

Entwicklungspsychologie des Schulkindalters Zusammenfassung und Übungsaufgaben

1. Gegenstand, Geschichte und Theorien der Entwicklungspsychologie

Gegenstand der Entwicklungspsychologie

Der Gegenstand der Entwicklungspsychologie sind die in einem inneren Zusammenhang stehenden psychischen Veränderungen eines Individuums im Laufe seines gesamten Lebens. Es ist die Aufgabe der Entwicklungspsychologie, diese Veränderungen zu erforschen. Es ist gebräuchlich, Entwicklung als Veränderung zu definieren, die eindeutig an das Lebensalter gebunden ist.

Damit sind keine Vorentscheidungen über die Verursachung dieser Veränderungen oder über ihre Allgemeinheit getroffen. Die Entwicklungspsychologie fragt auch nach den Ursachen von Veränderungen und nach Zusammenhangsmustern.

Ziele der Entwicklungspsychologie

- Darwins Evolutionstheorie stellte einen mächtigen Impuls für die kinderpsychologische Forschung dar. Entwicklungspsychologie (vor allem Befunde über die Veränderungen im Leben des Kindes) sollte Informationen über die Natur des Menschen geben, solange sie durch Kultureinflüsse noch nicht überlagert ist. Man wollte die These Darwins von der Abstammung des Menschen überprüfen.

Der Nachweis von Parallelen in der menschlichen und tierischen Entwicklung sollte die Darwinsche Abstammungslehre erhärten. Deshalb wurde auch nach Parallelen in der phylogenetischen und autogenetischen Entwicklung gesucht.

- Außerdem verfolgt die entwicklungspsychologische Forschung Anwendungsziele. So sind Kenntnisse über den normalen Entwicklungsverlauf sowie Einflussgrößen der Entwicklung wichtig für Eltern, Lehrer, Fürsorger, Gesetzgeber und ähnliche Berufsgruppen.

Geschichte der Entwicklungspsychologie

Für die Menschen im Mittelalter waren die Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen vermutlich nicht so bewusst wie uns. Die Künstler stellten z.B. Kinder in den gleichen Körperproportionen wie Erwachsene dar. Es gab keine Idee der Kindheit.

Auch in der Antike setzte man sich kaum differenziert mit Veränderungen im Laufe des Lebens auseinander, (außer daß über die Unvernunft und Sittenlosigkeit der Jugend geklagt wurde).

Platons Unterscheidung von vier Stufen der menschlichen Erkenntnis (Vermutung, Vertrauen, Verstehen, Wissen) enthält eine Entwicklungsidee.

Aristoteles prägte in seiner Schrift "Über die Seele" den Begriff "...". Er meint damit einen inneren Plan, oder ein Ziel des Wandens, nach dem sich die Entwicklung eines Lebewesens (Pflanze, Tier, Mensch) vollzieht. Es fehlt aber an einer konkreten Ausführung seiner Entwicklungslehre.

Erst in der Neuzeit kann man von einer Idee der Kindheit sprechen: Der böhmische Pädagoge Comenius (1592 - 1670) war einer der ersten, die altersgemäße Schulen forderten.

Auch der englische Philosoph John Locke (1632 - 1704) wies darauf hin, daß Kinder keine kleinen Erwachsenen seien.

Während die Vertreter der Aufklärung die Formbarkeit des Kindes sehr optimistisch einschätzten, betonte Rousseau (1712 - 1778) die Bedeutung der natürlichen Entfaltung der Anlagen. Er vertritt eine negative Pädagogik, indem er sagt, die Kultur könne nur verbilden, wenn sie in den natürlichen Verlauf der Entwicklung eingreife. Die Erziehung soll darauf beschränkt sein, Lernangebote zu machen, die aufgenommen werden, sobald der Reifestand erreicht sei. Jede Verfrühung, jeder Versuch autoritativ ein Erziehungsziel durchzusetzen, führe zu Verbiegungen und schade der natürlichen Entfaltung der guten Anlagen des Menschen. Diese Ideen Rousseaus wie auch seine Stufenlehre der Entwicklung - er nimmt vier endogen vorprogrammierte Entwicklungsstufen an - haben einen sehr großen Einfluß auf Zeitgenossen wie auch auf das pädagogische Denken des 19. Jahrhunderts ausgeübt. Sein Erziehungsroman "Emile" wirkt in den Werken von Pestalozzi, Froebel (Kindergartengedanken) oder Maria Montessori nach. Ihnen allen ging es um eine kindgerechte, entwicklungsgemäße Pädagogik.

Parallel dazu wehrten sich im 19. Jahrhundert unter dem Einfluß der Naturwissenschaften die Stimmen, die eine empirische Untersuchung der kindlichen Entwicklung forderten.

Der Entwicklungsgedanke war ab der Mitte des 19. Jahrhunderts Bestandteil des Zeitgeistes, der in den Sozialwissenschaften und der Geschichte sowie der Biologie dominierte.

Herausragende Wissenschaftler, die diese Gedanken verkörpern sind Herbert Spencer (1820 - 1903) und Charles Darwin (1809 - 1892). Der britische Philosoph Spencer sieht überall in der Welt die Gesetze der Entwicklung: In der Evolution der Arten, in der Geschichte der Völker

wie überhaupt im psychischen Leben. Er sieht Entwicklung als Integration und Differenzierung.

Unabhängig von Darwin konzipierte er einen Evolutionsprozess, in dem die beherrschenden Mechanismen das Ausscheiden von Unangepasstem und Vererbung von erworbenen Anpassungsfunktionen ist (hier stützte er sich auf die Theorie Lamarcks). Spencer war der Ansicht, daß die Instinkte ererbte Funktionen sind. Deshalb forderte er, das Verhalten der Tiere zu erforschen. Er förderte so die Entstehung einer vergleichenden Psychologie und der Tierpsychologie.

Charles Darwins Hauptwerke über den "Ursprung der Arten" (1859) und über die "Abstammung des Menschen" (1871) gaben der vergleichenden Entwicklungspsychologie, die sich in Kinder-, Völker- und Tierpsychologie differenzierte, ebenfalls einen wichtigen Impuls.

Die vergleichende Orientierung der Entwicklungspsychologie Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts wird in den Werken bedeutender Fachvertreter deutlich:

Analog zu Haeckel, der 1866 das biogenetische Grundgesetz formulierte, wonach die Phylognese (Stammesgeschichte) nachvollzogen werde, entwarf Stanley Hall (1846 - 1924), der Begründer der amerikanischen Entwicklungspsychologie eine psychogenetische Rekapitulationstheorie. Diese besagt, daß die menschliche Individualentwicklung eine Wiederholung der kulturellen und biologischen Geschichte der Menschheit sei. Auch deutsche Psychologen wie Karl Bühler und William Stern vertreten die Ansicht, daß das Kind die kulturelle Evolution des Menschen wiederhole.

