbliche" (genetisch mitbedingte) Erkrankung wie Phenylketonurie mithilfe einer Diät vollständig kompensieren. Manchmal müssen wir gar nicht alle komplexen Mechanismen der Wechselwirklungen komplett durchschaut haben (falls wir das überhaupt je können), um einen Ansatzpunkt auch außerhalb der Gene zu finden. Natürlich beeinflusst z. B. die Schulbildung unsere Intelligenz (jedenfalls die, die wir praktisch zeigen, im Leben oder im Intelligenztest), und es gibt kein „biologisches" Argument dafür, dass es hier ein absolute „Obergrenze" gibt (selbst wenn es – bei derzeitigem Wissen – ein „praktische" Obergrenze gibt). Das ist auch moralisch und politisch wichtig: Es gibt ganz sicher keine biologischen Argumente dafür, dass manche Menschen („Typen", „Ethnien", „Rassen" – es sind viele Worte dafür verwendet worden) irgendetwas grundsätzlich niemals – oder immer besser – können. Zugleich macht das die Erforschung genetischer Wirkungen und Wechselwirkungen interessanter, nicht nur wissenschaftlich, sondern auch praktisch, denn wenn wir sie verstehen, können wir vielleicht durch eine einfach Veränderung (Variation) der Umwelt das Erwünschte erreichen (und eben nicht durch „Gentherapie" oder etwas Derartiges).

(4) Seite 78

Wir haben verschiedentlich das Problem der Einheit der Selektion bzw. Evolution angesprochen. Welches könnten die Einheiten sein, die bei intraindividuellen Verhaltensvariationen selektiert werden? Wie kann ihre Evolution gedacht werden? Gibt es hier so etwas wie „Arten"?

- Es ist wichtig, sich klar zu machen, dass nicht nur Organismen die Einheit der Variation und Selektion sind, sondern auch einzelne Gene, aber auch Gruppen oder Spezies, und wahrscheinlich auch andere „Einheiten" (z. B. kulturelle Traditionen). Sie alle verändern sich über die Zeit in Abhängigkeit von dem Ausgangszustand („Geschichte") einerseits und der selektiven Erhaltung fitnessverbessernder Variationen („Adaptation") andererseits. So kann es kommen, dass sich Altruismus, obwohl er für Individuen immer das (etwas) „kostspieligere" Verhalten ist (im Vergleich zum Schmarotzen), dennoch hat entwickeln und offenbar über längere Zeit halten können. Ob evolutionäre Prozesse auf anderen als genetischen Ebenen häufig sind, ist in der wissenschaftlichen Debatte sehr umstritten – aber es ist kaum zu bezweifeln, dass sie auf mehreren Ebenen auftreten – und zwar im Prinzip in immer derselben Form, die wir eingangs diskutiert haben.

Kapitel 3

(1) Seite 84

Warum ist es kein Widerspruch, dass Mensch und Schimpanse 99 % ihrer Gene teilen, menschliche zweieiige Zwillinge jedoch nur zu 50 % genetisch identisch sind?

- Unterschied zwischen Genen und Allelen

(2) Seite 92

Wie lässt sich die Heritabilität eines Merkmals durch den Vergleich von eineiigen Zwillingen mit Adoptivgeschwistern abschätzen?

- Unterschied zwischen der Ähnlichkeit der eineiigen Zwillinge und der Ähnlichkeit der Adoptivgeschwister

Sind epigenetische Unterschiede genetisch oder umweltbedingt?

- In dieser Beziehung gilt für sie dasselbe wie für jedes Persönlichkeitsmerkmal.

(3) Seite 94

Wenn die „gute" MAOA-Variante vor nachhaltigen Konsequenzen von Kindesmisshandlung schützt, was spricht dafür und was dagegen, misshandelte Kinder genetisch zu testen und Therapiekosten von den Krankenkassen nur für solche mit der „schlechten" MAOA-Variante zu übernehmen?

- Testung liefert Risikofaktor, keine Sicherheit
- Gefahr der Diskriminierung der Kinder mit „guten Genen"

(4) Seite 96

Wenn sich herausstellen sollte, dass Erwachsene, die als Heimkinder ohne individuelle Betreuung durch eine konstante Bezugsperson aufgewachsen sind, sich epigenetisch von altersgleichen

Kontrollpersonen unterscheiden, die in normalen Familien aufgewachsen sind, ist dies ein strenger Nachweis für einen Effekt der Heimumgebung auf das Epigenom? Begründen Sie Ihre Antwort!

- Unterschiede zwischen Heimkindern und Kontrollen können schon vor der Unterbringung im Heim bestanden haben

Kapitel 4

(1) Seite 104

Bei welchen Entwicklungsfunktionen könnte es ratsam sein, zusätzlich oder anstatt des Alters auch andere Zeitachsen zu berücksichtigen?

- z. B.: schulische Leistungen (Zeitachse: bisherige Schulzeit anstatt Alter), Lebenszufriedenheit (Zeitachse: Zeit seit einem kritischen Lebensereignis wie Verwitwung, Jobverlust)

Inwiefern könnte die Variable Alter im Laufe des Lebens zunehmend weniger zur Beschreibung von Entwicklungsveränderungen geeignet sein?

- Über den Verlauf der Lebensspanne akkumulieren möglicherweise eine Vielzahl von Einflussfaktoren, die nicht oder nur in geringem Maße mit dem Alter zusammenhängen, aber länger andauernde Auswirkungen auf individuelle Entwicklungsverläufe haben.
- Das kann dazu führen, dass zwei Personen im Alter im 25 Jahren bei vielen psychologischen Variablen noch recht ähnliche Ausprägungen haben, sich im Alter von 75 Jahren aber dramatisch voneinander unterscheiden.

(2) Seite 115

Wählen Sie eine Entwicklungsfunktion aus (z. B. Spracherwerb im Kindesalter; Gedächtnisentwicklung im höheren Erwachsenenalter). Überlegen Sie, mit welchen Forschungsmethoden Sie diese Entwicklungsfunktion beschreiben, erklären und gegebenenfalls verbessern können.

– Wie erfassen Sie interindividuelle Unterschiede in intraindividuellen Veränderungen?
– Wie erkunden Sie die Veränderbarkeit der Entwicklungsfunktion?
– In welcher Reihenfolge bringen Sie die verschiedenen Forschungsdesigns zur Anwendung?

- Bei diesem Denkanstoß erscheint es uns nicht sinnvoll, hier noch einmal ein weiteres Beispiel anzuführen (im Kapitel ist die Antwort schon mit einem ausführlichen Beispiel durchdekliniert worden).

Kapitel 5

(1) Seite 127

Erläutern Sie das Wechselspiel von Aufbau- und Abbauprozessen im Laufe der Ontogenese des Gehirns.

- Neurogenese

- Apoptose
- Synaptische Effizienzerhöhung (synaptic pruning)

Zeichnen Sie die Ontogenese der verschiedenen Transmittersysteme nach.

- Erregende und hemmende Botenstoffe
- Altersspezifik
- Wechselwirkungen zwischen den Botenstoffen

Lässt sich die Regelhaftigkeit der Ontogenese verstehen, ohne auf teleologische, d. h. vom Ergebnis her bestimmte Erklärungsansätze zurückzugreifen?

- Kritische Phasen der Ontogenese
- Theoretische Ansätze zur Beschreibung der Ontogenese

(2) Seite 132

In welcher Reihenfolge entwickeln sich die Sinne?

- Aufteilung nach Systemen und Funktionen
- Anatomische Grundvoraussetzungen
- Wechselwirkungen mit der Umgebung

Wie wirken sie bei der Wahrnehmung der Welt zusammen?

- Additive Effekte der Wechselwirkung
- Konsequenzen bei Funktionsausfall

Wie verändert sich ihr Verhältnis zueinander im Laufe der Ontogenese?

- Integration und Segregation der Informationsverarbeitung
- Abhängigkeit von einer reizreichen Umgebung

Wie ist die Entwicklung von Sensorik und Motorik miteinander verknüpft?

- Zeitdynamik in der Ontogenese
- Komplexe Bewegungsabläufe

Kapitel 6

(1) Seite 147

Wie würden Sie eine Studie planen, mit der Sie die Frage beantworten wollen, ob und gegebenenfalls wie die Beziehungen zwischen Eltern und Jugendlichen kulturell beeinflusst werden? Welche Probleme sind zu beachten? Welche Kulturen würden Sie auswählen und warum?

- Einige Ideen: Die Pubertät ist eine Entwicklungsphase, in der die Beziehungen zwischen Eltern und ihren Kindern neu austariert werden. Besonders interessant ist dabei die Frage,

ob und wie stark das Thema „Autonomie“ im Mittelpunkt steht und wie dieses Thema zwischen Eltern und Kindern ausgehandelt wird (Streit, Argumentation, Ausprobieren lassen etc.). Hier bieten sich Kulturen an, die entweder einem independenten oder einem interdependenten Entwicklungsideal verpflichtet sind. Achtung: Wie immer darf man methodisch nicht leichtfertig vorgehen. Beim Vergleich zweier oder mehrerer Kulturen sollte beispielsweise darauf geachtet werden, dass über die Kulturen hinweg der Bildungsstand der Familien sowie der Siedlungstyp der Befragten vergleichbar ist.

(2) Seite 155

Wie sollte man in einer modernen Gesellschaft, die durch das Zusammenleben vieler Kulturen gekennzeichnet ist, Entwicklungsziele, etwa für Schulcurricula, formulieren? Zwei Beispiele: Sollte Sportunterricht auch für muslimische Mädchen verpflichtend sein, selbst wenn sie dies aus religiösen Gründen nicht wollen? Sollten Kinder aller Kulturen an einem gemeinsamen Unterricht zu Ethik oder Religionswissenschaften teilnehmen?

Schwierige Fragen, auf die wir Antworten auch nicht wirklich wissen.

Einige Ideen:

- Zum Sportunterricht: Hier denken wir, dass keinesfalls ein gemischtgeschlechtlicher Unterricht aufgezwungen werden sollte. Aber ein (verpflichtendes) Angebot für Mädchen und Jungen getrennt (unterrichtet von Lehrerinnen bzw. Lehrern) halten wir schon für vernünftig. Dabei sollte auch den Eltern aufgezeigt werden, wie wichtig körperliche Aktivität für die lebenslange Entwicklung ist.
- Zum Unterricht in Ethik oder Religionswissenschaften: Uns erscheint es eine sinnvolle Möglichkeit zu sein, vergleichend über verschiedene Weltanschauungen und Religionen zu sprechen. Das kann auch ruhig verpflichtend sein. Wir denken aber auch, dass zusätzlich ein (obligatorischer) Religionsunterricht Vorteile hat, denn die Lehrkräfte in diesen Fächern sind an Universitäten ausgebildet und staatlich geprüft. Möglicherweise wird der „neutrale“ Unterricht von gläubigen Kindern (und ihren Familien) eher angenommen, wenn es auch die Möglichkeit gibt, den eigenen Glauben zu lernen.

Kapitel 7

(1) Seite 171

Was antworten Sie aus entwicklungspsychologischer Sicht auf die Aussage:
„Ein Gläschen Wein während der Schwangerschaft schadet doch keinem!“?

- Alkohol ist ein Teratogen (Umwelteinfluss, der während pränataler Entwicklung Schädigungen hervorrufen kann)
- Alkoholkonsum während der Schwangerschaft: Risiko für schädliche Folgen
- Alkohol gelangt über die Nabelschnur in den kindlichen Organismus; dort direkte toxische Wirkungen (u. a. auf Gehirnentwicklung) oder indirekte teratogene Wirkungen
- Lang anhaltender und starker Alkoholkonsum während der Schwangerschaft führt oft zu Alkoholembryopathie (fötalem Alkoholsyndrom) mit weitreichenden gesundheitlichen Folgen; aber auch geringer Alkoholkonsum während der Schwangerschaft kann das Ungeborene schädigen
- Besonders folgenschwer: exzessive Trinkepisoden der Mutter

- Man kann nicht feststellen, welche Alkoholmenge ungefährlich bzw. schädlich ist, deshalb Empfehlung des absoluten Verzichts auf Alkohol

Wie könnte eine entwicklungsfördernde Betreuung von Frühgeborenen aussehen?

- Abhängig vom Ausmaß der Frühgeburtlichkeit kommt das Kind in einem bestimmten Stadium der fötalen Entwicklung zur Welt; wichtige Reifungsschritte müssen in einer unnatürlichen Umgebung (außerhalb des Uterus) geschehen
- Fehlen der Bewegungen, der Stimme, des Herzschlags und Atems der Mutter
  => Wassermatratzen, Geräuscheinspielungen
- mangelnder Körperkontakt => Babymassage, Känguru-Pflege

⇨ *Verbesserter Gesundheitszustand, schnelle Gewichtszunahme*

- Gefahr der Unter- und Fehlstimulierung durch helles Licht und Geräusche auf Intensivstation sowie durch Berührungen oder schmerzhafte Reize bei der Pflege (u. a. Windeln wechseln, Blut abnehmen)

⇨ *Abdecken des Inkubators, behutsame Pflege, Beachtung: Rhythmus des Kindes*

Wie könnte man Eltern helfen, die Kompetenzen ihres neugeborenen Kindes zu entdecken?

- Aufklärung der Eltern über die Kompetenzen des Säuglings (Reflexe, Sensorik, Geruchs- und Geschmackssinn, Hören, Sehen, Unterscheidung von Sprachlauten sowie intermodale Wahrnehmung)
- Animierung der Eltern zur Verhaltensbeobachtung und zum behutsamen Ausprobieren der Fähigkeiten

(2) Seite 184

Inwiefern ermöglichen motorische Entwicklungsfortschritte dem Kind, seine Umwelt auf neue Art wahrzunehmen?

- Freies Sitzen: Kind hat Überblick über seine Umgebung und kann gleichzeitig Arme und Hände frei bewegen
- Aus Bauchlage kann sich das Kind vorwärts ziehen oder rückwärts schieben
  => Möglichkeit zur eigenständigen Fortbewegung
- Vierfüßlerstand: aus dieser Position Krabbeln
- Auf eigenen Beinen stehen, Laufen entlang von Möbeln oder an der Hand eines Erwachsenen bis hin zu den ersten selbstständigen Schritten
  => selbstständige Erkundung der Umgebung möglich
- Entwicklung der Feinmotorik: Handmotorik ermöglicht sich festzuhalten, zu essen, sich an- oder auszuziehen, Objekte zu untersuchen oder mit Werkzeugen umzugehen
- Koordination von Sehen und Greifen: Nur wenn das Kind die Größe eines Gegenstandes und seine Position im Raum mit den Augen richtig verorten kann, kann es den Arm in die richtige Richtung ausstrecken und die Hand in der richtigen Weite öffnen, um das Objekt sicher zu ergreifen
- Pinzettengriff: Möglichkeit, kleine Gegenstände zu fassen
- Koordination beider Hände: Objekte von einer in die andere Hand geben

- Drehung des Handgelenks
  => Wahrnehmung des Objektes aus unterschiedlichen Perspektiven

Wie verändert das Sich-selbst-Erkennen im Spiegel die Wahrnehmung des Kindes von sich selbst und von anderen Personen?

- In den ersten Lebenswochen: Trennung zwischen der eigenen Person und der Umwelt (Bsp. Unterscheidung, dass wahrgenommene Berührung durch das Kind selbst oder von außen verursacht wurde)
- Ich = Wahrnehmung: Mensch als handelndes Subjekt
- Sich-selbst-Erkennen im Spiegel = klassischer Test zur Entstehung des Selbst: Farbpunkt auf Nase des Kindes, im Alter von 15 bis ca. 22 Monaten: Kinder beginnen mit eigener Außenseite zu experimentieren, Versuch, den Fleck wegzuwischen
- Selbst = die eigene Person wird von außen betrachtet, d. h. Mensch fungiert als Objekt seiner eigenen Erkenntnisse und Bewertungen
- Zusammenhänge:
  - Selbst-Erkennen und Auftreten von selbst-bewussten Emotionen
  - Selbst-Erkennen und Trennen zwischen eigenen und fremden mentalen Zuständen (z. B. Intentionen, Wünsche, Emotionen)
  - Selbst-Erkennen und Gefühl der Selbstwirksamkeit (Zusammenhang mit Trotzverhalten)

Wie könnte man Eltern erklären, dass das Fremdeln und das Trotzen positive Hinweise auf neue Kompetenzen des Kindes sind?