Auch in der Völkerpsychologie wurden ähnliche Gedanken formuliert. So wies der deutsche Psychologe (1926) Heinz Werner auf Strukturähnlichkeiten zwischen kindlichen Formen des Denkens und der Darstellung und denjenigen der sogenannten Naturvölker hin. Der Begründer der deutschen Experimentalpsychologie Wilhelm Wundt schrieb eine Völkerpsychologie, in der er eine Stadienlehre entwickelt, über eine Anzahl von Evolutionsstufen zum Zeitalter der Humanität führt.

In der vergleichenden Tierpsychologie wurden Analogien zwischen menschlichem und tierischen Verhalten gesehen. Die bedeutendste psychologische Richtung, deren Vertreter Untersuchungen bei Tieren durchführten, um menschliches Verhalten zu interpretieren ist der Behaviorismus (Thorndike, Pawlow, Watson, Skinner). Ihre Forschungen legten den Grundstein für die sogenannte Lernpsychologie, die die Entwicklung menschlichen und tierischen Verhaltens auf die gleichen Grundprozesse des Erwerbs zurückführt.

Eine andere Linie führt zur vergleichenden Verhaltensforschung (Ethnologie). Hier wird mit exakten Methoden artspezifisches Verhalten untersucht, und es werden die verschiedenen Arten miteinander verglichen. Bekannte Vertreter sind z.B. Konrad Lorenz, der über die Instinktbasis aggressiven Verhaltens beim Menschen gearbeitet hat, oder John Bowlby und seine Schülerin Mary Ainsworth, die menschliches und tierisches Bindungsverhalten untersuchten.

Die genannten Teildisziplinen wurden im Laufe unseres Jahrhunderts zu eigenen Wissenschaftszweigen. Die Völkerpsychologie wird heute als Kulturanthropologie betrieben und beschäftigt sich mit Fragen der Eingliederung des Menschen in die jeweilige Kultur. Die auf der Tierpsychologie basierende Lernpsychologie wurde zu einem wesentlichen Grundpfeiler der Allgemeinen Psychologie, ging aber auch in die Klinische Psychologie (Verhaltenstherapie) ein.

Die Kinderpsychologie wurde zur Keimzelle der heutigen Entwicklungspsychologie, die sich mit der Entwicklung über die gesamte Lebensspanne befasst.

Entwicklungspsychologie im 20. Jahrhundert

Während im 19. Jahrhundert entwicklungspsychologische Fragestellungen vor allem von philosophischen Lehrstühlen aus bearbeitet wurden und erst ganz allmählich auch Lehrstühle für Psychologie eingerichtet wurden (z.B. Wundt), konnte sich die Entwicklungspsychologie im 20. Jahrhundert als eigenständige Fachdisziplin an den Universitäten etablieren. Es bildeten sich Forschungstraditionen der Entwicklungspsychologie heraus, die sich durch Fragestellungen, Grundannahmen und Methoden deutlich unterscheiden. Die wichtigsten seien im folgenden genannt:

Deskriptiv-normative Entwicklungsbeschreibung

Diese Richtung war bis zum 2. Weltkrieg vorherrschend.

Die Fragestellung richtete sich auf typische Verhaltens- und Erlebnisweisen bestimmter Altersstufen.

Die Grundannahme war allgemein, daß Entwicklung sich durch einen endogenen Reifungsprozeß vollzieht. Der Umwelt wurde wenig Bedeutung zugemessen. Aus diesem Grund herrschten die sogenannten Stadien- und Stufenlehren vor, die das Gemeinsame einer Altersstufe betonten und interindividuelle Unterschiede vernachlässigten.

Als Methode wurden Kindertagebücher (biographische Methode) und unsystematische Verhaltensbeobachtungen bevorzugt.

Wir verdanken dem Wissenschaftler-Ehepaar Stern (Hamburg), die über die

Sprachentwicklung ihrer Kinder Tagebücher führten, noch heute gültige Einsichten.

Ebenso grundlegende Forschungen wurden durchgeführt von dem Ehepaar Karl und Charlotte Bühler (Wien), Edouard Claparède (Paris), Jean Piaget (Gent/Entwicklung der Intelligenz).

Alfred Binet (Paris) konstruierte ein bekanntes Intelligenztestverfahren für Kinder. In

Deutschland wurden Kleinkindertests von Charlotte Bühler und Hildegard Hetzer entwickelt.

Arnold Gesell (Yale, USA) entwickelte berühmte Altersnormen von der Geburt bis zum 16.

Lebensjahr. Sie dienen heute noch Kinderärzten zur Orientierung.

In den 20er Jahren wurden in dieser Tradition auch Längsschnittuntersuchungen über größere

Lebensspannen durchgeführt. Berühmt ist z.B. die Studie von Terman, der 1921 begann, 661

hochbegabte kalifornische Kinder zu untersuchen. 1959 teilte er (in einer Veröffentlichung

(Oden) mit, daß seine um 1910 geborenen Hochbegabten in der Mitte des Lebens im

allgemeinen weniger psychische, berufliche und familiäre Probleme aufweisen, als weniger Begabte. Mit diesem Ergebnis wurde die These widerlegt, daß Hochbegabte sich nicht an die Lebenswirklichkeit anpassen können.

Experimentelle Kinderpsychologie

Die experimentelle Kinderpsychologie ist seit etwa den 40er Jahren eine starke Strömung in den USA. Hier wurde die Methode des Experiments, die in der behavioristischen Forschungstradition vorherrschend war, auf entwicklungspsychologische Fragestellungen übertragen. Durch Variation der experimentellen Bedingungen, versucht man die Auswirkungen eines bestimmten Faktors (unabhängige Variable) auf bestimmte Verhaltensweisen (abhängige Variablen) herauszufinden.

In der Entwicklungspsychologie fragt man z.B., ob das Alter (unabhängige Variablen) einen Einfluß auf das Spielverhalten hat (abhängige Variable): Zur Beantwortung dieser Frage beobachtet man z.B. Kinder unterschiedlichen Alters in einer standardisierten Spielsituation (unter gleichen, kontrollierten Bedingungen).

Entwicklungspsychologische Experimente sind aber auch in der europäischen, insbesondere der deutschen Forschung besonders seit den 50er Jahren ein häufig eingesetztes Verfahren.

Sozialisationsforschung und Entwicklungsauswirkungen von Interventionen und Ergebnissen

Unter Sozialisation versteht man das Hineinwachsen des Menschen in die ihn umgebende Kultur. Unter entwicklungspsychologischer Perspektive wird in diesem Zusammenhang z.B. gefragt, welchen Einfluß Erziehungsbedingungen in der Familie, bestimmte Institutionen, wie z.B. Heimaufenthalt, aber auch subkulturelle Einflüsse (ethnische, schichtspezifische) auf die kindliche Sozialisation haben.

Ebenso erforscht man, vor allem in neuerer Zeit, wie sich Beratung oder Therapien (Intervention) oder ähnliche psychologisch-pädagogische Interventionen (Maßnahmen) auswirken.

Auch die Untersuchungen des Einflusses normativer (z.B. Verheiratung, Schwangerschaft, Geburt des ersten Kindes) und nicht normativer Lebensereignisse (z.B. Adoption, Scheidung etc.) auf die kindliche Entwicklung ist eine wichtige Forschungsrichtung der Entwicklungspsychologie.

So wird z.B. gefragt, wie sich solche Ereignisse kurzfristig oder langfristig auswirken. Ob sie bei allen gleiche Effekte hervorrufen. Wenn nicht, welche Merkmale (Alter, Kompetenzen, Vorerfahrungen, familiäre oder andere Stützsysteme) können die Wirkung solcher Einflußfaktoren modifizieren.

Theorienbildung in der Entwicklungspsychologie:

Die Entwicklungspsychologie versucht mit Hilfe übergreifender Theorien alle empirisch gewonnenen Fakten, sowie empirisch bestätigte Beziehungen zwischen einzelnen Faktoren

widerspruchsfrei zu erklären. Eine Theorie stellt den Anspruch, Voraussagen (Hypothesen) über Erscheinungen und Sachverhalte machen zu können, die in der Folge empirisch überprüft werden müssen. Können viele Hypothesen, die aufgrund einer Theorie formuliert wurden, empirisch nicht bestätigt werden, muss die Theorie erweitert, verändert oder es muß eine neue Theorie gefunden werden.

In der Gegenwart ist die Bildung angemessener Theorien besonders schwierig, weil in immer kürzeren Zeiträumen, immer mehr Untersuchungsergebnisse vorliegen, die der einzelne nur mehr schwer überschauen kann.

Die entwicklungspsychologische Theorienbildung konzentriert sich einerseits auf die Aufdeckung von Gesetzmäßigkeiten im Verlauf der menschlichen Entwicklung, andererseits auf das Auffinden von Faktoren, die als Ursache für die Veränderungen im Entwicklungsverlauf und als Erklärung der interindividuellen Unterschiede im Entwicklungsstand gleichaltriger Individuen angesehen werden können.

So wird Entwicklung unter einer mehr inhaltlichen Fragestellung als Differenzierungs-, Zentralisations- (Integrations-) oder Kanalisationsprozess dargestellt, wobei unter keinem dieser Aspekte der gesamte Entwicklungsverlauf erklärt werden kann. Es handelt sich vielmehr um teilweise parallel laufende Entwicklungstendenzen.

Bei dem Versuch, formale Gesetzmäßigkeiten im Entwicklungsverlauf aufzudecken, stehen einander zwei Haupttheorien gegenüber, die Theorie(n), die Entwicklung als Stufengang interpretieren, und die Theorien, die Entwicklung als kontinuierlichen Prozess darstellen. Die Stufentheorien machen folgende Grundannahmen:

a) Die Aufeinanderfolge der Stufen ist festgelegt; sie ist nicht umkehrbar. b) Die Entwicklung erfolgt in Schüben, die durch innere Gesetzmäßigkeiten (Reifungsprozesse) ausgelöst werden. Die Ergebnisse neuerer Untersuchungen führten zu einer Reihe von Einwänden gegen die Stufentheorien. Diese richten sich gegen a) die Annahme schubartiger Veränderungen in der Entwicklung, b) die These, daß Umwelteinflüssen eine nur geringe Bedeutung zukommt. Schließlich weisen die Kritiker c) darauf hin, daß die Stufentheorien zu sehr die Ähnlichkeiten zwischen den Individuen einer Altersstufe betonen.

Theoretiker, die Entwicklung als kontinuierlichen Prozeß darstellen, stützen sich in erster Linie auf a) Untersuchungsergebnisse, die aufzeigen, daß die Entwicklung asynchron verläuft und b) auf die Tatsache, daß es den verschiedenen Stufentheorien nicht gelungen ist, überzeugende und gültige Unterscheidungskriterien für die von ihnen angenommenen Stufen zu finden bzw. die Dauer der Stufen festzulegen und altersgemäß zu definieren.

Als verursachende Faktoren des Entwicklungsverlaufes bzw. der zwischen gleichaltrigen Individuen bestehenden Unterschiede im Entwicklungsstand werden in erster Linie Reifungs- und Lernprozesse genannt. Auch mit Hilfe der sogenannten Zwillingsforschung ist es nicht gelungen, den Anteil, den Erb- und Umweltfaktoren an der Ausprägung eines psychischen Merkmals haben, endgültig zu bestimmen. Viele Autoren neigen heute allerdings dazu, der Umwelt einen großen Einfluß am Entwicklungsverlauf zuzusprechen. Unter pädagogischem

Gesichtspunkt ist es ohnehin nicht sinnvoll, danach zu fragen, ob ein bestimmter Entwicklungsstand mehr durch Erbfaktoren oder durch Umwelteinfluss zustande gekommen ist - dies ist im Einzelfall gar nicht möglich.

Es ist dagegen erfolgsversprechender, zwischen pädagogisch leichter und schwerer zu beeinflussenden Merkmalen zu unterscheiden. Die Forschung bemüht sich deshalb in neuerer Zeit verstärkt darum abzuklären, welche pädagogischen Maßnahmen unter welchen gegebenen Bedingungen am besten zu Entwicklungsfortschritten in einem bestimmten Bereich führen.

Theorien der Entwicklungspsychologie unter dem Gesichtspunkt von Aktivität und Passivität des Individuums und der Umwelt

Unter diesem Gesichtspunkt kann man vier Erklärungsmodelle menschlicher Entwicklung unterscheiden:

1. Endogenistische Theorien

In diesem Modell wird sowohl das Individuum als auch die Umwelt passiv gesehen. Entwicklung vollzieht sich aufgrund von Reifungsprozessen, die endogen im menschlichen Erbgut vorprogrammiert sind. Diese Auffassung haben z.B. die Phasen-Theoretiker vertreten (vgl. die Gedanken Rousseaus). Die Umwelt kann nach dieser Auffassung nur altersgemäße Angebote machen. Danach sind pädagogische Maßnahmen, z.B. die Einschulung, an ein Lebensalter gebunden. Ein Kind darf nicht eingeschult werden bevor es 6 Jahre alt ist. Ein Kind, das mit 6 Jahren nicht schulreif ist, wird als Abweichung von der Norm, als anormal eingestuft. Eine interessante Variante endogenistischer Theorien ist die Schwellenhypothese, die von Jensen (1973) formuliert worden ist. Er schreibt der Umwelt nur dann einen (abträglichen) Einfluss zu, wenn extrem ungünstige Verhältnisse gegeben sind, wenn das Niveau sozusagen unter das artspezifische Minimum absinkt, z.B. Entwicklung unter hospitalen Bedingungen.