Fremdeln:

- differenzierte Wahrnehmung der Blickrichtung, des Gefühlsausdrucks im Gesicht sowie der Stimme des Gegenübers => Kennenlernen der primären Bezugspersonen
- durch Spiegelung Wahrnehmung des eigenen Gefühlsaudrucks
- bessere Unterscheidbarkeit zwischen fremden und vertrauten Personen, ab ca. 7 Monaten personenbezogene Präferenzen => Fremdenangst

Trotzverhalten

- Zusammenhang mit verschiedenen sich entwickelnden Kompetenzen des Kindes:
  Kind handelt nach eigenen Wünsche und Interessen; Gefühl der Selbstwirksamkeit; Erfahrung, sein eigenes Verhalten steuern und kontrollieren zu können
- Wenn Behinderung der Erfüllung der Bedürfnisse und kein alternativer Handlungsplan, dann Trotzverhalten
- Trotzverhalten = Systemzusammenbruch, unzureichende emotionale Selbstregulation bei Frustration
- Persönlichkeitseigenschaften des Kindes und Erziehungsverhalten beeinflussen das Auftreten von Trotzverhalten

Kapitel 8

(1) Seite 194

Welche Konsequenzen für die Instruktion im Unterricht von Erstklässlern können aus der Forschung zur Entwicklung der Gedächtnisspanne abgeleitet werden?

- Wenn man sich klar macht, dass sich junge Kinder nur wenige Items (Wörter oder Zahlen) gleichzeitig merken können, lassen sich Schlüsse im Hinblick auf die Länge der Sätze ziehen, die Lehrpersonen im Unterricht verwenden.

(2) Seite 201

Inwiefern handelt es sich bei der Identifikation von Fähigkeit um eine Abstraktionsleistung, und welche Informationsquellen nutzen Kinder, um ein Handlungsergebnis auf die Fähigkeit zurückzuführen?

- Kinder im Vorschulalter schließen zunächst aus der Beobachtung von Anstrengung und deren Erfolg auf globale Tüchtigkeit. Fähigkeit ist nicht direkt beobachtbar, sondern muss aus der wiederholten Erfahrung von Erfolg oder Misserfolg abgeleitet werden.

(3) Seite 205

Welche Gründe lassen sich für die Entwicklung trotzigen Verhaltens anführen, und warum klingt diese Phase zu Beginn der Kindergartenzeit in der Regel ab?

- Ab etwa dem zweiten bis dritten Lebensjahr entwickelt sich die Leistungsmotivation der Kinder, zeigt sich insbesondere am „Selbermachenwollen“. Damit sind Eltern-Kind-Konflikte vorprogrammiert. Mit fortschreitendem Lebensalter verbessern sich die Anpassungsmöglichkeiten.

Kapitel 9

(1) Seite 227

Sollte die Entwicklung eines möglichst positiven Selbstkonzeptes immer das erste Ziel sein, oder bringt eine unrealistisch positive Einschätzung der eigenen Person auch Nachteile mit sich?

- Mögliche Nachteile: Eigene Fähigkeiten werden drastisch überschätzt, man überfordert sich, Frustration bei kognitiven Aufgaben und Verletzungsrisiko bei motorischen Aufgaben

(2) Seite 229

Wie kann sich der zunehmende Einsatz von modernen Kommunikationsmedien (z. B. im Rahmen sozialer Netzwerke im Internet) auf die Beziehung zu Gleichaltrigen auswirken?

- Gerüchte und Meinungen über andere verbreiten sich umso schneller und erreichen einen größeren Personenkreis
- Man macht sich ein Bild von Personen, mit denen man im wirklichen Leben eigentlich nichts zu tun hätte
- Zu- und Abneigungen der Kinder untereinander werden verstärkt
- Einzelne Meinungsführer polarisieren mit ihren Äußerungen die Peers

- Peinliche Situationen können vor einem breiten Publikum ausgebreitet werden und haben dadurch u. U. extremere Konsequenzen als früher

Kapitel 10

(1) Seite 246

Kann der säkulare Trend in der Pubertät weiter andauern?
Welche Gründe sprechen dafür, welche dagegen?

- Dafür könnte z. B. sprechen, dass die Ernährung ein wichtiger Einflussfaktor für die Vorverlegung der Pubertät ist, und Kinder und Jugendliche im Durchschnitt immer größer und schwerer werden.
- Dagegen spricht, dass nicht jedes übergewichtige Kind per se früher seine Pubertät erlebt als die Altersgenossen, weil andere Faktoren wie Stress oder Familienkonflikte ebenfalls eine Rolle spielen. Repräsentative Datenerhebungen zeigen, dass über die letzten Jahre der Zeitpunkt der körperlichen Reife in großen Populationsgruppen annähernd stabil blieb, also die Pubertät beispielsweise vor dem 11. Lebensjahr nicht zur Norm wird.

Sind Interventionen gegen Impulsivität im Jugendalter möglich,
und wenn ja, wie sollten diese aussehen?

- Wichtig ist, dass Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten wie Impulsivität nicht in Gruppen zusammen gebracht werden, weil unter solchen Umständen das Problemverhalten durch wechselseitiges Aufschaukeln eskalieren und dadurch längerfristig die persönliche Entwicklung beeinträchtigen kann. Wenn nicht schon vor dem Jugendalter eine Intervention erfolgte, was anzuraten ist, dann sollte impulsiven Jugendlichen einerseits im Rahmen prosozialer Gruppen bzw. dem Klassenverband besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, vielleicht auch im Rahmen von Programmen zur Kompetenzförderung für alle, um ihnen Möglichkeiten und Anreize zu normativen Verhaltensweisen zu geben. Andererseits könnten begleitend individuelle therapeutische Maßnahmen angeboten werden wie Verhaltens- oder systemische Familientherapie.

(2) Seite 252

Wie müsste Schule aussehen, um den Bedürfnissen Jugendlicher besser zu entsprechen?

- Zwischen altersgleichen Jugendlichen bestehen erhebliche Unterschiede im körperlichen, sozialen und psychologischen Entwicklungsstand, die dazu führen können, dass Jugendliche im Schulkontext unter- oder überfordert werden und schließlich ihre Motivation für die Schule sinkt. Dazu kommen zentralnervöse Veränderungen, die alle Jugendliche betreffen und Relevanz für ihr Verhalten und kognitive Prozesse haben. Lehrer sollten über solche Prozesse umfassender als üblich informiert werden (z. B. im Rahmen der Aus- und Weiterbildung), damit sie solche Erkenntnisse im Umgang mit den Schülern sowie bei der Vermittlung von Wissen berücksichtigen. Darüber hinaus sollte von der Schule ausgehend versucht werden, das Interesse am Mitmachen junger Menschen durch vielfältige Aktivitäten im Unterricht und außerhalb zu wecken, um ihnen Erfolgserlebnisse zu bieten.

Kapitel 11

(1) Seite 263

Welche positiven und negativen Konsequenzen könnte eine weitere Aufweichung von sozialen Normen und Erwartungen für die individuelle Entwicklung haben?

- Positive Konsequenzen: höhere Selbstbestimmung und Individualisierung, Anpassung der Entwicklung an eigene Bedürfnisse und Ziele, ohne soziale Sanktionen in Kauf nehmen zu müssen
- Negative Konsequenzen: Unsicherheit bezüglich der eigenen Entwicklung und Entwicklung anderer, hohe Eigenverantwortung für die eigene Entwicklung und daher auch für Misserfolge, hohe Ansprüche an Selbstregulation, keine soziale Bestätigung für die „on-time" Entwicklung

Gibt es unterschiedlich starke soziale Erwartungen für unterschiedliche Lebensbereiche? Was bedeutet dies für die bereichsspezifische Entwicklung?

- In der Kindheit, Adoleszenz, jungem und mittleren Erwachsenenalter gibt es relativ starke soziale Erwartungen an alle Bereiche der Entwicklung (Schule, Berufseinstieg und -entwicklung, Eingehen einer festen Beziehung, Familiengründung usw.). Eine Ausnahme bildet der Freizeitbereich, der in allen Lebensphasen relativ schwach sozial reguliert wird. Im höheren Erwachsenenalter, insbesondere nach der Berentung, sind die sozialen Erwartungen in allen Lebensbereichen weniger stark ausgeprägt. Ältere Erwachsene haben daher sowohl die Möglichkeit als auch die Herausforderung, die eigene Entwicklung selber zu gestalten. Das wird auch schon im jungen und mittleren Erwachsenenalter antizipiert, was zum Beispiel dazu führen kann, dass man sich in der „Rushhour" des Lebens mehr auf die Bereiche Familie und Beruf konzentriert und die Freizeit – für die es sowieso wenig soziale Erwartungen gibt – vernachlässigt, in der Hoffnung, seinen Hobbies und Interessen später nachgehen zu können.

(2) Seite 266

Könnte die gestiegene Lebenserwartung auf längere Sicht dazu führen, dass auch für die Lebensphase des höheren Alters normative, soziale Erwartungen ausgebildet werden?

Wie könnten diese normativen Erwartungen aussehen?

- Erste Ansätze solcher Erwartungen sind schon heute in der Werbung zu finden, z. B. im Bild der „Golden Agers", die bei voller Gesundheit ein aktives Leben mit viel Reisen führen. Welche anderen Beispiele fallen Ihnen ein?
- In der Tat könnte die gestiegene Lebenserwartung zur Entwicklung neuer sozialer Erwartungen führen. Aus wirtschaftlichen Gründen könnte das Potenzial der älteren Erwachsenen – die heute nicht nur länger leben, sondern auch länger gesund sind – genutzt werden, indem das Rentenalter angehoben wird, was natürlich eine starke Regulierung dieser Lebensphase mit sich bringen würde. Normative Erwartungen aus wirtschaftlichen Gründen könnten aber auch in anderen Lebensbereichern ausgebildet werden, zum Beispiel im Gesundheitsbereich, in welchem hohe Selbstverantwortung und Präventionsdenken an Wichtigkeit gewinnen könnten. Schließlich könnte man sogar spekulieren, dass die Verbreitung der Selbstbestimmung bei der Beendung des eigenen Lebens im Extremfall zu einer sozialen Erwartung führen könnte, sein Leben „rechtzeitig" zu beenden, anstatt es um jeden Preis zu verlängern.

(3) Seite 275

Welche Aspekte sozialer Beziehungen lassen sich mit welchem der Modelle besonders gut beschreiben und erklären?

- *Rollenmodelle* erklären, wie bestimmte Rollen unser Verhalten in sozialen Beziehungen beeinflussen.
- Die *Interdependenztheorie* kann erklären, warum nahe Beziehungen auf uns den größten Einfluss ausüben.
- Die *Bindungstheorie* erklärt aufgrund kumulierter Erfahrungen mit engsten Bezugspersonen, ob wir uns in Beziehungen zu nahen Menschen sicher fühlen.
- Das *Konvoi-Modell* beschreibt unser Netzwerk, seine Veränderung über die Lebensspanne und die sich damit verändernden Quellen der sozialen Unterstützung.
- Das *Austausch-Modell* kann erklären, warum wir uns um unsere alternden Eltern kümmern, obwohl wir keinen „Nutzen" mehr von ihnen haben.
- Die *Substitutions- und Funktionsmodelle* zeigen, von welchen Beziehungen wir welche Formen sozialer Unterstützung erhalten.
- Die *SST* erklärt, wie die Veränderung der Ziele über das Erwachsenenalter beeinflusst, was wir in unseren Beziehungen suchen.

Zu welchen unterschiedlichen Vorhersagen kommen die verschiedenen Modelle sozialer Beziehungen im Erwachsenenalter?

- Wenn man als Beispiel das emotionale Erleben in sozialen Beziehungen nimmt, so würde man sich nach den *Rollenmodellen* dann wohl fühlen, wenn man multiple Rollen trägt, welche sich begünstigen und nicht konfligieren.
- Die *Bindungstheorie* würde dagegen vorhersagen, dass man sich unabhängig von der eigenen Rolle dann in Beziehungen wohl fühlt, wenn man in der Kindheit und über die Kindheit hinaus einen sicheren Bindungsstil entwickelt hat.
- Die *Interdependenztheorie* würde vorhersagen, dass diejenigen Beziehungen, in denen wir eine hohe Kontakthäufigkeit haben, unser Befinden am meisten beeinflussen.
- Das *Konvoi-Modell* würde das Wohlbefinden von der sozialen Unterstützung abhängig machen. Nach dem *Austausch-Modell* würde ein hohes Wohlbefinden dann resultieren, wenn das Geben und Nehmen in einer Beziehung ausgeglichen ist.
- Die *Substitutions- und Funktionsmodelle* würden das höchste Wohlbefinden dann vorhersagen, wenn durch diverse Beziehungen alle sozialen Bedürfnisse gedeckt sind (emotional Bindung, soziale Integration, verlässlicher Bund, Begleitung und Wertbestätigung, wechselseitige Fürsorge).
- Die *SST* würde vorhersagen, dass sich junge Erwachsene am wohlsten fühlen, wenn sie in ihren Beziehungen Informationsziele verfolgen und erreichen können, während sich ältere Erwachsene am wohlsten fühlen, wenn sie in ihren Beziehungen ihre Emotionen regulieren können.

Wie könnten Sie diese unterschiedlichen Vorhersagen empirisch testen?

- Einzelne Vorhersagen kann man am besten experimentell gegeneinander testen. So könnte man zum Beispiel untersuchen, ob Personen mit einem sicheren Bindungsstil sich von Personen mit einem unsicheren Bindungsstil voneinander bezüglich ihrer Sicherheit in

einer Beziehung unterscheiden, egal in welcher Rolle sie sich gerade befinden. Dafür würde man beide Gruppen in verschiedene Rollen versetzen (zum Beispiel in die Rolle des Vorgesetzten oder die Rolle des Schülers) und messen, ob ihre Sicherheit gegenüber einer anderen Person von ihrem Bindungsstil, der Rolle oder dem Zusammenspiel von beiden vorhergesagt wird.

(4) Seite 281

Nach der Hypothese der optimalen Erregung wird die Veränderung der Freizeitaktivitäten über das Erwachsenenalter dadurch bestimmt, dass die Aufrechterhaltung von Bekanntem mit dem Alter steigt, während die Suche nach Neuem kontinuierlich abnimmt. Welche anderen entwicklungspsychologischen Theorien machen ähnliche oder kontrastierende Aussagen über die Entwicklung im Erwachsenenalter?

- Sowohl das SOK-Modell als auch das Zwei-Prozess-Modell des Copings und die Theorie der primären und sekundären Kontrolle würden ähnlich wie die Hypothese der optimalen Erregung vorhersagen, dass die Suche nach Neuem über das Erwachsenenalter abnimmt und die Aufrechterhaltung des Bestehenden an Wichtigkeit gewinnt. Dabei geht es in diesen Modellen weniger um optimale Erregung, sondern mehr um eine optimale Nutzung der vorhandenen Ressourcen. So nimmt das SOK-Modell an, dass mit abnehmenden Ressourcen es immer wichtiger wird, vorhandene Ressourcen in die Aufrechterhaltung vom Ist-Zustand zu investieren, anstatt neue Ziele zu verfolgen. Ähnlich nehmen das Zwei-Prozess-Modell des Copings und die Theorie der primären und sekundären Kontrolle an, dass man bei vielen Ressourcen den Ist-Wert dem Soll-Wert durch Veränderung der Umwelt oder des eigenen Verhaltens anpasst, während bei schwindenden Ressourcen man eher die eigenen Ansprüche dem Ist-Wert anpasst. Bei allen drei Modellen dienen diese Prozesse der Kontrolle über das eigene Leben.

Kapitel 12

(1) Seite 289

Reifung, Lernen und Alterung stehen im Laufe des gesamten Lebens miteinander in Wechselwirkung. Vergleichen Sie Reifung und Alterung. In welcher Weise ähneln sich die beiden Vorgänge, und in welcher Weise sind sie verschieden?

- Zuwachs
- Abnahme
- Kompensation
- Ressourcen
- Evolutionsdruck

(2) Seite 291

Betrachten Sie den Unterschied zwischen normativ-pragmatischen Wissensbeständen und personenspezifischem pragmatischen Wissen. Suchen Sie nach Beispielen, die Sie einer der beiden Kategorien zuordnen können. Diskutieren Sie das Verhältnis zwischen beiden Wissensformen.