2. Exogenistische Theorien

Diese Theorien gehen davon aus, dass die Umwelt die Entwicklung des Individuums prägt, die Umwelt wird also aktiv gesehen, das Individuum passiv. Vorläufer dieser Auffassung sind die englischen Empiristen des 19. Jahrhunderts (John Locke, George Berkeley, David Hume u.a.), die den Menschen, der geboren wird, als "tabula rasa" sehen, der die Umwelt ihren Stempel eindrückt. Der pädagogische Optimismus der Aufklärung war durch diese Auffassung geprägt. Sie bildet auch die theoretische Basis für alle Lerntheorien (Behaviorismus). Indirekt liegt die Annahme einer aktiven Umwelt und einer passiven Person heute allen Untersuchungsansätzen zugrunde, die einseitig den Einfluss der Lebensbedingungen auf die Person untersuchen, ohne nach Persönlichkeitsmerkmalen zu fragen, die diesen Einfluss moderieren.

3. Konstruktivistische Stadientheorien

Als Hauptvertreter dieser Position kann man den Genfer Psychologen Jean Piaget nennen (+ 1980). Piaget hat die moderne Entwicklungspsychologie geprägt wie kaum ein anderer

Psychologe. Seine Theorie der Intelligenzentwicklung hat wichtige Anstöße für weiterführende Forschungen gegeben.

Piaget sieht den Menschen in aktivem Austausch mit seiner Umwelt, auf die er handelnd einwirkt, die er erkennt und interpretiert. Entwicklung ist so in gewisser Weise eine Konstruktion. Der Mensch nimmt die Umwelt mit Hilfe gegebener Strukturen, die Piaget Schemata nennt, auf. Dieser Prozess wird als Assimilation bezeichnet. Wenn die Umweltbewältigung, das heißt, die Lösung von Problemen mit Hilfe dieser Schemata nicht gelingt, müssen diese verändert werden. Dieser Prozess wird Akkomodation genannt. Piaget beschreibt in seiner Entwicklungstheorie die typischen Veränderungen (Stadien), die dieser Assimilations-Akkomodationsprozeß in der kindlichen Entwicklung durchläuft.

4. Interaktion zwischen Person- und Umweltveränderungen

In diesem Ansatz, der sich seit den 70er Jahren langsam durchsetzt, wird sowohl der Mensch als auch die Umwelt aktiv gesehen. Die Beziehung Mensch Umwelt wird aber nicht deterministisch gesehen, sondern probabilitäristisch. Das heißt, es wird eine Interaktion zwischen zwei Systemen postuliert, deren wechselseitiger Einfluss nicht eindeutig determiniert ist, sondern nur wahrscheinliche Effekte nach sich zieht. Mensch und Umwelt sind aktiv und beide Aktivitäten sind verschränkt. Mensch und Umwelt bilden ein Gesamtsystem, die Veränderung eines Elements führt zu Veränderungen auch anderer Elemente und des Gesamtsystems.

Diese Modelle werden auch als transaktional oder relational bezeichnet. Forschungsansätze, die sich diesem Modell verpflichtet fühlen, fragen nach beiden Einflussrichtungen, also wird z.B. nicht nur gefragt, wie Kinder im Laufe ihres Lebens typischerweise Umwelt verändern (Entwicklung nach Piaget) oder welchen Einfluss die Umwelt allgemein auf den Menschen hat. Es wird dagegen z.B. gefragt, welchen Einfluss bestimmte Erziehungspraktiken auf Säuglinge haben, und wie sich umgekehrt bestimmte Persönlichkeitsmerkmale von Säuglingen auf die Erziehungspraktiken auswirken, und welche Folge das für die weitere Entwicklung hat.

2. Entwicklungstheorien und pädagogische Praxis demonstriert am Beispiel "Schulreife"

Unter Schulreife versteht man einen bestimmten Entwicklungsstand, der bei Schuleintritt vom Lehrer vorausgesetzt wird. Es werden drei Aspekte der Schulreife unterschieden, nämlich der körperliche, der emotionale und der kognitive. Zwischen entwicklungspsychologischer Theorienbildung und pädagogischer Praxis besteht ein enger Zusammenhang, was gerade am Schulreifeproblem besonders deutlich wird.

Aus der Sicht von Reifungstheoretikern ist "Schulreife" ein Entwicklungsstand, der durch innere Reifungsprozesse erreicht wird und durch äußere Faktoren kaum beeinflusst werden kann.

Es liegt nahe, auf der Basis dieser Auffassung zu fordern, schulpflichtige Kinder, die diesen Entwicklungsstand noch nicht erreicht haben, vom Schulbesuch zurückzustellen, weil man hoffen kann, dass in diesem Jahr die Reifung soweit fortschreitet, um einen problemlosen Schulstart zu ermöglichen. In Deutschland hat man unter dem Einfluss dieser Theorie, die vor allem durch das Buch von Kern: „Sitzbleiberelend und Schulreife“ in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts populär gemacht wurde, diese Praxis bis in die 70er Jahre gehandhabt. Geht man andererseits davon aus, dass "Schulreife" - wie zahlreiche Untersuchungsergebnisse nahe legen - nicht schubartig eintritt und keineswegs nur von Reifungsprozessen, sondern stark von den im Vorschulalter gemachten Lernerfahrungen abhängt – dies konnten z.B. Kemmler und Heckhausen mit einem sehr bekannten Versuch Ende der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts belegen - muss man die geschilderte Praxis der Rückstellung vom Schulbesuch kritisch betrachten. Wenn überhaupt, kann sie nur dann Erfolg haben, wenn das Elternhaus eine entwicklungsfördernde Atmosphäre aufweist. Ist dies nicht der Fall und stammt ein Kind - wie das bei schulreifen Kindern häufig vorkommt - aus einem wenig fördernden Milieu, bedeutet Rückstellung eine weitere Vergrößerung des Abstandes in der Entwicklung wenig und gut geförderter Kinder.

Unter der theoretischen Annahme, dass Entwicklung in erster Linie als kontinuierlich fortschreitender Lernprozess zu interpretieren ist oder als ein transaktionaler Prozess, der durch die Wechselwirkung zwischen Umwelt und Individuum vorangetrieben wird, löst sich das "Schulreifeproblem" an sich auf und mündet in die Forderung möglichst optimaler Entwicklungs-, speziell kognitiver Förderung (durch pädagogische Institutionen) im Vorschulalter.

3. Das Kind als Schüler

Als Schulkindalter wird der Lebensabschnitt zwischen Schuleintritt und Beginn der körperlichen Reifung bezeichnet. Er ist in besonderer Weise durch die Auseinandersetzung mit der Welt der Schule gekennzeichnet. Der **Lehrer** hat in diesem Entwicklungsabschnitt eine überragende Bedeutung für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Das Schulkindalter ist durch einen **wachsenden Realismus** gekennzeichnet. Der Schwerpunkt der Entwicklungsrichtung liegt auf einer Ausweitung des Horizonts und einer zunehmenden logischen Durchdringung der Umwelt, wobei sich gegen Ende der Schulzeit auch eine **immer kritischere Haltung** dem unmittelbar Wahrgenommenen und den eigenen Bezugspersonen gegenüber durchsetzt. Das Schulkindalter ist durch eine zunehmend sachlich-nüchterne, realitätsbezogene und kritische Grundeinstellung charakterisiert. Diese wirkt sich auf alle Erlebens- und Verhaltensbereiche des Schulkindes aus. Der Ausprägungsgrad dieser Grundeinstellung wird auch stark durch Erziehungseinflüsse bestimmt. Man kann **die Schule** als **neue Umwelteinheit** (setting) auffassen, mit der sich das Kind nun **auseinandersetzen muss**. Diese Umwelt ist durch besondere, für das Kind weitgehend **neue Interaktionsformen** gekennzeichnet und stellt **neue Entwicklungsaufgaben**. Der Charakter dieser neuen Aufgaben (Tätigkeiten) **lässt** sich durch typische Merkmale der Arbeit in modernen Industriegesellschaften kennzeichnen (wie Beliebigkeit des Auftrages, zeitliche Terminierung, Zuverlässigkeit, „Entfremdung“ u.a.).