- Wortschatz
- Schulwissen

- Berufserfahrung
- Spezialisierung
- Hobbies

(3) Seite 301

Unter welchen biologischen und kulturellen Bedingungen kann Altern so krankheitsfrei wie möglich verlaufen? Welche körperlichen und geistigen Abbauprozesse sind nach gegenwärtigem Kenntnisstand Teil des normalen Alterns und welche sind als Krankheit vom normalen Altern abzugrenzen? Sind die entsprechenden Grenzen klar zu ziehen oder eher fließend? Wie würden Sie als Forscher Alter mit und ohne Krankheit voneinander abgrenzen? Und was wären aus Ihrer Sicht sinnvolle Kriterien für erfolgreiches Altern?

- Dichotomie versus Kontinuum
- qualitative und quantitative Unterschiede
- statistischer Normbegriff versus absolute Kriterien
- kognitiver Leistungsverlust und Demenz
- kulturelle Ressourcen
- Stress

(4) Seite 305

„Der Mensch kann als Mensch von allen Seiten entwickelt werden, aber nur nach den Gesetzen eines endlichen Wesens, das, um vollkommner zu werden, theilweise es werden muss, und das eben so wenig alles auf einmal werden, als alles auf einmal seyn, kann." (Tetens, 1777, Bd. II, S. 631) – Beziehen Sie diesen Satz auf Lebenslagen und Selbstkonzeptionen im höheren Erwachsenenalter.

- Alles zu seiner Zeit
- Pfadabhängigkeit
- "Omnis determinatio est negatio" (Alle Bestimmung ist eine Negation)
  Baruch Spinoza, Epist. 59;
- Besondere Qualitäten jeder Lebensphase
- Die Person als System
- Festhalten-Loslassen
- Gibt es EINE beste Lebensphase?

Kapitel 13

(1) Seite 314

Ist es in einer Gesellschaft des langen Lebens stets und für jedermann wünschenswert, so alt wie möglich zu werden? Möchten Sie, unter Ausreizung des medizinisch Möglichen, so alt wie es nur irgend geht werden?

- Was sind Kosten eines sehr langen Lebens? Was Gewinne? Bedenken Sie eine Gegenüberstellung von purer Lebenszeit und Lebensqualität („add life to years, not just years to life").

Wie positionieren Sie sich persönlich hinsichtlich des Annäherungs-Vermeidungs-Konflikts, dass wir einerseits immer älter werden möchten, uns aber andererseits den Widrigkeiten des hohen Alters auch nicht aussetzen wollen? Sehen Sie hier auch eine Anforderung an das Fach Entwicklungspsychologie? Begründen Sie Ihre Position in einem kurzen Text.

- Was sind Grundelemente eines Annäherungs-Vermeidungs-Konflikts? Wie könnte man dies auf Altern übertragen?
- Könnte es seitens der Entwicklungspsychologie so etwas wie eine „Lebenslaufberatung" bis ins hohe Alter hinein geben?

(2) Seite 331

Stellen Sie sich vor, Sie möchten die „typische" Veränderung eines psychologischen Merkmals wie subjektives Wohlbefinden im hohen Alter untersuchen. Sie können nun diese Veränderung modellieren:

- als Zeit seit der Geburt,
- als Funktion des subjektiven Alterns,
- unter Bezugnahme auf kritische Lebensereignisse wie Tod des Ehepartners oder Diagnosezeitpunkt einer schweren Erkrankung oder als Abstand vom Tod.

Stellen Sie die Vor- und Nachteile dieser Vorgehensweisen einander gegenüber.

- Denken Sie darüber nach, was es bedeutet, wenn Veränderung psychologischer Merkmale typischerweise in einem bestimmten chronologischen Alter auftritt. Und was könnte es im Vergleich dazu bedeuten, wenn die Veränderung eher mit dem subjektiven Alter assoziiert auftritt?
- Was sind kritische Lebensereignisse? Warum könnten sie Entwicklungen, positiv wie negativ, mitbestimmen?
- Welche Daten braucht man, um Veränderung, die mit dem Abstand bis zum Tod assoziiert auftritt, analysieren zu können?

Kapitel 14

(1) Seite 343

Welche Methoden halten Sie zur Erfassung verschiedener Aspekte des Selbstkonzepts bei vor- und nichtsprachlichen Wesen für angemessen? Diskutieren Sie dabei, inwiefern der Spiegel-Selbsterkennungstest ein valider Test ist bzw. inwiefern er vielleicht Kompetenz unterschätzt (falsche Negative) oder überschätzt (falsche Positive).

- Mögliche Unterschätzung: Spiegeltest erfordert nicht nur Selbstwissen, sondern Wissen um Optik etc.
- Mögliche Überschätzung: Die Fähigkeit, sich selbst im Spiegel zu erkennen, hat zunächst nicht unbedingt viel mit wirklichem Selbstkonzept zu tun.

(2) Seite 359

Diskutieren Sie die im Abschnitt 14.4 vorgestellten Theorien im Verhältnis zueinander, und in Bezug auf die im Abschnitt 14.3 vorgestellten Befunde: Welche der Theorien kann welche der Befunde besser bzw. schlechter erklären?

Verhältnis der Theorien zueinander:

- Zunächst: Viele der Ansätze sind nicht strikt inkompatibel, sodass Kombinationen aus verschiedenen Elementen der verschiedenen Ansätze durchaus möglich sind.
- Beispielsweise sind die Theorie repräsentationaler Neubeschreibung und die Theorie kulturellen Lernens durchaus miteinander vereinbar – wobei letztere eine Art repräsentationale Neubeschreibung durch den Erwerb von Sprache postuliert.
- Letztere Idee wiederum (repräsentationale Neubeschreibung durch den Erwerb von Sprache) wird neuerdings auch von manchen Kernwissenstheorien geteilt, die davon ausgehen, dass Sprache ermöglicht, die zunächst jeweils isolierte Information aus verschiedenen Modulen zu kombinieren (siehe z. B. 14.3.4. Abschnitt „Sprache und numerische Einsicht in der menschlichen Ontogenese“).

Verhältnis der Theorien zu den in 14.3. dargestellten Befunden:

- Zunächst: Das Verhältnis der Theorien zu den Befunden ist kein einfaches, da sich empirische Vorhersagen aus den Theorien (wie aus allen Theorien) immer nur mit Hilfe von Zusatzannahmen ergeben.
- *Modularitätstheorien*, vor allem in ihrer nativistischen Ausprägung, können solche Befunde gut erklären, die auf (a) sehr früh und wenig erfahrungsabhängige Fähigkeiten verweisen (was als Hinweis auf ihre Angeborenheit dienen kann), und die auf (b) funktional isolierte kognitive Fähigkeiten verweisen.
- Die *Theorie repräsentationaler Neubeschreibung* kann insbesondere solche Befunde gut erklären, die darauf hindeuten, dass anfängliche implizite Fähigkeiten, die Menschen und anderen Tieren gemein sind, in der anschließenden menschlichen Ontogenese auf nächst höherer Ebene in explizite Fähigkeiten transformiert werden.
- Ähnlich kann die *Theorie kulturellen Lernens* solche Befunde gut erklären, die (a) auf Menschen und anderen Primaten gemeinsame allgemeine kognitive Fähigkeiten verweisen, die (b) Hinweise auf entscheidende Unterschiede in sozial-kognitiven Fähigkeiten liefern, und die (c) nahelegen, dass kulturelles Lernen, vor allem einer Sprache, die nachfolgende kognitive Entwicklung menschlicher Kinder tiefgreifend beeinflusst.
- Die *Theorie-Theorie* kann Befunde gut erklären, die (a) auf die Rolle allgemeiner Lernmechanismen beim Erwerb bereichsspezifischer kognitiver Fähigkeiten verweisen, die (b) nahelegen, dass Kinder auf Basis intuitiver statistischer Information implizite kausale Theorien in bestimmten Bereichen entwickeln, und (c) dass sich menschliche Kognition dadurch von der anderer Spezies abhebt, dass Menschen implizite Theorien konstruieren, die um einen allgemeinen Begriff von Kausalität herum aufgebaut sind.
- *Theorien grundlegender kognitiver Unterschiede* zwischen Menschen und anderen Tieren können solche Befunde gut erklären, die nahelegen, dass sich menschliche Kognition und die anderer Spezies grundlegend über verschiedene Bereiche hinweg unterscheiden, etwa in ihrer logischen Struktur und Komplexität.

Kapitel 15

(1) Seite 376

Welche Parallelen existieren zwischen der Entwicklung der Form- und Objektwahrnehmung auf der einen und der Entwicklung der Tiefenwahrnehmung auf der anderen Seite?
Welche Gründe könnte es für diese Parallelen geben?

- Kinetische, binokulare und bildhafte Hinweise sowie deren Entwicklungsabfolge
- Verdeckung bei der Wahrnehmung von Objekteinheit und als Tiefenhinweis
- Größen-/Formkonstanz und Tiefenwahrnehmung
- Objektwahrnehmung ist immer auch räumliche Wahrnehmung

Jüngere Säuglinge interessieren sich besonders für multimodal konsistente Ereignisse, d. h. für Ereignisse, bei denen die Informationen aus den verschiedenen Sinnesmodalitäten zueinander passen und teilweise redundant sind. Welche Funktion könnte diese Präferenz haben?

- Differenziertere Wahrnehmung (z. B. von Sprache)
- Sensorische Informationen der Reizquelle zuordnen (z. B. dem Sprecher)
- Assoziatives Lernen (z. B. von Objekteigenschaften)

(2) Seite 383

Inwiefern konvergieren die Forschungsergebnisse zur frühen Tiefen- und Objektwahrnehmung und zum zielgerichteten Greifen bei jüngeren Säuglingen?

- Greifen und Wahrnehmung von Objekteinheit bzw. räumlicher Distanz
- Zielgerichtetes Greifen als Untersuchungsmethode
- Greifen als Voraussetzung für Distanzwahrnehmung oder Distanzwahrnehmung als Voraussetzung für Greifen?

Welche perzeptiv-motorischen Fertigkeiten kann man als elementar bezeichnen?
Lässt sich eine (scharfe) Grenze zu sport-motorischen Fertigkeiten ziehen?

- Rennen, Werfen, Fangen etc., aber auch Malen oder Schuhe-Binden
- Grenzen sind fließend (z. B. Kicken)

Kapitel 16

(1) Seite 390

Piaget interpretierte die von ihm beobachteten Denkfehler jüngerer Kinder als Hinweise auf strukturelle, stadientypische Limitationen des logischen Denkens. Versuchen Sie, alternative Interpretationen für das Scheitern junger Kinder in Piaget-Aufgaben zu entwickeln.

- Denken Sie an Gedächtnisanforderungen und verbale Anforderungen der Aufgaben, versuchen Sie, einfachere Aufgaben zu konstruieren, die die kritische Fähigkeit testen.
- Erläutern Sie das Zusammenspiel von Akkommodation und Assimilation bei der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten an einem Beispiel. Denken Sie an ein Alltagsbeispiel wie das Einräumen/Ordnen von Spielsachen.

(2) Seite 393

Versuchen Sie, Antworten auf die Frage „Was entwickelt sich?“ zu geben, die mit den Befunden zu den kognitiven Kompetenzen im Kleinkind- und Vorschulalter konsistent sind.

- Wenn es grundlegende Ähnlichkeiten gibt zwischen dem Denken des jungen Kindes und dem des älteren Kindes oder Erwachsenen, worauf sind dann die markanten Entwicklungsfortschritte zurückzuführen, die man im Alltag aber auch in Laboraufgaben beobachten kann?

(3) Seite 401

Die Verbesserung kognitiver Leistungen in der Kindheit kann auf die Steigerung der Informationsverarbeitungskapazität und -geschwindigkeit sowie auf die Entwicklung kognitiver Strategien, die Zunahme an Wissen und die Verbesserung metakognitiver Fähigkeiten zurückgeführt werden. Skizzieren Sie für verschiedene Kompetenzbereiche die Bedeutung von Strategien, Wissen und Metakognition im Entwicklungsverlauf.

- Prototypisch ist die Entwicklung des Gedächtnisses.

(4) Seite 411

Wie entsteht Neues? Diskutieren Sie mögliche Antworten auf diese Frage vor dem Hintergrund der Kernwissensthese und der Theorie-Theorie.

- Wie können überhaupt neue Begriffe entstehen, wenn (aus nativistischer Sicht) Kernbegriffe angeboren und über die Lebensspanne kontinuierlich sind? Durch Verknüpfung von Kernwissenssystemen?
- Unterscheidung zwischen Kernwissen und intuitiver Theorie. These vom Theoriewandel in Analogie zur Wissenschaftsgeschichte.
- Ein kleiner Ausflug in die Wissenschaftsgeschichte/Wissenschaftstheorie könnte lohnend sein.

Kapitel 17

(1) Seite 418

In der Psychologie der frühen Kindheit wird die Auffassung vom „kompetenten Säugling“ vertreten. Welche Gedächtnisleistungen im Säuglingsalter rechtfertigen diese Auffassung?

- Die Antwort wird leichter, wenn man sich fragt, ob die Stärken sehr junger Kinder eher im Wiedererkennen oder im freien Reproduzieren liegen.

Diskutieren Sie das Verhältnis zwischen episodischem und semantischem Gedächtnis am Beispiel des Skripts für einen Kindergeburtstag.

- Hier kommt es darauf an, sich zu verdeutlichen, dass es bei Kindergeburtstagen immer wiederkehrende Komponenten gibt, andererseits aber auch neue Elemente.

Wie können Eltern allgemein zum Aufbau von längerfristigen Gedächtnisrepräsentationen von Vorschulkindern beitragen?

- Der Aufbau solcher Repräsentationen profitiert von der Wiederholung .

(2) Seite 421

Ist das Gedächtnis ein einheitliches System oder bezeichnet man damit mehrere unterschiedliche Fähigkeiten? Begründen Sie Ihre Auffassung mit empirischen Befunden.

- Wenn es „das Gedächtnis“ geben sollte, müssten sich beispielsweise individuelle Unterschiede bei verbalen und nicht-verbalen Gedächtnisaufgaben in ähnlicher Weise zeigen.

Worin unterscheiden sich implizite und explizite Gedächtnisleistungen?

- Hier geht es um allgemeine Entwicklungstrends in beiden Gedächtniskomponenten; in welcher finden sich alterskorrelierte Veränderungen, in welcher eher nicht?

Gibt es Hinweise darauf, dass alterskorrelierte Veränderungen in impliziten und expliziten Gedächtnisleistungen mit Veränderungen in weiteren, als Entwicklungsdeterminante postulierten Leistungen zusammenhängen?

- Welche Rolle spielen Reifungsvorgänge im Gehirn?

Welche Altersunterschiede zwischen jüngeren und älteren Kindern bzw. zwischen Kindern und jüngeren Erwachsenen sind für das Augenzeugengedächtnis charakteristisch?

- Verdeutlichen Sie sich die Rolle der Suggestibilität und ihre Abhängigkeit von der Altersvariablen.

(3) Seite 430

In der Entwicklung des Strategiegebrauchs werden verschiedene Etappen unterschieden. Wodurch sind die einzelnen Etappen gekennzeichnet?

- Hier geht es um die Frage, ob der Einsatz von Strategien in bestimmten Altersperioden spontan erfolgt oder angeregt werden muss, und ob die Anwendung von Strategien in Abhängigkeit vom Lebensalter positive Konsequenzen hat.

Das Metagedächtnis wird in eine deklarative und eine prozedurale Komponente unterteilt. Welche Entwicklungstrends sind für die beiden Komponenten kennzeichnend?

- Ähnlich wie beim impliziten und expliziten Gedächtnis ist hier zu hinterfragen, welche der beiden Komponenten sich stärker in Abhängigkeit vom Lebensalter entwickelt.

Das Alltagswissen erweitert sich im Kindes- und Jugendalter stetig und trägt dadurch zur Verbesserung von Gedächtnisleistungen bei. Welche Befunde lassen sich dafür anführen, dass ein reichhaltiges Vorwissen gute Gedächtnisleistungen begünstigt?

- Denken Sie an die Leistungsmöglichkeiten von Schachexperten oder Fußballspielern in Aufgaben, die das Gedächtnis für Informationen aus ihrem Spezialgebiet betreffen.

Kapitel 18

(1) Seite 436

Was muss das Kind im Spracherwerb lernen und leisten? Warum sind Prozesse der Imitation und des Verstärkungslernens nicht ausreichend, um den Erwerb des sprachlichen Regelsystems zu erklären?

- Insbesondere der Problemaufriss in den Abschnitten 18.1.1 und 18.3, aber auch die Ausführungen zu Lernmechanismen (z. B. constraints) geben gemeinsam mit den Verlaufsmerkmalen wichtige Hinweise zur Diskussion dieser Fragen. Bei der Beantwortung sollten die verschiedenen komplexen Regelsysteme ebenso reflektiert werden wie die Frage, in welcher Weise diese erworben werden und verfügbar sind. Was genau bedeutet Imitationslernen? Inwiefern stellt das Sprachlernen nicht einfach eine Imitation gehörter Sätze dar? Was verstärken Erwachsene in der Interaktion mit Kindern?

Warum gehört der Spracherwerb zu den besonders wichtigen Entwicklungsaufgaben in der Kindheit?

- Sprache ist wichtig für die soziale und kognitive Entwicklung von Kindern, für frühe Aufmerksamkeitslenkungen, Kategorienbildung, Gedächtnisleistungen, Wissenserwerb, den Erwerb einer intuitiven Psychologie („theory of mind"), die kommunikative und soziale Entwicklung. Über die Sprache wachsen die Kinder in die Kultur der Gesellschaft. In Kapitel 18 stehen vor allem die Bedingungen und Prozesse des Spracherwerbs selbst im Vordergrund. Sprache ist zugleich ein wichtiges Codier- und Steuerungsmittel, das das Gedächtnis, Problemlösen, den Wissenserwerb, die Kommunikation usw. entscheidend beeinflusst. In der Schule ist sie Gegenstand, Medium und Mittel des Unterrichts. Die Beziehungen zwischen Sprach- und Denkentwicklung werden z. B. in Weinert (2000, 2006, 2008) weiterführend behandelt.

Weiterführende Literatur

Weinert, S. (2008). Wie Sprache das Denken, Lernen und Wissen von Kindern beeinflusst. In H. Rieder-Aigner (Hrsg.), Zukunftshandbuch Kindertageseinrichtungen / Bildungsarbeit im Mittelpunkt (59. Aufl., Kap. 4/19, S. 1-16). Regensburg: Walhalla Fachverlag.

Weinert, S. (2006). Sprachentwicklung. In W. Schneider & B. Sodian (Hrsg.), Kognitive Entwicklung (Enzyklopädie der Psychologie C/V/2) (S. 609-719). Göttingen: Hogrefe.

Weinert, S. (2000). Beziehungen zwischen Sprach- und Denkentwicklung. In H. Grimm (Hrsg.), Sprachentwicklung (Enzyklopädie der Psychologie C/III/3) (S. 311-361). Göttingen: Hogrefe.

(2) Seite 447

Warum bedarf es komplexer Methoden, um frühkindlichen Fähigkeiten auf die Spur zu kommen, und welche Probleme sind hiermit verbunden?

- Führen Sie sich bei der Diskussion dieser Frage die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Säuglingen vor Augen – insbesondere die begrenzten sprachlichen, aber auch die noch eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten machen es schwierig, von Kindern direkte „Antworten" zu erhalten. Überlegen Sie, welche Alternativinterpretationen bei Präferenztechniken, bei Habituations-Dishabituationsversuchen usw. möglich sind und diskutieren Sie, warum Kontrollgruppen und konvergierende Befunde mit unterschiedlichen Erhebungsparadigmen gerade in der Säuglingsforschung besonders wichtig sind.

Auf welche trickreiche Weise gelingt es Kindern, neuen Wörtern die richtige Bedeutung zuzuweisen?

- Diskutieren Sie, welche Anforderungen der Worterwerb an die Kinder stellt und welche unterschiedlichen Informationsquellen und Vorannahmen Kinder bei der Bedeutungserschließung nutzen. Erläutern Sie dabei das Induktionsproblem des Worterwerbs, die Grenzen ostensiver Lernsituationen und die verschiedenen Hinweisquellen, die Kinder nutzen.

Der Erwerb der Grammatik gilt als „Herzstück" des Spracherwerbs. Inwiefern geben kindliche Fehler hierüber Aufschluss, und wie kann der Erwerb grammatischer Strukturformen beschrieben werden?

- Abschnitt 18.2.3 enthält eine Reihe von Hinweisen zur Diskussion dieser Frage. Gerade u-förmige Entwicklungsverläufe geben wichtige Aufschlüsse über Entwicklungsfortschritte. Erläutern Sie dies am Beispiel des Morphologieerwerbs und am Beispiel der Veränderung vom impliziten zum expliziten Sprachwissen.

(3) Seite 455

Warum kann der Spracherwerb weder auf die allgemein kognitive noch auf die soziale Entwicklung reduziert oder allein auf dieser Basis erklärt werden?

- Die Annahme reduktionistischer Erwerbstheorien hat eine lange Tradition in der Spracherwerbsforschung. Trotz vielfältiger Beziehungen zwischen Entwicklungsveränderungen stellt der Spracherwerb einen separierbaren Problembereich dar. Denken Sie bei der Diskussion dieser Frage sowohl an die Beobachtung früher formaler Orientierungen (Abschn. 18.2.3), an Dissoziationen zwischen Sprache und Kognition, Sprache und Kommunikation bei gestörter Entwicklung (Abschn. 18.1.1; 18.4.1) sowie z. B. daran, dass Kinder beginnen, Fehler zu machen nach anfänglich korrektem Gebrauch und obgleich die Kommunikation „funktioniert" (Abschn. 18.2.3).

Wie lassen sich die Beziehungen zwischen sprachlicher, kognitiver sowie sozial-kommunikativer Entwicklung konzeptualisieren?

- Spracherwerb findet nicht im „luftleeren" Raum, sondern in der Kommunikation statt. Er ist in vielfacher Weise mit der kognitiven Entwicklung verschränkt. Beziehungen zwischen Entwicklungsbereichen können sich hierbei alterstypisch ändern (Abschn. 18.4.2). Überlegen Sie, welche kognitiven, sozial-kognitiven und sozial-kommunikativen Voraussetzungen des Spracherwerbs angenommen werden und in welcher Weise umgekehrt der Spracherwerb entsprechende Entwicklungsbereiche beeinflusst. Denken Sie dabei auch an Evidenzen aus interkulturellen Studien.

Welche Folgerungen ergeben sich für Sprachförderungen?

- Sprachförderung ist heute ein wichtiges Thema, da Unterschiede in der Mehrheitssprache als eine wichtige Erklärung für soziale Disparitäten in Bildungserfolg und Bildungskarriere gelten und Störungen des Spracherwerbs häufig und mit gravierenden Folgen für die gesamte Entwicklung der Kinder verbunden sind. Dennoch zeigen verschiedene Studien, dass Förderprogramme und Interventionen oftmals nicht so erfolgreich sind, wie dies aus wissenschaftlicher Sicht erwartet werden kann. Denken Sie bei dieser Frage sowohl über die (unterschiedlichen) Erklärungen des Spracherwerbs wie auch über natürliche Passungen zwischen Anforderungen und Anregungen im Spracherwerb nach.

Weiterführende Literatur

Grimm, H. (2012). Störungen der Sprachentwicklung (darin besonders Kapitel 7 und 8). Göttingen: Hogrefe.

Landesmodellprojekt "Sprache fördern": Erprobung und Multiplikation von Methoden der Sprachförderung in Kindertagesstätten (wiss. Begleitung Prof. Dr. Hannelore Grimm). Abschlussbericht 2011 (www.sprache.bbw-leipzig.de).

Weinert, S. & Lockl, K. (2008). Sprachförderung. In F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), Angewandte Entwicklungspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie C/V/7) (S. 91-134). Göttingen: Hogrefe.

Weinert, S. (2011). Entwicklungspsychologische und linguistische Aspekte frühkindlichen Spracherwerbs. In Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.), Sag´ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder (S. 39-48.). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Kapitel 19

(1) Seite 466

Warum ist das Training kognitiver Kontrolle besonders effektiv für Kinder und ältere Erwachsene und warum bringt es eine stärkere Generalisierbarkeit der Trainingseffekte mit sich?

- Zusammenhang zwischen Trainingseffekten und Ausgangsleistungen
- Training übergeordneter Kontrollprozesse statt aufgabenspezifischer Fähigkeiten
- Überlappungen der Prozessanforderungen in trainierten und nicht-trainierten kognitiven Aufgaben

Kapitel 20

(1) Seite 495

Der Übergang von der Schule in den Beruf stellt eine große entwicklungsregulative Herausforderung dar. In einer Intensiv-Längsschnittstudie mit Berliner Realschülern (Haase et al., 2008) zeigte sich, dass höheres Zielengagement nur bei Mädchen vorhersagte, ob diese später eine Lehrstelle erhielten, während Jungen auch bei niedrigem Zielengagement eine Lehrstelle erhielten.

– Was macht den Übergang von der Schule in den Beruf für Jugendliche und junge Erwachsene zu einer solchen Herausforderung?

– Warum war Zielengagement bei der Lehrstellensuche für Mädchen wichtiger als für Jungen? Würde man diesen Effekt auch bei anderen berufsbezogenen Übergängen oder unter anderen historischen Bedingungen erwarten?

- Wir möchten die Leserinnen und Leser unseres Kapitels anregen, eigene Gedanken zu unserem Denkanstoß zu entwickeln. Einige unserer Hypothesen und Forschungsbefunde zum Übergang von der Schule in den Beruf sind unter anderem nachzulesen in Heckhausen (2002) oder Haase, Heckhausen und Silbereisen (2012).
- Wir verbinden mit diesem Kapitel die Hoffnung, dass möglicherweise die eine Leserin oder der andere Leser Feuer gefangen hat und zu einer eigenen Forschungsfrage zu Motivation und Entwicklung (und darüber hinaus) inspiriert wurde. Wir möchten hier auf eine Möglichkeit

aufmerksam machen, wie Leserinnen und Leser diesen Fragen in einem eigenen Forschungsprojekt nachgehen können. Dabei wird sicher die Betreuung eines erfahreneren Wissenschaftlers von Nutzen sein (und auch wir sind neugierig, von interessierten Studierenden zu hören). Eine Reihe von Datensätzen ist im Internet öffentlich verfügbar und kann genutzt werden, um eigenen Forschungsfragen nachzugehen:

- http://midus.wisc.edu/index.php
  Midlife in the US (MIDUS): Eine US-Längsschnittstudie zu Gesundheit und Wohlbefinden im mittleren Lebensalter (enthält unter anderem Daten zur Entwicklungsregulation)
- http://www.diw.de/de/soep
  Sozio-ökonomisches Panel (SOEP): Eine repräsentative deutsche Längsschnittstudie mit über 20.000 Personen, die bereits seit 25 Jahren läuft und umfangreiche Daten zu Einkommen, Erwerbstätigkeit, Bildung und Gesundheit erhebt (enthält unter anderem Daten zu Kontrollüberzeugungen)
- http://www.cpc.unc.edu/projects/addhealth
  National Longitudinal Study of Adolescent Health (Add Health): Eine US-Längsschnittstudie zu Gesundheit und Wohlbefinden in der Adoleszenz und im jungen Erwachsenenalter mit einem Fokus auf sozialen, behavioralen und biologischen Prädiktoren (enthält unter anderem Daten zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen)
- http://www.worldvaluessurvey.org
  Eine weltweite Studie zu Werten in über 50 Ländern, die vor über 30 Jahren begonnen wurde (enthält unter anderem Daten zu Zielen und Werten auf persönlicher und nationaler Ebene)

Literatur

Haase, C. M., Heckhausen, J., & Silbereisen, R. K. (2012). The interplay of occupational motivation and well-being during the transition from university to work. Developmental Psychology. doi: 10.1037/a0026641

Heckhausen, J. (2002). Transition from school to work: Societal opportunities and the potential for individual agency. Journal of Vocational Behavior, 60, 173-177. doi: 10.1006/jvbe.2001.1862

Kapitel 21

(1) Seite 500

Warum werden Freude, Wut, Traurigkeit, Furcht zu den Basisemotionen gerechnet, Stolz, Neid oder Scham aber nicht?

- Es gibt mehrere Gründe dafür:
  1. In der individuellen Entwicklung zeigen sich Freude, Wut, Traurigkeit und Furcht deutlich früher als Stolz, Neid oder Scham, nämlich schon im Laufe des ersten Lebensjahres, die anderen frühestens in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres.
  2. Für das Empfinden von Stolz, Neid und Scham ist bereits eine bewusste Unterscheidung in Selbst und andere und das bewusste Erkennen eigener Urheberschaft erforderlich. Für die vier erstgenannten Emotionen ist das nicht der Fall. Das ist auch der inhaltliche Grund, warum letztere in der Entwicklung früher auftreten.

3. Zu Freude, Wut, Traurigkeit und Furcht lassen sich analoge Emotionen bei Säugetieren finden, Stolz, Neid und Scham finden sich nur beim Menschen.
4. Die Theorie der Basisemotionen behauptet, dass sich Basisemotionen dadurch auszeichnen, dass sie sich in der Mimik ausdrücken. Stolz und Scham zeigen sich demgegenüber in der Körperhaltung, Neid hat keinen „eigenen" Ausdruck, sondern muss z. B. aus Ärger über den Erfolg einer anderen Person erschlossen werden. Diese Unterscheidung wird aber einfach behauptet, ohne dafür überzeugende Gründe anführen zu können. Da aber die Theorie der Basisemotionen so populär ist, wird diese Setzung von vielen einfach geglaubt.

Wie lässt sich zeigen, dass Menschen universale Basisemotionen haben?
Welche methodischen Probleme sind dabei zu berücksichtigen?

- Es gibt mehrere methodische Möglichkeiten:
  1. Man zeigt, dass in sehr unterschiedlichen Kulturen, die nicht miteinander in Kontakt getreten sind, die Erwachsenen vergleichbare emotionale Ausdrucksformen und emotionale Einschätzungen von Ereignissen haben.
  2. Man zeigt, dass bereits Säuglinge in unterschiedlichen Kulturen ein vergleichbares Set an emotionalen Ausdrucksformen auf vergleichbare Anlässe zeigen.
  3. Man kann homologe hirnorganische Strukturen auch schon bei Säugetieren oder Menschenaffen finden, die in der Emotionsverarbeitung involviert sind.

  Probleme: Ab welchem Ähnlichkeitsgrad können Ausdrucksformen, Einschätzungen oder hirnorganische Strukturen als gleich, ab wann als unterschiedlich angesehen werden? D. h., welcher Abstraktionsgrad der Analyse ist angemessen?

(2) Seite 503

In welcher Beziehung stehen die Konstrukte Motiv, Motivation, Volition und Emotion?

- Diese Begriffe decken die Antriebsseite eines Menschen ab, warum und wozu tut eine Person das, was sie tut – im Unterschied zum wie, wie eine Person ihre Antriebe zu befriedigen sucht.
  - Motiv ist dabei als motivationale Disposition zu verstehen, eine Klasse an positiv bewerteten Zielzuständen, die eine Person potenziell bestrebt ist zu erreichen.
  - Motivation ist der psychische Prozess wie aus einem „ruhenden" Motiv, also aus der motivationalen Disposition reales Handeln entsteht, das Motiv auch befriedigen zu wollen. Daran können eine Emotion und/oder eine Volition beteiligt sein.
  - Emotion ist der psychische Prozess, der der Person in Form einer Handlungsbereitschaft anzeigt, was sie in der gegebenen Situation am besten tun soll, wenn sie ihre aktuell aktiven Motive befriedigen möchte. In der Regel wird eine Emotion als Widerfahrnis erlebt im Sinne von „es geschieht mir", „ich fühle mich gedrängt, das zu tun bzw. zu unterlassen".
  - Volition ist der psychische Prozess, mit dem sich eine Person in Form eines bewusst getroffenen Entschlusses für eine bestimmte Handlung entscheidet. In der Regel wird ein solcher Entschluss im Gegensatz zu einer Emotion als aktiv kontrolliert empfunden und ist zumeist mit (inneren) Selbstanweisungen verbunden.
  - Volition und Emotion können als komplementäre Antriebsprozesse verstanden werden, die in unterschiedlichen Dominanzverhältnissen vorliegen können. Es gibt Fälle, in denen beide Prozesse gleichzeitig aktiv sind und in die gleiche

Antriebsrichtung gehen, sich aber auch in der Antriebsrichtung widersprechen können.

Was sind die Unterschiede zwischen Tätigkeit und Handlung?
Warum ist es sinnvoll, zwischen diesen Konstrukten zu unterscheiden?