Je nachdem, wie diskrepant die Schulsituation von der Familie vom Schüler erlebt wird, ist die Bewältigung der neuen Aufgaben unterschiedlich schwierig.

4. Die kognitive Entwicklung

Im kognitiven Bereich der Persönlichkeit lassen sich im Schulkindalter charakteristische Strukturveränderungen erkennen. Die kognitive Struktur des Schulkindes ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- größere **Selbständigkeit**,
- größere Distanz vom Eigenerleben,
- größere Komplexität der Lernprozesse,
- größere Fähigkeit zur Strukturierung und Planung
- zunehmende Abstraktionsfähigkeit und zunehmende Bedeutung der Sprache bei Erwerb von Wissen und dem Lösen von Problemen.

Als kognitive Struktur wird das menschliche Informationsaufnahme- und –verarbeitungssystem bezeichnet, synonym wird auch die Bezeichnung Gedächtnis verwendet. Innerhalb dieser Struktur werden verschiedene Funktionsbereiche unterschieden, wie Wahrnehmung (Input), Begriffsbildung, Einpräge- und Abrufvorgänge und Informationsverarbeitungsvorgänge (im Kurzzeit- und Langzeitspeicher; das sind Gedächtnisleistungen im engeren Sinn; Wissenserwerb, -speicherung, Problemlösung) und Prozesse der Handlungssteuerung (Output).

4.1 Wahrnehmung

Wahrnehmungsprozesse gehen über die „reine Empfindung“ hinaus. Sie haben Selektionscharakter und sind nicht unabhängig von den bisherigen Erfahrungen. Zwischen der Wahrnehmungsentwicklung und der intellektuellen Entwicklung besteht im Schulkindalter eine enge Wechselbeziehung. Es ist eine neue Grundhaltung im **Wahrnehmungsprozess** zu beobachten, in der die beschriebenen kognitiven Strukturveränderungen erkennbar sind: Die Wahrnehmung von Schulkindern ist

- kritisch, analysierend und aufs Detail gerichtet;
- ausdauernd und verstärkt gelenkt bzw. geplant;
- bis zu einem gewissen Grad von der augenblicklichen Bedürfnislage abstrahierend;
- durch Zunahme des Einsatzes ökonomischer Wahrnehmungsstrategien (Blickbewegungsexperiment!!) gekennzeichnet.

Eine differenzierende analysierende Wahrnehmung ist auch Voraussetzung für das Erlernen des Lesens, Schreibens und des elementaren Rechnens. Die Fähigkeit zur Orientierung im Raum nimmt bei Schulkindern stark zu, ebenso gelingt allmählich die Loslösung der Zeitwahrnehmung von ihrer räumlichen Gebundenheit an anschauliche räumliche Ordnungen.

4.2 Die Entwicklung der Begriffsbildung

Begriffe (Wörter) stellen neben den Aussagen (Sätze) die Grundlage des Denkens und Sprechens dar. Das Denken in Begriffen ist in unserer Kultur ein „Überlebensmittel“, Begriffe fungieren als Mittler zwischen den auf das Individuum einströmenden Reizen und seinen

Handlungen. Ihre **Funktion** ist die **Ordnung** (Schema, Plan) der kognitiven Struktur. Wie die Wahrnehmung haben Begriffe Selektionscharakter (es wird im Laufe der Entwicklung **mithilfe** von Begriffen auf unterschiedlichen Repräsentationsniveaus wahrgenommen) und ihre Bildung wird durch die subjektive Lernerfahrung **beeinflusst**. **Begriffe sind abstrahierende und selektive Modelle der Wirklichkeit**; sie sind gleichzeitig auch **operative Schemata, mit denen die Welt aktiv erkundet** wird.

Denken erfordert die innere **Vergegenwärtigung** oder **Repräsentation** von Inhalten. Mit der Entwicklung der begrifflichen Repräsentation hat sich vor allem **Bruner** beschäftigt. Er unterscheidet **drei Formen der Repräsentation**,

- die **handlungsmäßige** oder **aktionale**,
- die **bildhafte** oder ikonische und
- die **symbolische**, meist **sprachliche Repräsentation**.

Das **aktional Repräsentierte** stellt zugleich den **Anfang des kindlichen Begriffs** im Sinne eines ersten Erkundungsschemas dar. Der kindliche Begriff ist im wahrsten Sinne des Wortes das Ergebnis des Be-Greifens. Nach und nach wird diese erste Repräsentationsform, die im 1. Lebensjahr vorherrscht, von der **zweiten**, der **bildhaften Vorstellung** überlagert. Damit **löst sich das Kind allmählich von der an unmittelbare Handlung gebundenen Repräsentation**. Diese **Repräsentationsform** wird schließlich **von der symbolischen überformt** (erste Anfänge im 2. Lebensjahr). Die symbolische Repräsentation der Welt wird durch die Sprache sehr erleichtert. Das Kind macht besonders im Schulkindalter große Fortschritte, Sprache als Instrument der symbolischen Repräsentation zu gebrauchen (**Einfluss** der Schule!).

Die **Fähigkeit zur Abstraktion**, die den Erwerb von Wissen und das Lösen von Problemen sehr erleichtert, steht in enger Beziehung zur vorherrschenden Repräsentationsform: Bei Klassifikationsaufgaben überwiegt **im Vorschulalter** die **bildhafte oder anschauliche Art der Begriffserklärung** (Banane und Apfelsine sind beide gelb), im Laufe des Schulkindalters nehmen **funktionale** oder **relationale** Ordnungsgesichtspunkte (Banane und Apfelsine kann man beide essen) zu und gegen **Ende des Schulkindalters** werden **zunehmend Oberbegriffe** verwendet.

Mit zunehmenden Verständnis von Oberbegriffen **nimmt auch der strategische Gebrauch von Begriffen beim Lösen von Problemen zu**. (Beispiel: „Beruferaten“). Die Entwicklungsrichtung geht **vom Raten zum systematischen Eingrenzen** (durch Fragen). Die Strategien des Raten und Eingrenzens haben eine gewisse Ähnlichkeit mit den „kognitiven Stilen“ der **Impulsivität** und **Reflexivität**.