- Eine Person hat in ihrem Tun eine übergreifende Ausrichtung, was ihr wichtig ist und was sie letztlich anstrebt. Diese übergeordnete Einheit des Tuns haben wir als Tätigkeit bezeichnet. Das ist eine begriffliche Festlegung, die aus der Tätigkeitstheorie stammt. Durch diese Ausrichtung ergibt sich der Sinn der einzelnen Realisierungsschritte, die eine Person unternimmt. Handlungen können als diese einzelnen Realisierungsschritte angesehen werden. Handlungen sind Aktivitäten, die auf ein Ziel, eine zunächst nur vorgestellte zukünftige Situation, ausgerichtet sind. Eine Unterscheidung zwischen Tätigkeit und Handlung ist nun deshalb sinnvoll, weil eine Tätigkeit sich durch sehr unterschiedliche Handlungen realisieren lässt und umgekehrt, ein und dieselbe Handlung kann sehr unterschiedliche Tätigkeiten realisieren. Handlungen können multifinal sein, dann realisieren gleiche Handlungen unterschiedliche Tätigkeiten: So kann man mit einer Person Essen gehen und dadurch seinen Hunger stillen und gleichzeitig sein Motiv nach Verbundenheit befriedigen. Handlungen können aber auch äquifinal sein, dann realisieren unterschiedliche Handlungen gleiche Tätigkeiten: So kann man sein Motiv nach Verbundenheit durch einen Restaurantbesuch mit der geliebten Person, aber auch durch einen gemeinsamen Spaziergang mit ihr befriedigen.

Worin unterscheidet sich die volitionale von der emotionalen Handlungsregulation? Wäre eine ausschließlich volitional gesteuerte Handlungsregulation möglich – mit welchen Folgen?

- Ein Teil der Antwort ist schon im ersten Denkanstoß gegeben. Es gibt noch einige phänomenologische Unterschiede:
    - Volitionen werden als bewusste Entschlüsse und Vorsätze empfunden, Emotionen als Widerfahrnisse
    - Volitionen sind sprachlich vermittelt, Emotionen können, müssen aber nicht sprachlich vermittelt sein
    - Volitionen entstehen erst mit dem Erwerb von Sprache, Emotionen gibt es schon von Geburt an
- Eine ausschließlich volitional gesteuerte Handlungsregulation wäre bis zu einem gewissen Grad denkbar, aber es würde der Person eine körperlich verankerte Richtschnur für die Realisierung ihrer Motive fehlen. Sie könnte sich nie sicher sein, inwiefern sie ihre Motive befriedigt. Sie könnte körperliche Warnsignale ihres psychischen Wohlbefindens übersehen und Krankheiten dadurch erst Vorschub leisten. Wenn es klar geregelte und verregelte Interaktionen zwischen den Mitgliedern einer Kultur gibt, könnte hingegen eine vornehmlich volitional gesteuerte Handlungsregulation, die auf die Einhaltung der kulturellen Regeln und Normen orientiert, der Person viel Ärger und Schmach ersparen, die durch das Zeigen und Ausleben von Emotionen entstehen.

(3) Seite 514

Welche Rolle kann die soziale Bezugnahme für die Entwicklung von Furcht und Ekelreaktionen spielen?

- Viele Situationen sind für Kinder neu und damit noch nicht emotional vorgeprägt. Um diese Unsicherheit in der Situationseinschätzung beheben zu können, können Kinder sich an ihre

Bezugspersonen richten und von ihnen eine Art stellvertretende Einschätzung der Situation erbitten. Die Reaktion der Bezugspersonen dient dann als Modell, das sich das Kind dann sehr oft zu eigen macht. Auf diese Weise kann ein Kind viele Situationen stellvertretend einschätzen lernen und sich auf diese Weise kulturelle Normen „leichter" vermitteln.

- Manche Bezugspersonen haben sich aber auch ein Repertoire an Situationen angeeignet, in denen sie mehr oder minder unbegründet mit Furcht oder Ekel reagieren, z. B. gegenüber Mäusen, Spinnen, Fliegen etc., und die Kinder übernehmen dann auch diese unbegründete emotionale Einschätzung ihrer Bezugspersonen.

Welche Vor- und Nachteile hat es, wenn ein Kind lernt, seinen Ausdruck zu kontrollieren?

- Vorteile
    - Es kann den Appellcharakter seines Ausdrucks willentlich einsetzen, um sein Gegenüber besser beeinflussen zu können
    - Er kann sich an kulturelle Darbietungsregeln halten und dadurch der sozialen Ächtung entgehen oder vorbeugen, wenn man sich an Normen seiner Kultur nicht hält (sich für ein Geschenk nicht bedanken)
- Nachteile
    - Man kann von anderen als berechnend und falsch eingeschätzt werden, seine Glaubwürdigkeit für andere verlieren
    - Man vergibt Gelegenheiten, das zu erreichen, was man eigentlich erreichen möchte, wenn man sich über jemanden ärgert, es aber nicht ausdrückt und damit der Übergriff des anderen in das eigene Handeln nicht korrigiert werden kann.

Welche Unterschiede gibt es zwischen der Gefühlswelt von Jugendlichen und der von Kindern?

- Als Kinder bezeichne ich Heranwachsende von 3 Jahren bis zur beginnenden Pubertät, ab dann ist man Jugendlicher bis zur Volljährigkeit.
- Kinder können ihren Ausdruck noch nicht so gut kontrollieren und wirken damit authentischer, Jugendlicher können das schon, und diese bewusste Kontrolle oder bewusst aufgesetzte Habitus wirkt künstlich, nicht authentisch – wenn man davon ausgeht, dass z. B. in Deutschland man authentisch auf andere wirken soll – d. h. dass man sich so gut kontrollieren soll, dass man wieder authentisch wirkt.
- Kinder reflektieren noch nicht so sehr ihr eigenes Gefühlserleben, geben sich eher ihren Emotionsimpulsen hin, Jugendliche haben eine höhere Selbstaufmerksamkeit, sie nehmen ihre Gefühlswelt in der Regel differenzierter wahr.
- Kinder leben noch stark in der Gegenwart, berücksichtigen das, was hier und jetzt der Fall ist (außer sie spielen Rollenspiele), Jugendliche erwerben zunehmend die Fähigkeit, sich auch von Fantasievorstellungen über ihre Zukunft (oder Vergangenheit) emotional beeinflussen zu lassen.
- Jugendliche können Spaß daran finden, sich außergewöhnlichen emotionalen Erfahrungen auszusetzen, Kinder sind in der Regel bodenständiger und weniger experimentierfreudig.
- Jugendliche erleben Verliebtheit intensiver und erstmals auch sexuelles Begehren, was sie auch zum anderen Geschlecht hinzieht. Kinder können zwar auch schon verliebt sein, aber es fehlt noch die sexuelle Komponente und sie meiden eher den Kontakt zum anderen Geschlecht.

(4) Seite 519

Welche Kompetenzen sind für eine reflexive Regulation von Emotionen erforderlich und warum sind sie erforderlich?

(1) effektive Regulationsstrategien beherrschen,

(2) exekutive Funktionen auf die eigenen Emotionen anwenden können, also eigene Emotionen und Emotionsausdruck modifizieren können,

(3) Sprache als Mittel der psychologischen Distanzierung zu gebrauchen lernen, sei es, um sich selbst in einer Situation Anweisungen zu geben, was zu tun ist, sei es als Mittel, um sich eine Vorstellung, eine Umdeutung für eine gegebene Situation erzeugen zu können.

(4) mental auf Zeitreise gehen können. Die Fähigkeit erwerben, sich zukünftige Situationen von Motivbefriedigungen so gut vorstellen zu können, dass sich der aktuelle Wunsch nach Motivbefriedigung deaktivieren lässt.

- Emotionen zeigen sich in ihrem Unmittelbarkeitscharakter: Hier und jetzt fühlt man den Drang, etwas zu tun oder zu lassen. Damit sich der Drang nach Handlung nicht in reale Handlung umsetzt, muss die Person Mittel an der Hand haben, diesen Drang stoppen und umändern zu können, besser noch antizipieren zu können, um die zukünftigen Situationen möglichst motivdienlich gestalten zu können. Solche psychologischen Mittel sind die Emotionsregulationsstrategien, die vielfach aus sprachlichen Selbstanweisungen bestehen. Aufgrund der Notwendigkeit, die Befriedigung seiner Motive mit anderen koordinieren zu müssen, gibt es viele Situationen, in denen sich die aktualisierten Motive hier und jetzt nicht befriedigen lassen, wohl aber später und woanders. Die Fähigkeit zur mentalen Zeitreise erlaubt, die Befriedigung seiner Motive in Koordination mit anderen und damit auch auf der Zeitachse antizipieren und damit auch planen zu können.

Inwiefern könnten taubstumme Kinder, die nicht sprechen können, in ihrer Emotionsregulation beeinträchtigt sein, und wie ließe sich das kompensieren?

- Die symbolischen Emotionsregulationsstrategien benötigen ein sprachliches Medium für die Formulierung von Selbstanweisungen. Diese Selbstanweisungen werden gewöhnlich durch sprachliche Instruktionen gebildet. Selbstanweisungen sind allerdings nicht an Sprechlaute gebunden, sondern symbolische Mittel können auch durch andere Sinnesmodalitäten angeeignet werden wie z. B. „sign language“ als Gestensprache. Mit Hilfe von Gestensprache können sich Personen auch Selbstanweisungen geben, nur das Zeichen ist ein anderes, die Funktion ist aber vergleichbar.

Kapitel 22

(1) Seite 546

Sollte Sterbehilfe/Abtreibung/Folter erlaubt sein? Formulieren Sie für jede von Kohlbergs Stufen je ein Argument pro und contra.

Hinweise zum Beispiel „Frau erbittet Sterbehilfe“

- Stufe 1: Kostenabwägungen (z. B. Gefängnisstrafe versus ersparte Pflegekosten)
- Stufe 2: Konkrete Bedürfnisbefriedigung (z. B. die Frau will sterben vs. der Ehemann braucht sie)

- Stufe 3: Rollenpflichten (z. B. ein Arzt soll heilen, nicht töten versus der liebende Ehemann wird der Frau den Wunsch erfüllen)
- Stufe 4: Gesetze (z. B. Sterbehilfe ist gesetzlich verboten)
- Stufe 5: Sozialer Kontrakt, gesellschaftliche Nützlichkeit (das Verbot der Sterbehilfe sichert das Vertrauen der Patienten)
- Stufe 6: Universale ethische Prinzipien (z. B. Menschenleben ist unbegrenzt wertvoll versus das unveräußerliche Recht auf Selbstbestimmung gehört zur Menschenwürde)

(2) Seite 546

Welche Affinitäten weisen Kohlbergs Stufendefinitionen und Gilligans Kohlberg-Kritik zu den unterschiedlichen moralphilosophischen Positionen auf?

- Kohlberg Stufe 3: Kommunitarismus? (partikulare Wertegemeinschaften), 5: Utilitarismus (vertragliche Bindung an Gesetze zum Wohle der Allgemeinheit), 6: deontologische Ethik (unveräußerliche individuelle Rechte)
- Gilligan: Utilitarismus (Schaden vermeiden statt formale Moral); Kommunitarismus (Gemeinschaft statt atomistische Individuen); Diskursethik (der konkrete Andere statt abstrakte Prinzipien); Mitleidsethik (Fürsorge, Empathie statt Rechte/Pflichten).

(3) Seite 546

Warum ist es wichtig, zwischen prosozialer und moralischer Entwicklung zu differenzieren? Wie könnten prosoziale und moralische Entwicklung zueinander in Beziehung stehen?

- Bei prosozialem Verhalten handelt es sich um eine Beschreibung von unterschiedlichen Verhaltensweisen. Die zugrunde liegenden Motive und Mechanismen sind Gegenstand der Forschung. Moralisches Verhalten setzt hingegen zum einen das Wissen, dass ein Verhalten gesollt („gut“) ist, und zum anderen die absichtsvolle Orientierung an diesem Wissen voraus. Ein und dieselbe prosoziale Verhaltensweise kann also moralisch sein oder nicht. Erst wenn die Handlungsbegründung erfassbar ist, kann bestimmt werden, ob ein Verhalten „moralisch“ ist oder nicht. Prosoziale Entwicklung ist also eine Entwicklung auf Verhaltensebene und moralische Entwicklung eine zusätzliche Entwicklung auf Urteilsebene/Reflexionsebene, die zeitlich etwas später erfolgt. Sie erfordert die Fähigkeit, zu den unmittelbaren Impulsen Stellung zu nehmen.
- Es liegt nahe, dass sich prosoziale und moralische Entwicklung gegenseitig beeinflussen. Zum einen könnte die Einsicht in die Wichtigkeit bestimmter prosozialer Normen (z. B. mit anderen zu teilen) dazu führen, dass dieses Verhalten auch gezeigt wird. Dies würde einen Einfluss der moralischen auf die prosoziale Entwicklung darstellen. Zum anderen könnte das Ausführen prosozialer Handlungen zur Reflektion über das Verhalten anregen, auch wenn dieses Verhalten in erster Instanz vielleicht rein habituell übernommen oder sozial gelernt wurde. Das Nachdenken über dieses Verhalten (z. B. ob es gut oder schlecht ist) könnte wiederum zur Entwicklung des moralischen Denkens beitragen. Dies würde einen Einfluss der prosozialen auf die moralische Entwicklung darstellen.

(4) Seite 546

Welche Argumente sprechen dafür bzw. dagegen, dass eine altruistische Motivation angeboren ist?

Pro	**Contra**
Relativ frühes erstes Auftreten von prosozialen Verhaltensweisen	Das Ausagieren natürlicher spontaner – auch guter – Tendenzen und Impulse entspricht noch nicht moralischem Handeln. Verpflichtungsgefühl und Handeln nach diesem Wissen ist notwendig. Sehr jungen Kindern fehlt die erforderliche Fähigkeit, zu den unmittelbaren Impulsen Stellung zu nehmen.
Frühe Präferenz für moralische „gute" Agenten (Hamlin et al., 2007)	Simple Präferenz konstituiert noch kein moralisches Urteil. Offene Debatte, inwieweit Befunde durch oberflächliche perzeptuelle Effekte beeinflussbar und replizierbar sind.
Frühes Hilfeverhalten erfüllt eine wichtige Funktion im Familienverband, sodass sich die evolutionäre Selektion dieses Verhaltens gut rechtfertigen ließe.	Kinder, deren prosoziales Verhalten durch Eltern bestärkt wird, zeigen häufiger prosoziale Verhaltensweisen. Dies legt den Schluss nahe, dass frühe prosoziale Verhaltensweisen in sozialen Interaktionen erworben werden.

Kapitel 23

(1) Seite 545

Das Konzept der Persönlichkeit setzt voraus, dass Personen sich konsistent, stabil und über verschiedene Situationen hinweg von anderen unterscheiden. Unser Selbst reflektiert hingegen situationsabhängige Schwankungen und lebensphasenabhängige Veränderungen der Person (z. B. Aussehen, Fähigkeiten). Wie kann dennoch in der Außensicht der Eindruck von Kontinuität – eben: Persönlichkeit – entstehen, und wie kann auch in der Innensicht das Gefühl aufrechterhalten werden, wir seien über die Spanne unseres Lebens hinweg dieselbe Person, ungeachtet mancher Veränderung?

- Menschen erzählen ihre eigene Lebensgeschichte und aktualisieren diese Selbstsicht permanent. Typischerweise merken wir nur dann, wenn wir solche Selbstnarrationen dokumentieren, z. B. wenn wir ein Tagebuch schreiben, dass sich unsere Selbstsicht über die Lebensspanne hinweg durchaus verändert. Auch das Feedback, das andere uns geben, unterliegt einem Konsistenz-Bias. Denn die Menschen, die uns begleiten, schreiben uns Eigenschaften zu und nehmen uns selektiv „passend" zu diesen Zuschreibungen wahr. Da unser Selbst maßgeblich durch die Rückmeldungen von anderen beeinflusst ist, erleben wir uns auch aufgrund des Spiegelbildes, das andere uns von uns zeigen, als über die Zeit hinweg relativ stabil.

(2) Seite 555

Sowohl Erikson als auch Marcia legen ihren Entwicklungsmodellen offenbar auch normative Vorstellungen zugrunde: Die erarbeitete Identität ist „reifer" oder „besser" als die übernommene oder diffuse Identität, die Krise der Intimität „muss" nach der Krise der Identität gelöst werden. überlegen Sie, ob es Alternativen zu diesen normativen Voraussetzungen geben könnte. Gibt es beispielsweise soziokulturelle Bedingungen, unter denen man erst Intimität und danach Identität erarbeitet? Wie lassen sich die Annahmen und Voraussetzungen von Erikson und Marcia gegen solche Einwände verteidigen?