4.3 Die Entwicklung des Gedächtnisses

Die Gedächtnisleistung steigt im Laufe des Schulkindalters erheblich an. Die von älteren deutschen Psychologen vertretene Annahme einer Strukturveränderung der Gedächtnisleistung (Materialgedächtnis, Gestaltgedächtnis, Sinngedächtnis) kann nicht aufrecht erhalten werden. Auch bei jüngeren Kindern wird das Einprägen und Behalten durch die Herstellung von Sinnbezügen erleichtert. Die Gestaltung des Lehrstoffes **muss** jedoch so beschaffen sein, **dass** die Kinder den Sinnzusammenhang des Inhalts **auf Grund** der ihrem Entwicklungsstand entsprechenden kognitiven Struktur erfassen können. In neuerer Zeit wurde besonderes Augenmerk auf **die Entwicklung von Gedächtnisstrategien** gelegt. Der herausragende Forscher, der sich mit diesem Problem **befasst** hat, ist **Flavell** (Harvard Univ., USA). Er und seine Mitarbeiter fanden heraus, dass Kinder von einem gewissen Alter an

spontan Methoden des Einprägens verwenden. Seitdem nimmt man an, dass weniger das Gedächtnis selbst als vielmehr die Strategien des Einprägens und Abrufens einem Wandel unterworfen sind. So setzen z.B. Vorschulkinder noch keine Einprägungsstrategien spontan ein, während bei Grundschulkindern spontanes Wiederholen, z.B. beim Lernen von Wortlisten regelmäßig auftritt.

Gewöhnlich wird zwischen **episodischem** (z.B. Telefonnummer) und **semantischem Gedächtnis** (Bedeutungseinheiten, z.B. das Wesentliche einer Geschichte) unterschieden. Für die Verbesserung des semantischen Gedächtnisses sind vor allem Strategien, die Sprache als Mittel der Einprägung nutzen, entscheidend.

Einige Gedächtnisstrategien:

1. Wiederholen (von Zahlen, Wörtern, Vokabellernen)
2. Gruppieren und organisieren nach logischen oder anderen Gesichtspunkten
3. Kodieren, Enkodieren (Etikettieren)
Das Kodieren ist die zentrale Leistung für das Behalten. Es ist in allen genannten Gedächtnisstrategien enthalten.
4. Nutzung der verfügbaren Zeit zum Einprägen.
5. Um- und Weiterverarbeitung der Information
(z.B. „In dieser Erzählung wird das Ödipus-Thema behandelt“.)
6. Nutzung von Prinzipien (Prinzip einer Zahlenreihe merken und erste Zahl)
7. Herausfiltern der Hauptidee
8. Nutzung von Hinweisen (cues) beim Reproduzieren (z.B. Oberbegriff, Kerngedanke suchen)
9. Elaboration (7 5 3 – Rom kroch aus dem Ei)
10. Bildung von Superzeichen (chunking)
(Einprägen des Wortes WIND durch einen Analphabeten und einen geübten Leser)

Die Auffassung, dass die schlechtere Gedächtnisleistung jüngerer Kinder im Verhältnis zu älteren auf die schlechtere spontane Nutzung von Gedächtnisstrategien zurückzuführen ist, wird als **production – deficiency – Hypothese** bezeichnet. Sie wird heute von fast allen Gedächtnisforschern vertreten.

Die Schule hat nachweislich einen wesentlichen Anteil an der Nutzung von Gedächtnisstrategien. Es ist eine wichtige Aufgabe, Kindern diese Strategien – **soweit** sie sie nicht selbst entdecken – beizubringen und sie auch anzuleiten **metakognitive Aktivitäten** zu nutzen. Unter **Metakognition** oder **Metagedächtnis** versteht man eine steuernde Instanz, die die richtigen Strategien auswählt und in ihrer Wirkung kontrolliert. Der Aufbau des Metagedächtnisses ist eine entscheidende Voraussetzung für die Gedächtnisentwicklung.

4.4 Die Entwicklung der Intelligenz und des Denkens

Eine weithin Anerkennung findende **Definition** der Intelligenz ist die, dass **Intelligenz die Fähigkeit ist, Schwierigkeiten in neuen Situationen zu überwinden.**

Intelligenz ist ein hypothetisches Konstrukt, das nicht direkt **erfassbar** ist. Die Leistung in Intelligenztests kann deshalb nur bis zu einem gewissen Grade **Aufschluss** über die intellektuelle Leistungsfähigkeit eines Individuums geben.

- **Die Intelligenzleistung eines Menschen bleibt im Laufe der Entwicklung nicht unbedingt konstant.** Vor allem Testleistungen, die vor dem 4. Lebensjahr gewonnen wurden, geben wenig **Aufschluss** über die Intelligenztestleistung im Schulkind- und Jugendalter. Aber auch im Laufe des Schulkindalters sind teilweise noch erhebliche Schwankungen in der Intelligenzleistung zu beobachten. Die Ursache für die zu beobachtenden Schwankungen sind teilweise darin zu sehen, dass Intelligenztests für jüngere und ältere Kinder und Jugendliche nicht dasselbe messen, teilweise sind die individuellen Leistungsveränderungen auf unterschiedliche Erziehungseinflüsse zurückzuführen. Die aus Längsschnittanalysen von Intelligenztestleistungen verschiedener Gruppen abgeleitete These Bloom's, derzufolge sich Umwelteinflüsse nur in der frühen Kindheit auswirken und pädagogische Förderungsmaßnahmen in späteren Lebensabschnitten keine Chance mehr hätten (Infantildeterminismus), ist nicht aufrechtzuerhalten. Der Pädagoge kann davon ausgehen, dass Erziehungsmaßnahmen (speziell eine Förderung des abstrakten Denkens und Problemlösens) auch im Schulkindalter noch wirksam sein können.
- **Die Entwicklung der Intelligenz kann auch als Prozess einer Veränderung von Denkstrukturen aufgefasst werden.** Das geschlossenste System der Intelligenzentwicklung, das auf diesem Grundgedanken aufbaut, wurde von **Jean Piaget** entwickelt. Er versuchte anhand zahlreicher Experimente nachzuweisen, dass in der Entwicklung intelligenten Verhaltens typische Strukturveränderungen zu beobachten sind.

Piaget sieht Intelligenz als einen **Prozess**, der zwischen Individuum und Umwelt das Gleichgewicht herstellt, und der sich aus einfachsten Formen der Umweltbegegnung zu einer immer komplexeren und reversibleren Form der Umweltbewältigung entwickelt. Zur Beschreibung dieses Prozesses dienen u.a. **folgende** drei zentralen Begriffe:

Kognitives Schema, Assimilation und Akkomodation

Die Entwicklung der Intelligenz wird stufenförmig dargestellt (Sensumotorik, anschauliches Denken, konkrete Operationen, formal logisches Denken).

Im Schulkindalter kann der Übergang vom anschaulichen Denken zur Bildung konkreter Operationen beobachtet werden.