- Erst in jüngerer Zeit entstanden Ansätze, die die Entwicklung des Selbst kulturspezifisch beschreiben. So wurde beispielsweise nachgewiesen, dass in sog. Interdependenzkulturen das Selbst stärker durch seine Eingebundenheit in soziale Kontexte, in Independenzkulturen hingegen stärker durch die Einzigartigkeit und Verschiedenheit der Person von anderen definiert ist. Entsprechend entwickeln Kinder und Jugendliche in Abhängigkeit der Kultur ihr Selbst auf unterschiedliche Weise. Stufenmodelle der Entwicklung, die generelle Gültigkeit für alle Menschen beanspruchen, werden durch solche Erkenntnisse in ihrem Geltungsbereich eingeschränkt, denn sie verweisen darauf, dass menschliche Entwicklung nicht hinreichend als Entfaltung eines inneren, prädeterminierten Reifungsplanes beschrieben werden kann, sondern in Abhängigkeit von historischem Zeitpunkt, kulturspezifischen Normen und Entwicklungsangeboten sowie bedeutsamen gesellschaftlichen Ereignissen starken Variationen unterliegt.

(3) Seite 560

Überlegen Sie, unter welchen Bedingungen Sie bereit wären, einer komplex reagierenden und interagierenden Maschine ein Selbst zuzuschreiben? Wie wäre es, wenn sich herausstellte, dass ein Kollege an einem anderen Ort, mit dem Sie seit Jahren (per Telefon, Fax, Computer) zusammenarbeiten, nur eine sehr gut programmierte Maschine war?

- Ein Selbst hätte ich persönlich diesem scheinbaren Kollegen dann möglicherweise zugeschrieben, wenn er irgendwann einmal auf einer Metaebene über unsere Kommunikation kommuniziert hätte: Hat er jemals etwas darüber mitgeteilt, welche Gedanken, Gefühle oder Handlungsimpulse ich mit meinen Botschaften in ihm ausgelöst habe? Schon die Verwendung ichbezogener oder beziehungsbezogener Aussagen hätten mich zu der Annahme verleiten können, dass er ein „Selbst" hat; z. B. wenn „er" eine E-Mail mit den Worten begonnen hätte: „Bei mir hat dieser Vorschlag den Gedanken ausgelöst …".
- Eine Maschine müsste also, damit der Eindruck entsteht, sie besäße ein Selbst, so programmiert werden, dass sich ihre „Selbstdarstellung" in Abhängigkeit des sozialen Feedbacks verändert, das sie direkt oder indirekt von mir bekommt.
- Dass dies selbst mit moderner Programmierungstechnik schwer fallen dürfte, zeigt das Experiment mit dem Computerprogramm Eliza, mit dem Joseph Weizenbaum 1966 einen mit der Methode der non-direkten klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie arbeitenden Psychotherapeuten simulierte. Das Programm übersetzte Aussagen einer Person in entsprechende Fragen (z. B. „Ich fühle mich niedergeschlagen!" – „Warum sagen Sie, Sie fühlen sich niedergeschlagen?") und konnte auf bestimmte Schlüsselwörter hin auch sprachliche Variationen in seinen Fragen zu erzeugen. Obwohl viele der Versuchspersonen nicht erkannten, dass sie mit einer Maschine kommuniziert hatten, hat vermutlich keine von ihnen versucht zu ergründen, ob die vermeintliche Person des Psychotherapeuten auf eine entsprechende Frage mit einer Selbstoffenbarung hätte reagieren können.

Kapitel 24

(1) Seite 572

Könnte es Bewältigungsreaktionen auch bei anderen „Einheiten“ als Personen geben? Könnte es Bewältigungsanlässe auch für Gruppen oder Institutionen geben?

- Bewältigung findet nicht nur individuell statt; vielmehr gibt es Reaktionen und Bewältigungsanlässe von unterschiedlichen sozialen Gruppen (z. B. Reaktionen einer Familie auf die bevorstehende Arbeitslosigkeit eines Familienmitglieds; Reaktionen des Sportteams nach einer Mannschaftsniederlage; die Reaktion einer Firma auf eine Absatzkrise; der Umgang von Oppositionen mit parlamentarischen Entscheidungen der Regierung etc.). Interessant ist die Frage, ob die Prozesse, die bei der Bewältigung von Problemen in Gruppen oder Organisationen auftreten, strukturell ähnlich oder gleich sind wie die, die Individuen zeigen.

Wo würden die Reaktionen von Gruppen gleich, wo anders als die Reaktionen von Personen zu beschreiben sein?

- Das allgemeine Begriffssystem der Problemlösungs- und Bewältigungsprozesse (z. B. selektiv sein, optimieren, kompensieren; assimilieren, akkommodieren) lässt sich sowohl auf Individuen als auch auf Gruppen anwenden. Bewältigung auf der Gruppenebene macht deutlich, dass Problemlösen im Alltag oft aus mehreren einzelnen Personen besteht, die miteinander interagieren. Im konkreten Fall wäre z. B. bei der Beschreibung auf Gruppenebene zu berücksichtigen, dass es mehrere Einzelinteressen sind, die in bestimmten Werten oder Normen übereinstimmen, aber auch divergieren können. In bestimmten Problemkonstellationen kann die Effizienz von Bewältigungsprozessen auf der Gruppenebene besser sein als auf individueller Ebene (z. B. günstige Verteilung der Bewältigungsressourcen über viele Mitglieder).

(2) Seite 576

Überlegen Sie, inwiefern der Begriff „Entwicklung“ Veränderungen impliziert. Könnte es sein, dass auch hinter Phänomenen, die auf den ersten Blick Stabilität bezeichnen (z. B. Resilienz), bei genauerem Hinsehen dynamische Veränderungs- und Anpassungsprozesse wirksam sind?

- Entwicklung wird in aller Regel (alterskorrelierte) Veränderung beinhalten; davon werden kurzzeitige Veränderungen (wie Ermüdung oder Hungrig-Werden abgegrenzt). Viele Entwicklungen sind Ausgangspunkt für weitere Entwicklungen, werden also nicht mehr „zurückgenommen“. Jedoch sind Entwicklungen durchaus nicht immer „irreversibel“ – die Veränderung einer Überzeugung beispielsweise kann über lange Jahre stabil sein, und dennoch kehrt die Person vielleicht später zu einer früher schon einmal vertretenen Überzeugung zurück. Wichtig ist insbesondere, dass auch einer (äußerlichen) Stabilität Entwicklungsprozesse zugrunde liegen können. Das gilt beispielsweise für Stabilität, wie sie sich in Resilienzkonstellationen beobachten lässt: Es spricht viel dafür, dass ihr stabilisierende Prozesse zugrunde liegen. Die Stabilisierung des Wohlbefindens nach irreversiblen Verlusten legt beispielsweise nahe, dass hier akkommodative Prozesse mitgewirkt haben. Wichtig ist, dass nicht nur akkommodative Prozesse (im Sinne des Zwei-Prozess-Modells) entwicklungsregulative Prozesse sind, sondern sie selbst auch Entwicklungen unterliegen (mit dem Alter an Bedeutung und Häufigkeit zunehmen). So hat sich zwar das Wohlbefinden nicht verändert, wohl aber die für sie zuständigen Prozesse. Entwicklung kann also gleichzeitig Veränderung und Stabilität bedeuten.

Kapitel 25

(1) Seite 586

Wie sieht die ideale Betreuung für Kleinkinder aus Sicht der Eltern aus?

- Förderung von sozialen, motorischen und kognitiven Fähigkeiten
- Kompetenz und Kontinuität seitens des Betreuungspersonals
- Erzieher/in als Bezugsperson
- Flexible und ausreichende Betreuungszeiten
- Umgang mit Gleichaltrigen

Wie ließen sich die Vorteile der frühkindlichen Betreuung optimal nutzen? Wie ließen sich ihre Nachteile möglichst verhindern?

- Aufgrund der nicht gesicherten Kausalzusammenhänge zwischen Fremdbetreuung und wünschenswerten und nicht wünschenswerten Eigenschaften bei Kindern sind Empfehlungen zur Kinderbetreuung mit Vorsicht zu betrachten. Die Studienlage weist jedoch darauf hin, dass Kinder mit Risikofaktoren von einer Betreuung und Förderung in einer Kindertagesbetreuung profitieren. Daher sollten die gesetzlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen die Tagesbetreuung für diese Zielgruppen attraktiv gestaltet werden.
- Bei der Verhinderung von Nachteilen der frühkindlichen Betreuung erweist sich die Empfehlung als komplizierter. Intensive Fremdbetreuung bei Kleinkindern ohne Risikofaktoren aus Familien mit mittlerem oder hohen sozioökonomischen Niveau können ungünstige Folgen haben. Trotzdem kann man diesen Eltern nicht ohne Weiteres davon abraten, ihre Kinder fremdbetreuen zu lassen. Das liegt zum einen daran, dass es noch unklar ist, worauf dieser Zusammenhang zurückzuführen ist; zum anderen wird die heimische Kindererziehung oft von den Müttern übernommen und entspricht häufig nicht den beruflichen Ambitionen und Karriereperspektiven der Frauen. Daher werden diese Frauen einseitig benachteiligt. Hier steht also die Frage im Raum, ob es dem Wohlbefinden der Mütter und Kinder zuträglich ist, wenn die Mütter zugunsten der Kinderbetreuung ihren Beruf zeitweise aufgeben und schlechtere berufliche Perspektiven in Kauf nehmen. Vor dem Ideal der Wahlfreiheit von Familien können zwei Forderungen erhoben werden. Erstens sollten gesetzliche und berufliche Rahmenbedingungen für Eltern so gestaltet und gefördert werden, dass die Karrierechancen auch nach längeren Kindererziehungszeiten möglich sind. Dies könnte auch die Motivation von Vätern erhöhen, die Betreuung ihrer Kinder zeitweise zu übernehmen. Eine weitere Forderung ist an die Wissenschaft adressiert, die vermittelnden Mechanismen zwischen früher intensiver Fremdbetreuung und negativen Auswirkungen zu ermitteln.

Wie stellt man sicher, dass beim geplanten Ausbau der Kindertagesbetreuung ausreichend qualifiziertes und motiviertes Personal vorhanden ist?

- Bei diesem Thema handelt es sich um eine der größten Herausforderungen an den Ausbau der frühkindlichen Betreuung. Woher sollen all die gut ausgebildeten und motivierten Erzieherinnen und Erzieher kommen? Zum einen könnte der Beruf durch die Einführung von Studiengängen an Fachhochschulen und Universitäten eine qualitative Aufwertung erfahren. Der damit verbundene höhere finanzielle Anreiz und die höhere gesellschaftliche Anerkennung dieses Berufs könnten mehr junge Menschen motivieren, diesen Beruf zu ergreifen. Es wäre ebenfalls wünschenswert, eine gesellschaftliche Gruppe für diesen Beruf

zu begeistern, die bislang unterrepräsentiert ist: Männer. Selbst wenn man davon ausgeht, dass Männer von Natur aus eine geringere Motivation besitzen, sich an der Kindererziehung zu beteiligen, so entspricht der homöopathische Anteil an Männern in der frühkindlichen Betreuung sicher nicht den natürlichen Neigungen. Daher sollten männliche Jugendliche und junge Männer im Rahmen von Schulpraktika oder im Rahmen des freiwilligen sozialen Jahres zu Tätigkeiten in diesem Berufsfeld animiert werden.

(2) Seite 591

Was halten Sie von frühkindlicher Förderung, die wissenschaftlich nicht untersucht wurde, aber von Eltern und Erziehern positiv aufgenommen wird?

- Solange Eltern und Erzieher bestimmten Modeerscheinungen zugetan sind, die sich als frühkindliche Förderung bezeichnen, und die Kinder Interesse an diesen Beschäftigungen haben, ist es hinzunehmen. Kritisch ist dieser Punkt dennoch zu betrachten, da die kommerziellen Vermarkter dieser Programme den Eltern suggerieren, dass Eltern nicht von sich aus in der Lage sind, ihre Kinder gut fördern. Es ist allerdings davon auszugehen, dass bei einem hinreichend stabilen Umfeld, die Eltern und Erzieher die ihnen vertrauten Kinder optimal fördern können. Sobald dazu noch die Forderung erhoben wird, dass die Solidargemeinschaft der gesetzlichen Krankenkassen oder der Steuerzahler für Förderprogramme aufkommen sollen, ist der wissenschaftlich erbrachte Nachweis der Effektivität dieser Programme konsequent einzufordern.

Was ist ein geeignetes Studiendesign, um Fördermaßnahmen zu evaluieren?

- Ideal ist eine experimentelle Untersuchung mit einer zufälligen Zuteilung der Probanden in eine Interventions- und Kontrollgruppe. Die Probanden der Interventionsgruppe erhalten die Fördermaßnahme. Die Kontrollgruppe erhält ebenfalls eine Förderung, die allerdings die als wirksam betrachteten Inhalte der Fördermaßnahme nicht enthält. Alternativ könnte die Kontrollgruppe als eine reine Wartekontrollgruppe konzipiert sein, die im Anschluss an die Studie die Fördermaßnahme erhält. Jedoch birgt eine Wartekontrollgruppe die methodische Gefahr, dass allgemeine Faktoren, wie zum Beispiel die intensive Beschäftigung eines Erwachsenen mit einem Kind, das einzig wirksame Element der Fördermaßnahme ist und nicht mit diesem Studiendesign identifiziert werden kann.

Gibt es Gründe, die gegen ein gezieltes Training von unter 3-jährigen Kindern sprechen?

- Da die Entwicklungspfade von jungen Kindern höchst unterschiedlich sind und wir in vielen Bereichen (z. B. inhibitorische Kontrolle) noch nicht verstanden haben, welcher Pfad optimal ist oder ob vermeintliche Defizite von unter 3-Jährigen tatsächlich als Entwicklungsverzögerungen zu begreifen sind, könnte ein gezieltes Training von unter 3-Jährigen die natürliche Entwicklung der Kinder beeinträchtigen und somit letztendlich schädlich sein. Möglicherweise ist es bezogen auf das Beispiel inhibitorische Kontrolle für manche Kinder förderlich, wenn sie ihre Impulse frei ausleben?
- Ein weiterer Einwand ist, dass zeitintensive Trainingsmaßnahmen, z. B. motorisches Training, die Beschäftigung mit Gegenständen zeitlich einschränkt, die wichtig für die kognitive Entwicklung sind, wie beispielsweise das gemeinsame Anschauen und Sprechen über Bilderbücher.

Kapitel 26

(1) Seite 603

Sollten die aufgeführten Förderprogramme mit allen Vorschulkindern durchgeführt oder auf solche Kinder beschränkt werden, die deutliche Rückstände in den erfassten Fertigkeiten aufweisen und üblicherweise als „Risikokinder“ bezeichnet werden?

- Hier sollte man sich fragen, ob alle Kinder von der Förderung profitieren können oder nicht, und ob organisatorische Restriktionen eher die Förderung von Teilgruppen nahelegt.

Welche logistischen Aspekte (Organisationsproblememin den Kindergärten) könnten hier bedeutsam werden, und welche inhaltlichen Argumente erscheinen wesentlich?

- Bedenken Sie den üblichen Personalschlüssel in Kindergärten und die Frage, welche Förderinhalte im Kita-Bereich zu bevorzugen sind.

Kapitel 27

(1) Seite 610

Wie sind die Begriffe „Lernstörung“, „Lernschwäche“ und „Lernbehinderung“ voneinander abzugrenzen? Welche impliziten Annahmen könnten zu dieser Abgrenzung geführt haben?

- Intelligenz,
- Minderbegabung,
- Diskrepanzkriterium

Welche Vorteile und welche Nachteile hat die Verwendung des Diskrepanzkriteriums (Diskrepanz zwischen Intelligenz und Schulleistung)? Welche möglichen Konsequenzen ergeben sich daraus für den Umgang mit den betroffenen Kindern?

- Selektionskriterium vs. Förderkriterium,
- Ursachen von Lernstörungen,
- Anspruch auf Lerntherapie

Kann man davon ausgehen, dass diejenigen Kinder, deren Leistungsmuster das Diskrepanzkriterium nicht erfüllen, auch nicht von der in der ICD-10 angenommenen biologischen Fehlfunktion betroffen sind?

- Fehlende empirische Belege,
- Arbeitsgedächtnis als Fehlfunktion bei Kindern mit und ohne Diskrepanzkriterium

(2) Seite 617

Wie könnte man sich das gemeinsame Auftreten von Lese-/Rechtschreibstörung und Rechenstörung erklären?

- unabhängige Störungen vs. gemeinsame Verursachung,
- Überschneidung von Subgruppen,
- geschlechtsspezifische Prävalenzraten

Kinder mit kombinierten Störungen schulischer Fertigkeiten sind im Regelschulbetrieb häufig überfordert und frustriert. Wie kann eine angemessene Beschulung gelingen: in Förderschulen oder in integrativen/inklusiven Klassen?

- homogene vs. heterogene Lerngruppen,
- Recht auf Teilhabe an der Gemeinschaft vs. Ausgrenzung,
- Anrecht auf angemessene individuelle Förderung

Kapitel 28

(1) Seite 621

Wie kann man mit dem Diathese-Stress-Modell erklären, dass die Wahrscheinlichkeit, eine bestimmte psychische Störung zu bekommen, für einen monozygoten Zwilling nicht bei 1 liegt, wenn der andere Zwilling die Störung bereits hat?

- Monozygote, also eineiige Zwillinge verfügen zu 100 % über das gleiche Genom. Das bedeutet, dass sich ihr Erbgut nicht unterscheidet. Die „Nativisten“ gingen davon aus, dass das Erbgut monokausal und deterministisch das menschliche Verhalten und somit auch Verhaltensstörungen bestimmen. Wäre dies tatsächlich der Fall, müsste ein eineiiger Zwilling auf jeden Fall eine bestimmte Störung entwickeln, wenn der andere Zwilling diese Störung bereits hat. Aus Zwillingsstudien zu unterschiedlichen Störungsbildern wissen wir jedoch, dass dies für keine psychische Störung zutrifft, auch wenn es Krankheiten gibt, bei denen die Erblichkeit als hoch einzuschätzen ist. Demnach müssen andere Faktoren den Zusammenhang zwischen der Veranlagung (Diathese) und der Entwicklung bzw. der Intensität einer Störung moderieren. Nach dem Diathese-Stress-Modell können wir hierbei annehmen, dass Stressoren, die individuell sehr unterschiedlich sein können, einen bedeutsamen Einfluss bei vorhandener Diathese haben. Da auch für eineiige Zwillinge die Stressoren nicht exakt gleich sind, wird dieser Unterschied herangezogen, um Unterschiede in der Krankheitsentstehung und -ausprägung zu erklären.

Wie würden Sie unter Berücksichtigung des Diathese-Stress-Modells einem Kind im Alter von 10 Jahren mit durchschnittlicher Intelligenz und der Diagnose einer Depression erklären, woher seine psychische Störung kommt?

- Auch Kindern kann und sollte man erklären, woher ihre Symptomatik kommt. Sie sind oft sehr verunsichert, weil sie merken, dass sie „anders“ sind als früher oder als die anderen Kinder, weil sie immer wieder zum Psychologen gehen müssen und sich die Erwachsenen offenkundig Sorgen um sie machen. Natürlich leiden viele der Kinder auch selbst unter ihrer Störung und fragen sich, warum sie diese haben. Nicht wenige kommen dabei auf dysfunktionale Erklärungsmodelle („Ich bin schuld“), die im Rahmen der Beratung durch funktionale Modelle, wie das Diathese-Stress-Modell ersetzt werden sollten. Dabei ist es wichtig, sich in seinem Sprachgebrauch dem Entwicklungsstand des Kindes anzupassen, und das Modell gemeinsam mit dem Kind über geleitetes Entdecken zu entwickeln. Beispielsweise könnte man über Ähnlichkeiten in der Familie sprechen (Augenfarbe, Nasenform …) und über diesen Weg auf die Diathese einzelner Symptome der depressiven Störung zu kommen. Wichtig ist dabei eine Entlastung aller Beteiligten von jeglicher Schuldzuweisung. Die Stresskomponente lässt sich ebenfalls sehr gut mit Kindern erarbeiten, hier sollte man die individuelle Komponente betonen und das Kind herausfinden lassen, was für es wichtige Stressoren sind.

(2) Seite 623

Wie kann man mit dem Modell von Barkley erklären, dass Kinder mit ADHS gehäuft schulische Defizite im Verhältnis zu ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit aufweisen?

- Nach dem Modell von Barkley weisen Kinder mit einer ADHS Defizite in den exekutiven Funktionen auf. Auch wenn ein Kind intellektuell zur Lösung bestimmter Aufgaben in der Lage wäre, kann es sein, dass durch eine erhöhte Ablenkbarkeit die Informationswahrnehmung im Unterricht beeinträchtigt ist – die Kinder achten beispielsweise auf einen Vogel, der am Fenster vorbei fliegt und bekommen eine wichtige Regel, die der Lehrer erklärt nicht mit. Gleichzeitig weisen Kinder mit einer ADHS durch die verminderte Handlungskontrolle oft einen impulsiven Arbeitsstil auf. Daraus resultieren Fehler, die weniger das Können als die Arbeitsweise der Kinder widerspiegeln.

Wie ist nach dem Modell von Sonuga-Barke zu erklären, dass Kinder mit ADHS häufiger verunfallen?

- Nach dem Modell von Sonuga-Barke liegt der ADHS eine erhöhte Verzögerungsaversion zugrunde. Dies erklärt sehr gut, warum Kinder mit dieser Störung oft impulsiv handeln und einer Idee direkt folgen, ohne die Konsequenzen ihres Handelns zu bedenken oder abzuwarten. Die Folge ist unter anderem, dass Kinder mit ADHS häufiger von kleinen und größeren Unfällen betroffen sind als Gleichaltrige.

(3) Seite 628

Wie kann die Entstehung einer Hundephobie durch den Lernmechanismus der klassischen Konditionierung erklärt werden?

- Wir nehmen an, dass der Anblick eines Hundes für das Kind zunächst neutral besetzt ist (= neutrale Reiz). Das laute Bellen des Hundes (= unkonditionierter Reiz) führt dagegen zu einer Schreck-/Angstreaktion des Kindes (= unkonditionierte Reaktion). Dies kann (bei großer Intensität oder Wiederholung) zur Folge haben, dass der ehemals neutrale Reiz, also der Anblick des Hundes, allein zur jetzt konditionierten Angstreaktion führt.

Inwiefern können die Lernmechanismen der operanten Konditionierung zur Aufrechterhaltung der Trennungsangst beitragen? Denken Sie dabei an die Mechanismen der positiven und der negativen Verstärkung.

- Häufig kann man bei Angststörungen beobachten, dass operante Konditionierung die Störung aufrechterhält. Dies kann sowohl durch positive als auch negative Verstärkung geschehen: Geht ein Kind aufgrund seiner Trennungsangst beispielsweise nicht zur Schule, bekommt es Zuwendung und Trost durch die Mutter, darf mit ihr den Tag verbringen oder angenehme Aktivitäten wie Fernsehen machen (= positive Verstärkung). Gleichzeitig fallen unangenehme Dinge wie zum Beispiel Klassenarbeiten, Lernen oder der Schulweg weg (= negative Verstärkung). Die Verstärkungsmechanismen sind den Beteiligten natürlich in der Regel nicht bewusst, weshalb die Zusammenhänge behutsam im Rahmen der Psychoedukation und Problemanalyse erarbeitet werden sollten.

Auf welchen Stufen des Transaktionalen Stressmodells könnten kognitive Verzerrungen bei der Entstehung und Aufrechterhaltung einer Angststörung eine Rolle spielen?

- Kognitive Verzerrungen können auf allen drei Stufen des Transaktionalen Stressmodells nach Lazarus zur Entstehung und Aufrechterhaltung einer Angststörung beitragen:
  Bei der primären Bewertung kann sie dazu führen, dass eine Situation oder ein Reiz als

unverhältnismäßig gefährlich eingeschätzt wird („dieser Hund ist eine Bestie“). Gleichzeitig können kognitive Verzerrungen bei der sekundären Bewertung dazu führen, dass die eigenen Bewältigungsmöglichkeiten unterschätzt werden („das schaffe ich sowieso nicht“). In der Regel ist Vermeidung die Folge dieser Abfolge von dysfunktionalen Einschätzungen, was entsprechend auch zu einer negativen Neubewertung führt („die Situation ist wirklich nicht zu bewältigen“).

Kapitel 29

(1) Seite 641

Inwieweit können sprachliche und kognitive Entwicklung als unabhängige Entwicklungsbereiche betrachtet werden?

- Die unterschiedlichen Modellierungen der Beziehung zwischen Sprache und Kognition reichen von Annahmen ihrer vollkommenen Unabhängigkeit bis hin zu Identitätsannahmen (Sprache = Denken). Im linguistischen Determinismus (Sapir-Whorf-Hypothese) wird angenommen, dass die jeweilige Sprache das Denken bestimme. Für die Entwicklung von Sprache und Kognition stehen insbesondere die Arbeiten in der Tradition von Piaget für die Annahme, dass die kognitive der sprachlichen Entwicklung notwendig vorausgehen müsse. In den nativistisch-strukturalistischen Theorien in der Tradition von Chomsky wird keine solche Beziehung postuliert, die sprachliche Entwicklung verläuft unabhängig und von Beginn an modularisiert (Universalgrammatik). Viele rezente entwicklungspsychologische Theorien gehen von einer gegenseitigen Beeinflussung aus (einen guten Überblick über Sprach- und Denkentwicklung bietet Weinert, 2000; s. auch Kany & Schöler, i. Dr.; Schöler & Kany, i. Dr.).

Literatur

Kany, W. & Schöler, H. (i. Dr.). Skinner und Chomsky – Zwei Protagonisten der Spracherwerbsforschung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (Kap. 19). Heidelberg: Springer SAV.

Weinert, S. (2000). Beziehungen zwischen Sprach- und Denkentwicklung. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (Enzyklopädie der Psychologie C/III/3) (S. 311-361). Göttingen: Hogrefe.

Schöler, H. & Kany, W. (i. Dr.). Spracherwerbstheorien: Ein Überblick. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (Kap. 18). Heidelberg: Springer SAV.

Welche Bedeutung kommt psychologischer Diagnostik bei der Identifikation von Spracherwerbsstörungen zu?

- Geht man von der Interdependenz von sprachlicher und kognitiver Entwicklung aus, dann ist eine linguistische Analyse zur Diagnostik einer SSES nicht ausreichend. Neben den sprachlichen sind die kognitiven Fähigkeiten mindestens genauso relevant für eine Diagnose SSES.

Inwieweit ist bei der Intervention ein kompensatorisches Vorgehen gegenüber dem bloßen Nachvollzug natürlicher Spracherwerbsvorgänge vorzuziehen?

- Der natürliche Spracherwerb findet bei einer SSES nicht statt. Den natürlichen Erwerbsprozess nun aber als Folie für einen gestörten Erwerb zu nutzen, erscheint daher

wenig sinnvoll. Kompensatorische Lernmöglichkeiten sind zu suchen. Beim gestörten Schriftspracherwerb (das höchste Risiko dafür ist eine SSES!) hat sich z. B. die Nutzung des visuell-räumlichen Arbeitsgedächtnisses für das Lesenlernen als sehr nützlich erwiesen: So können die Lautsprache begleitende gebärdensprachliche Systeme das Lernen der Graphem-Korrespondenzen erleichtern – eine kompensatorische Hilfe für das bei einer SSES postulierte gestörte phonologische Arbeitsgedächtnis.

Kapitel 30

(1) Seite 654

Worin liegen die Ursachen dafür, dass Lernverläufe nicht-linear sind, d. h. in höheren Jahrgangsstufen abnehmen?

- Wenn in einem Fachbereich bzw. einem Thema bereits ein hohes Wissensniveau erreicht ist, müssen die Stundenzahlen erhöht werden, um noch weitere Gewinne zu erreichen. Bei zu geringer Stundenzahl kommt es zu Stagnation.
- Weiterhin fehlt die Vertiefung vorhandener Wissensinhalte in den Lehrplänen höherer Klassenstufen.
- Schließlich weisen Befunde aus der Interessenforschung darauf hin, dass in Fächern, die Schülerinnen und Schüler nicht interessieren, die Lernmotivation und damit verbunden der Zeitaufwand zurückgeht.

(2) Seite 654

Was kann in Ihrem Studium dafür getan werden, dass möglichst auch noch Wissenszuwächse in höheren Semestern erreicht werden?

- Kumulatives Lernen ermöglichen, indem Modulinhalte stärker verknüpft werden.
- Module zu Teilbereichen anbieten, in denen bislang ein Wissensfundament fehlt.
- Veranstaltungsformate wählen, in denen Studierende sich selbstständig Wissen erarbeiten müssen.
- Angebot von Praktika, in denen Wissen angewendet werden muss.

Kapitel 31

(1) Seite 665

Wie bewerten Sie die Tatsache, dass im Kindesalter Kompetenz- und im Erwachsenenalter Performanzdefinitionen dominieren, vor dem Hintergrund des Konzepts des lebenslangen Lernens?

- Halten Sie das Argument gesellschaftlicher Verantwortung für die Ausbildung und damit Förderung jüngerer Menschen für ausreichend, um diesen Umstand zu erklären?
- Was bedeutet das Konzept „lebenslanges Lernen“ eigentlich?
- Gibt es Lebensphasen, in denen Lernfähigkeit mehr oder weniger wichtig für den Lebenserfolg ist?

Diskutieren Sie die Hochbegabungsdefinitionen mit Bezug auf sogenannte „late bloomers“, d. h. Personen, deren Begabung und Fähigkeiten sich erst relativ spät zeigen (z. B. der Sportler Michael Stich, der Schriftsteller Charles Bukowski oder die Malerin Grandma Moses).

- Unterscheiden Sie hier zunächst zwischen ein- und mehrdimensionalen Definitionen.
- Prüfen Sie, welche Modelle entwicklungspsychologische Elemente enthalten (Detailinformationen zu den Modellen finden Sie in Preckel, F. & Vock, M. [2012]. Hochbegabung: Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe.).
- Berücksichtigen Sie auch die Modelle und Befunde der Expertiseforschung.

(2) Seite 669

Die Etikettierung als „hochbegabt“ scheint in manchen Fällen ungünstige Auswirkungen zu haben. Andererseits trägt die Feststellung einer Hochbegabung das Potenzial für die angemessene Förderung in sich. Wie könnte in diesem Spannungsfeld ein verantwortungsbewusster Umgang mit den Diagnosen aussehen?

- Welche hochbegabungsbezogenen Diagnosemöglichkeiten gibt es und wie unterschieden sich diese voneinander (zum Beispiel im Aufwand der Erstellung, in der Menge erhobener Informationen etc.)?
- Welche Diagnosen geben mehr, welche weniger Informationen für Förderansätze?

Haben Mädchen mehr Angst vor Ausgrenzung als Jungen? Wie sieht es Ihrer Meinung nach mit der Vereinbarkeit von Weiblichkeit und hoher Leistung aus?

- Mädchen haben im Schnitt die besseren Noten in vielen Ausbildungskontexten. Warum gibt es aber in beruflichen Kontexten immer noch so wenige Chefinnen und Verantwortungsträgerinnen?
- Welche Rolle spielen Werte bei beruflichen Entscheidungen? (s. dazu auch Ceci, S. J., Williams, W. M. & Barnett, S. M. [2009]. Women’s underrepresentation in science: Sociocultural and biological considerations. Psychological Bulletin, 135, 218-261.)

Generell scheint die weitere Aufklärung über das Phänomen Hochbegabung wichtig, um bestehende Vorurteile weiter abzubauen. Wie sollte man hier am besten vorgehen?

- Was wären gute „Aufhänger“, um öffentliche Aufmerksamkeit zu erhalten ohne falsche Stereotype über Hochbegabte zu bedienen?
- Was halten Sie davon, Einzelschicksale vorzustellen?

Kapitel 32

(1) Seite 700

Woran könnte es liegen, dass die Schätzungen zur Prävalenz von Misshandlung in verschiedenen empirischen Studien unterschiedlich ausfallen? Welche besonderen Herausforderungen entstehen bei internationalen Vergleichsstudien?

- Die Daten stammen ggf. aus unterschiedlichen Informationsquellen (z. B. Angaben von akut betroffenen Kindern/Jugendlichen, ehemals Betroffenen im Erwachsenenalter, Eltern, Lehrpersonen, Gesundheitspersonal, Kriminalstatistik).
- Verschiedene Misshandlungsformen werden in der Datenerhebung unterschiedlich operationalisiert (z. B. indem spezifische Verhaltens-/Interaktionsmerkmale ins Zentrum gestellt werden).
- Es bestehen landesspezifische Meldepflichten, z. B. für gesundheitliches Personal, sodass amtliche Statistiken mehr oder weniger reliabel/vollständig sind.
- Studien werden in unterschiedlichen kulturellen Kontexten mit unterschiedlichen Normen und Werten in der Kindererziehung durchgeführt. Deshalb können sich in diesen Kontexten die Wahrnehmung von Misshandlung und die Bereitschaft zur Berichterstattung unterscheiden, z. B. aufgrund von gesetzlichen Richtlinien oder unterschiedlichen Vorstellungen von einem »normalen« Umgang mit Kindern und Jugendlichen.