Im Gegensatz zum anschaulichen Denken, das durch typische Fehler (Zentrierung) charakterisiert ist, erfolgt die Lösung eines Problems nun nicht durch isolierte Akte, sondern innerhalb eines Systems von Operationen. Charakteristisch für das Stadium konkreter Operationen ist die Fähigkeit, Denkoperationen nach logischen Regeln auszuführen, wobei das Problem allerdings anschaulich gegeben sein **muss**. Auf dieser Stufe der Denkentwicklung gelingen Leistungen, die Grundvoraussetzung für die Durchführung von Mengenoperationen sind, z.B. die Bildung des Invarianzbegriffs, die Fähigkeit zur Klasseninklusion und Serialisation. Die Befunde Piagets über die Entwicklung von Denkstrukturen konnten in Nachuntersuchungen im **wesentlichen** bestätigt werden. Allerdings legen die Befunde zahlreicher Experimente eine Revision der Theorie auch in wichtigen Grundannahmen nahe. So wird in neuerer Zeit vor allem Piagets Stufenmodell kritisiert und die Entwicklung von Denkstrukturen als kontinuierlich fortschreitender Lernrozeß **aufgefasst**.

5. Die Entwicklung der Sprache

5.1 Theorienbildung und Forschungsfragen

Die menschliche Sprache hat mehrere Dimensionen:

- syntaktische Dimension (formale Beziehungen zwischen sprachlichen Zeichen; Grammatik)
- pragmatische Dimension (Sprache als Mittel zur Kommunikation)

Man kann in der entwicklungspsychologischen **Theorienbildung** mehrere **Phasen** unterscheiden:

- a) In den **ersten Jahrzehnten** entwicklungspsychologischer Forschung widmete man sich der **Beschreibung der Kindersprache** (Stern, Scupin).
- b) Etwa zwischen 1960 und 1970 konzentrierte sich die Forschung auf die Entwicklung des grammatischen Systems, wobei sie sich an der **Theorie der „generativen Grammatik“** von Chomsky orientierte. Chomsky stellte fest, dass „native speakers“ folgende Leistungen erbringen:
 - Sie können erkennen, dass ein Satz grammatisch richtig ist.
 - Sie erkennen die Bedeutungsgleichheit oder –ungleichheit eines Satzes.
 - Sie können Mehrdeutigkeiten eines Satzes durchschauen.
 - Sie können unendlich viele Sätze bilden.

Diese Fähigkeiten in ihrer Gesamtheit bezeichnet man als **linguistische Kompetenz**. Aus den **ersten** drei Beobachtungen schließt Chomsky, dass der Gestaltung von Sätzen angeborene Baupläne **zu Grunde** liegen, die **so genannte Tiefenstruktur** der Sprache. Durch Transformationsregeln wird die Tiefenstruktur in die **Oberflächenstruktur** überführt. Forschungsgegenstand ist unter diesem Aspekt vor allem die Beschreibung des Aufbaus der Transformationsregeln und des allmählichen Hineinwachsens in die Grammatik der Erwachsenensprache.

Seit den **70er-Jahren** wendet sich die Forschung stärker dem **Bedeutungsaspekt** der Sprache zu. Es wird betont, dass man die Bedeutung, eines von einem Kleinkind gesprochenen Satzes nur vor dem Hintergrund des Gesamtkontextes **erkennen** kann, und dass die Entwicklung der Sprache an die Entwicklung allgemeiner Denkstrukturen gebunden ist: Wie lernt das Kind die Bedeutung von Sprachsymbolen?

Während Chomsky in seiner Theorie die pragmatische Dimension der Sprache ausklammert, wird in neuester Zeit auch verstärkt die **Entwicklung der kommunikativen Kompetenz** der Sprache untersucht. Darunter versteht man das Wissen, in welchem sozialen Kontext, in welcher Weise und mit welchen Erwartungen welchem Gesprächspartner was zu sagen bzw. zu verschweigen ist. Dieser **Handlungscharakter der Sprache** wurde schon 1934 von Karl Bühler in seinem berühmten Organonmodell hervorgehoben. (Sprache ist ein Werkzeug (=organon), um anderen etwas mitzuteilen. Das Sprachzeichen hat Symbol-Symptom- und Signalfunktion). Unter diesem Aspekt wird u.a. untersucht: Welche Formen der Kommunikation bestehen zwischen Kind und Bezugsperson? Wie baut das Kind im Dialog sein grammatisches System auf? Welchen Erklärungswert haben linguistische Regeln für eine Theorie der Sprachverwendung?

5.2 Abriss der Sprachentwicklung im Vorschulalter

- a) **Vorsprachliche Phase** (Schreien, Lallen): Soziale Handlungsmuster als Vorläufer symbolischen Verhaltens haben große Bedeutung für die Sprachentwicklung. Die Mutter ahmt das Kind nach – „biologischer Spiegel“ – und inszeniert Spiele, die dem Kind helfen, ihre Intentionen, Gesten und Vokalisationen zu verstehen, sowie den eigenen Intentionen Ausdruck zu verleihen („Wo – Da“ Spiel). Dadurch wird das Kind für kulturelle Regeln sensitiviert. Es werden schließlich Sprachlaute differenziert wahrgenommen und produziert.
- b) **Einwortsätze** (zu Beginn des ersten Lebensjahres) = Wunschwörter, affektiver Charakter, umfassende Bedeutung
- c) **Nennfunktion** der Sprache wird **erfasst**. „Dinge haben einen Namen.“
- d) Zwei- und Mehrwortsätze (keine Flexion, telegrafische Sprache)
- e) Kurze und grammatisch korrekte Hauptsätze
- f) Satzverbindungen.

5.3 Die Sprachentwicklung im Schulkindalter

5.3.1 Formale Veränderungen

Der **Wortschatz** des Kindes erweitert sich sowohl quantitativ (es lernt neue Wörter kennen) als auch qualitativ (es lernt neue Bedeutungen kennen) im Laufe des Schulkindalters. Der **Satzbau** wird differenzierter (Satzverbindung und Satzgefüge), die Zeiten werden allmählich richtig gebraucht.

Zu **Beginn** des Schulkindalters herrscht ein **unstrukturiert-aktionaler** (ganzheitlich-sachbetonter, schriftlicher) **Erzählstil** vor. Im Unterschied zum ganzheitlichen Sprachstil des Vorschulkindes wird nicht mehr nur spontan erzählt, sondern die Sprache, um die es geht, rückt in den Mittelpunkt. Es herrscht die aktionale Aussage vor (Verben). Dieser Erzählstil wird abgelöst vom **strukturiert-aktionalen Stil** (gegenständlicher Stil), der im Schulkindalter vorherrschend ist. Dieser Stil zeichnet sich aus durch:

- Deutliches Hervorheben von Anfang und Ende
- Ansätze einer logischen und zeitlichen Ordnung
- Hervorheben des inhaltlichen Wesentlichen
- Auftreten der ersten Nebensätze, sowie der indirekten Rede
- Aussagen über Gedanken und Gefühle der handelnden Personen, dadurch bedingt auch
- Stärkerer Gebrauch von Eigenschaftswörtern
- Differenzierung im Gebrauch der Zeiten
- Wechsel des Schauplatzes
- Noch keine Verwendung von Passiva, Verneinungen, „vielleicht“-Aussagen.