(2) Seite 709

Warum ist es schwierig, die Auswirkungen spezifischer Misshandlungserfahrungen auf die kindliche Entwicklung zweifelsfrei zu identifizieren?

- mögliche konfundierende Faktoren von Misshandlungserfahrungen und den (vermeintlichen) Folgen (z. B. Armut, Familiengeschichte von Depressionen)
- Eventuelle Polyviktimisierung erschwert es, die Effekte unterschiedlicher Misshandlungserfahrungen voneinander zu trennen.
- komplexes Zusammenspiel von Mechanismen und Effekten auf biologischer, kognitiver und sozialer Ebene
- Vielfalt und Komorbidität von psychischen Störungen, die alle mit (früheren) Misshandlungserfahrungen korrelieren und deren Entstehungsgeschichten miteinander interagieren könnten
- Generell existieren wenig längsschnittliche Untersuchungen oder Experimentalstudien, sodass keine eindeutigen Rückschlüsse auf Kausalzusammenhänge möglich sind.

(3) Seite 711

Kreieren Sie ein vielversprechendes Interventionsprogramm im Bereich Kindesmisshandlung und tragen Sie die Eckpfeiler einer dazugehörigen wissenschaftlichen Begleitstudie zusammen: Was wären Ihre wesentlichen Ziele, an wen würden Sie sich richten, wie würden Sie vorgehen? Was wäre Ihre zentrale wissenschaftliche Fragestellung, wen und in welcher Form würden Sie befragen/beobachten? Welchen zeitlichen Rahmen setzen Sie für die Evaluation des Interventionsprogramms an?
Mögliche Ansatzpunkte eines Interventionsprogramms:

- Identifikation von Risikofaktoren in sozialer Umwelt und bisheriger kindlicher Entwicklung und entsprechende Intervention (beim Kind, den Eltern, anderweitigen Verantwortlichen)
- Unterstützung von Resilienzfaktoren beim Kind (welche?)
- Unterstützung spezifischer Entwicklungsbereichen, die durch Misshandlung beeinträchtigt werden könnten (welche?)

- Förderung der Kommunikation und wechselseitigen Unterstützung von Beteiligten in unterschiedlichen Lebensbereichen (z. B. Familie, Nachbarschaft, Schule)

Hinsichtlich der wissenschaftlichen Evaluation sind u.a. zu bedenken:

- unterschiedliche Möglichkeiten von Querschnitts- und Längsschnittstudien (z. B. in Hinblick auf Kausalzusammenhänge und die Lang-/Kurzfristigkeit der Wirkung von Interventionen); Möglichkeiten eines Vergleichs von Treatment- und Kontrollgruppe
- besonderes Potenzial eines interdisziplinären Ansatzes
- der Wert unterschiedlicher Informationsquellen (z. B. Informationen aus der Sicht von Eltern, betroffenen Kindern, Lehrpersonen)
- altersgemässe Befragungsinstrumente/Testverfahren/Verhaltensbeobachtungen in ausgewählten Settings

Kapitel 33

(1) Seite 694

Welche Verhaltensmuster/-folgen beim Mobbing können dazu führen, dass Lehrer Mobbing fälschlicherweise als Konflikt einstufen?

- Indirekte Aggression der Täter durch Instrumentalisierung Dritter, Provokation des Opfers

Welche Konsequenzen hat das für die Täter, welche Konsequenzen für die Opfer?

- Täter: Erfolg, weil sie nur „teil"verantwortlich gemacht werden und damit eine Verstärkung ihrer Strategien erfahren
- Opfer: Erfahrung der Hilflosigkeit, Selbstzuschreibung von Schuld – Erleben von Schutzlosigkeit, weil die Lehrer die Situation nicht „korrekt" erfassen

Und wie wirkt eine solche Fehleinschätzung auf die Mitschüler, die oft genau wissen, was läuft?

- Erleben der fehlenden Kompetenz der Lehrer und Antizipation von Schutzlosigkeit – Desensibilisierung gegenüber Aggression

(2) Seite 702

Im Rahmen des KiVa-Projekts wurden alternativ Interventionen mit und ohne Konfrontation der Täter getestet. Im Grundschulbereich erwiesen sich die Interventionen ohne Konfrontation als erfolgreicher, im weiterführenden Schulbereich die Interventionen mit Konfrontationen der Täter.

Wie lässt sich das aus dem Wissen um soziale Strukturen erklären?

- Grundschulzeit:
  - eher dyadische Interaktion, lockere und noch plastische Netzwerke
  - viel pädagogische Aufmerksamkeit auf das soziale Klima
  - „Übung" wie Skills in der gemeinsamen Pflege
- Weiterführende Schulzeit:
  - hierarchische Gruppenstrukturen und

- deutlich weniger Konzentration (Zeit/Raum) auf gemeinsame Ziele und Werte im Klassenkontext

Wie lässt es sich aus dem Wissen um Mobbing in der Grundschulzeit bzw. im späteren Schulverlauf erklären?

- Grundschulzeit:
  - noch viel explorative Aggression der Täter,
  - oft instabile Opferrollen und
  - viele Kinder mit geteilter, temporärer Opfererfahrung
- Weiterführende Schulzeit:
  - Täter in der dominanten Position, Opfer gezielt ausgewählt in der subdominanten Position.
  - Die erworbene Macht der Täter wird nicht freiwillig abgegeben.

Kapitel 34

(1) Seite 717

Welche fördernden und welche hemmenden Effekte bzw. Gefahren des Fernsehens lassen sich für das Kindes- und Jugendalter ausmachen?

- Abhängig davon, ob es sich um Bildungsprogramme oder Unterhaltungsprogramme handelt
- Sowohl positive wie negative Auswirkungen auf den frühkindlichen Spracherwerb
  - Eher positive Effekte beim Wortschatz und negative bei der Grammatik
  - Interaktionsangebote sind wichtig
- Eher negative Auswirkungen des Fernsehkonsums auf den Leseerwerb
  - Erklärt durch Verdrängungshypothese und Leseabwertungshypothese
  - Negative Effekte vor allem bei Vielsehern von Unterhaltungsprogrammen
  - Vor allem bei sozial privilegierten Kindern
- Mittlere positive Effekte in Bezug auf die Vermittlung prosozialer Inhalte
  - Reduktion von Stereotypen und Aggressivität
  - Steigerung altruistischer Verhaltenstendenzen
- Potenzielle negative Effekte gewalthaltiger Fernsehinhalte auf die Aggressivität vor allem Jugendlicher
  - Wichtige theoretische Konzepte: sozial-kognitive Lerntheorie und Informationsverarbeitungsansätze
  - Die empirische Befundlage ist uneindeutig und methodenabhängig
  - Es zeigen sich jedoch auch in Längsschnittstudien längerfristige Wirkungen mit einer Effektstärke um .20.

Welche Argumente sprechen dafür, Medienkompetenz möglichst frühzeitig zu fördern?

- Mediale Zeichenkompetenz im Vorschulalter beeinflusst die Ausprägung der phonologischen Bewusstheit (eine Vorläuferfähigkeit für Lese-/Rechtschreiberwerb) und mathematische Kompetenzen später im Vorschulalter. Kinder mit hoher medialer Zeichenkompetenz vermögen Lernmedien effizienter nutzen. Besonders das Altersfenster zwischen 4 und 5 Jahren scheint eine sensible Phase für den Erwerb medialer Zeichenkompetenz darzustellen. Deshalb sollte sie bereits im Vorschulalter gefördert werden.

Inwiefern sind Computerspiele virtuelle Welten, und was bedeutet dies für Lernprozesse?

- Computerspiele erlauben die Realisation physikalischer und sozialer Umgebungen, die in der nicht-medialen Erfahrungswelt des Menschen nicht vorkommen und sind insofern virtuelle Welten.
- Da abstrakte Konzepte (wie z. B. Schwerkraft) im Spiel konkret realisiert oder simuliert werden können, eignen sich Computerspiele als Lernumgebungen, die ein situiertes Verstehen ermöglichen. Aber nicht nur physikalische Dimensionen lassen sich simulieren, die sogenannten „Massively Multiplayer Online (Role-Playing) Games“ (MMOG) erlauben tausenden Spielern, sich gleichzeitig in virtuellen Welten mit ihren eigenen Kulturen, Ökonomien, sozialen und politischen Systemen zu bewegen und dabei eigene Interaktionsformen auszubilden und mit Identitäten zu experimentieren.
- Des Weiteren bieten Computerspiele motivierende Lernformate und eine sichere Umgebung für Explorations- und Experimentierverhalten. Darüber hinaus erlauben Computerspiele die Simulation und insofern das Training von Denk- und Problemlöseprozessen.

Kapitel 35

(1) Seite 728

Welche Argumente sprechen aus der Perspektive der Gesundheitsförderung gegen eine Kürzung der Schulsportstundenzahl? Welche Argumente könnten sogar für eine Erhöhung der Sportstundenzahl sprechen?

- Motorische und kognitive Entwicklung stehen in einem engen Zusammenhang => Förderung im motorischen Bereich kann auch gleichzeitig die kognitive Entwicklung fördern
- Schon eine kurze Bewegungseinheit von wenigen Minuten zeigt einen positiven Zusammenhang mit der Konzentrationsleistung und ist damit für den Schulalltag förderlich
- Bewegung trägt zur Prävention von Übergewicht, Adipositas und damit Herzkreislauf-erkrankungen bei => hohe Relevanz aufgrund der hohen Prävalenzrate im Kindes- und Jugendalter
- Motorische Schulung kann Sturzrisiko verringern und Reaktionsschnelligkeit verbessern und damit zur Unfallvermeidung beitragen
- Bewegung kann Haltungsschäden vorbeugen und dazu beitragen die Häufigkeit chronischer Rückenleiden zu verringern

- Die Förderung einer gesunden Lebensweise beginnt im Kindesalter => Spaß an Bewegung und ein körperlich aktiver Lebensstil sollte möglichst früh erfahren werden und so bis ins Erwachsenenalter/Alter „transportiert“ werden
- Im Sinne der Chancengleichheit (sozio-demografische Faktoren) ist es wichtig zu gewährleisten/unterstützen, dass alle Kinder und Jugendlichen die empfohlene Bewegungszeit von täglich 60 Minuten (siehe z. B. Empfehlungen der WHO) erhalten. Ein regelmäßiger, qualitativ hochwertiger Sportunterricht (ausgebildete Sportlehrer) trägt dazu bei dieses Ziel zu erreichen

(2) Seite 731

Entwickeln Sie konkrete Inhalte für Gesundheitsförderung im Seniorenalter, z. B. zur Erhaltung der Selbstständigkeit. Berücksichtigen Sie hierbei Ihr Wissen über das Gesundheitsverhalten und die Konzepte von Gesundheit dieser Altersgruppe.

- Im Alter ist der Erhalt der Gesundheit ein wichtiges Ziel/Motiv
- Der hohe subjektive Nutzen des Gesundheitsförderungsangebots sollte erkennbar gemacht werden, z. B. Erhaltung der Mobilität, Verringerung des Sturzrisikos
- Realistische Vorstellungen und Erwartungen der Altersgruppe sollten gefördert werden (konkrete Zielsetzung) => unrealistische Ziele sorgen für Frust und führen zum Abbruch
- Die prinzipiell positive Veränderbarkeit auch im hohen Lebensalter sollte betont werden
- Ressourcen zur Verhaltensänderung (z. B. vorhandenes Wissen, vorhandene Fähigkeiten, soziale Unterstützung, Sportarten, die früher betrieben wurden mit ggf. altersadäquater Alternative) sollten aufgezeigt bzw. aktiviert werden
- Die soziale Umwelt (Freunde, Familie) beeinflusst das Gesundheitsverhalten und sollte in den Prozess der Planung und Verhaltensänderung einbezogen werden
- Der Interventionserfolg sollte in Bezug auf subjektive und objektive Maße geprüft werden, d. h. inwieweit sich die aufgenommenen Gesundheitsverhaltensweisen auf ausgewählte subjektive (wahrgenommene Lebensqualität, subjektive Gesundheit) und objektive Indikatoren auswirken (z. B. Morbidität und Mortalität, funktioneller Status)
- Es sollten Pläne zur Handlungsdurchführung (wann, wo, wie, wer) und Bewältigung von Hindernissen (z. B. Unlust) entwickelt werden
- In den Interventionen können Modelle der Gesundheitsverhaltensänderung mit entwicklungspsychologischen Modellen (z. B. SOK) verknüpft werden:
  - Selektion: Ausbildung von konkreten Zielen
  - Optimierung: Optimierung der Bewältigungsstrategien sowie der Strategieanwendung
  - Kompensation: deutlich zu machen, unter welchen Umständen welche Strategie erfolgreich ist

Kapitel 36

(1) Seite 735

Wieso könnte es schwierig sein, die psychologische Produktivität alter Menschen im gesellschaftlichen Diskurs zu etablieren?

- Begriff besetzt
- Altern und Produktivität ein Gegensatz
- Einseitig negatives Altersstereotyp

Suchen Sie Beispiele für Situationen, in denen bei einer älteren Person subjektive und objektive Kriterien von Produktivität auseinanderklaffen.

- Pflegebedürftiger alter Mensch, der aber anderen durch die Bewältigung der Pflegebedürftigkeit eindrucksvolles Vorbild ist
- Gartenpflege
- Pflege des Ehepartners

(2) Seite 739

Es gibt empirische Belege dafür, dass ältere Menschen in den Medien oft als aktiv, vital und sozial integriert dargestellt werden (z. B. Kessler, Schwender & Bowen, 2009).

Haben Sie hierfür Erklärungsansätze?

- Angst vor den unattraktiven Seiten des Alters

Welche Funktionen erfüllen solche Darstellungen für Individuum und Gesellschaft?

- Modellwirkung, Abgrenzung, Überforderung

Kapitel 37

(1) Seite 757

Denken Sie, dass es für ältere Menschen spezifische Versorgungsangebote geben sollte? Warum, warum nicht?

- Vorteil: den spezifischen Bedürfnissen älterer Menschen besser gerecht werden, Notwendigkeit des Wissens über Altersprozesse (normal, pathologisch)
- Nachteil: Generationentrennung; außerdem sind ältere Menschen keine homogene Gruppe (Einfluss von Altersbildern und -stereotypen)

Was sind Gemeinsamkeiten, was Besonderheiten der Beratung und Therapie von jüngeren und älteren Klienten?

- Gemeinsamkeiten:
  - Orientierung an Alltagskompetenz (personelle und umweltbezogene Ressourcen) und Lebenszufriedenheit
- Unterschiede:
  - Prävention, Rehabilitation und rein symptomatische Behandlung werden unterschiedlich gewichtet (Beachtung altersbedingter Veränderungen und Besonderheiten (z.B. hinsichtlich der Struktur und Gestaltung von Beratungsangeboten),
  - unterschiedliche Erwartungshaltungen an und Motivation zur Beratung/Therapie,

- Notwendigkeit gerontologischen und alterspsychologischen Wissens (siehe Übersichtskasten))

(2) Seite 759

Was sind Kriterien, die zur Bewertung einer gerontopsychologischen Intervention in den skizzierten Bereichen wichtig sind?

- Nachhaltigkeit; Alltagsrelevanz; Breite der Wirkung (ggf. Transfer)
- Gewinne und Verluste von Interventionen unter Berücksichtigung der Multidimensionalität und -direktionalität von Entwicklung (Klarheit der Interventionsebene und -ziele; z. B. Gedächtnistrainings bei kognitiven Beeinträchtigungen: kognitive Leistung vs. Krankheitsbewältigung)
- Aufrechterhaltung vs. Verbesserung von Funktionen (z. B. bei kognitiven Interventionen)
- subjektive vs. objektive Kriterien (z. B. Verbesserung von Gedächtnisleistung, Einsatz von Gedächtnisstrategien, körperlicher und kognitiver Funktionsstatus)

Was bedeutet für Sie erfolgreiches Altern, und welche Kriterien würden Sie zur Bestimmung heranziehen?

- Subjektive versus objektive Kriterien
- besondere Bedeutung des Erfolgsbegriffs im Alter