Ein **bewusster** Einsatz der Sprache als Gestaltungsmittel wird **gegen Ende des Schulkindalters bei manchen Kindern** beobachtet. Neben der Beschreibung von Handlungsabläufen treten Eindrucks- und Stimmungsschilderungen. Dieser Stil wird als **strukturierter Stil mit Gestaltungsabsicht bezeichnet**. Durch entsprechende Unterrichtsgestaltung (Rollenspiele, Zeichnen etc.) ist es möglich, letzteren Erzählstil bei den Kindern zu fördern.

Zu Beginn des Schulkindalters ist die **erste Objektivierungsstufe** der Sprache erreicht. Das Kind kann Sprache in Teile (Wörter, Buchstaben) zerlegen und wieder zusammensetzen. Die

zweite Objektivierungsstufe wird gegen Ende des Schulkindalters erreicht. Das Kind **erfasst** die Regelmäßigkeit der Sprache und grammatische Gesetzmäßigkeiten. Sprachbegabte Kinder erreichen auch die **dritte Objektivierungsstufe**, bei der Sprache **bewusst** als Gestaltungsmittel eingesetzt wird.

5.3.2 Die Abnahme des Egozentrismus in der Sprache

Im Laufe des Schulkindalters nimmt der Egozentrismus in der Sprache des Kindes ab. Die Sprache des Kindes wird kontextunabhängiger, d.h. man kann seine Aussagen verstehen, auch wenn man den Sachverhalt, über den gesprochen wird, nicht kennt.

5.3.3 Sprachentwicklung und Intelligenz

Zwischen Sprach- und Intelligenzentwicklung besteht ein enger Zusammenhang. Intelligente Kinder zeigen im Durchschnitt bessere Sprachleistungen, doch kann Sprache nicht als Indiz für den intellektuellen Leistungsstand angesehen werden, da die sprachlichen Lernerfahrungen in der Familie den **Einfluss** der Intelligenz überlappen. Vergleicht man gleich intelligente Kindergruppen (parallelisiert nach ihrer „nicht-sprachlichen“ Intelligenz), die eine unterschiedliche sprachliche Förderung erfahren haben, so zeigen die besser geförderten Kinder auch bessere Sprachleistungen. Der enge Zusammenhang zwischen Sprach- und Intelligenzentwicklung äußert sich auch darin, dass eine Förderung durch Sprachprogramme zu einer Steigerung der Intelligenzleistung führt, und ebenso nicht sprachliche intellektuelle Förderprogramme auch die Sprachentwicklung günstig beeinflussen. Die Sprache des Schulkindes ist konkret. Rein verbale (abstrakte) Beziehungen können erst allmählich **erfasst** werden (z.B. der Sinn von Sprichwörtern). Durch entsprechende Unterrichtsmaßnahmen (konkretes Manipulieren, Veranschaulichung) soll der Lehrer vermeiden, bei den Kindern einen leeren Verbalismus entstehen zu lassen, der die Denkentwicklung hemmt.

5.3.4 Sprachentwicklung und Schulleistung

Kinder mit Rückständen in der Sprachentwicklung sind auch in „nichtsprachlichen“ Unterrichtsfächern benachteiligt.

5.3.5 Sprachstörungen

Die am häufigsten vorkommenden Sprachstörungen sind **Stammeln**, **Stottern** (tonisch und klonisch), **Poltern** und **Agrammatismus**.

5.3.6 Übungen zur Förderung der Sprachentwicklung

können helfen, die Unterschiede, die im sprachlichen Leistungsstand zu Beginn des Schulkindalters bestehen, nicht noch größer werden zu lassen.

6 Die Entwicklung der Lernmotivation

6.1 Leistungsmotivation

Der Begriff Lernmotivation **umfasst** alle motivationalen Bedingungen im Lernenden, die seine (Schul-)Leistung beeinflussen. Die Forschung konzentrierte sich allerdings zunächst nur auf eine – sicher **zentrale Determinante der Lernmotivation** – das **so genannte** Leistungsmotiv. Unter **Leistungsmotivation** versteht man einen Person-Umwelt-Bezug, der es der Person ermöglicht, ihre Leistungen, auch die zukünftigen, mit einem für sie verbindlichen **Gütemaßstab** zu vergleichen und daraufhin das Handlungsergebnis als **Erfolg** oder **Misserfolg** zu definieren. Dieser Gütemaßstab wird als **Anspruchsniveau** bezeichnet. Erfolg führt zu einer Anhebung des Anspruchsniveaus, **Misserfolg** zu einer Senkung. Die Leistungsmotivation kann sich bei verschiedenen Personen sowohl in der Stärke als auch in der Richtung unterscheiden. Im Hinblick auf die Stärke der Leistungsmotivation wird zwischen hoch und niedrig motivierten Personen unterschieden, entsprechend der Richtung der Leistungsmotivation zwischen Erfolgsoptimisten und **Misserfolgsängstlichen** (Risikowahlmodell von Atkinson). Der Ausprägungsgrad von Erfolgsoptimismus und **Misserfolgsängstlichkeit** und damit auch die Höhe des Anspruchsniveaus hängen wesentlich von den **Vorerfahrungen** ab, die Kinder in Leistungssituationen gemacht haben. Waren die Erfahrungen positiv, steigt die Erfolgsoptimismus, hat jemand vorwiegend negative Erfahrungen gemacht (**Misserfolg** erlebt), wird er **misserfolgsängstlich**. In den ersten **Grundschuljahren** ist die **Anstrengungsbereitschaft** (Anspruchsniveau) noch stark **von den Reaktionen der Umwelt abhängig**. Die Leistungsmotivation ist beim **jüngeren Schulkind** stärker von **materiellen und sozialen Verstärkern abhängig**. Dies ist **bedingt durch** die relativ **wenig realitätsgerechte Selbsteinschätzung** der eigenen Leistungsfähigkeit und dem **Fehlen einer längeren Zeitperspektive**. Erst im Laufe des Schulkindalters wird die Leistungsmotivation parallel zu den Fortschritten der kognitiven Entwicklung aufgabenorientiert, wobei die individuellen Unterschiede groß sind.

6.2 Einstellungen und Lernmotivation

In **neuerer Zeit** zeigt sich eine Verschiebung des Forschungsinteresses: Es wird nicht mehr ausschließlich die Leistungsmotivation untersucht, sondern man bemüht sich, noch **andere Bedingungsfaktoren** der Lernmotivierung aufzudecken, ihre Wechselbeziehungen zu untersuchen und dieses Beziehungsgefüge auf dem Hintergrund einer allgemeinen Motivationstheorie zu interpretieren. Entsprechend werden Modelle entwickelt, die den **Zusammenhang zwischen** verschiedenen durch die Situation ausgelösten **Erwartungen** sowie den **Bewertungen antizipierter Handlungsergebnisse** und deren **Einfluss** auf die **Bereitschaft sich anzustrengen**, beschreiben. Die durch eine Situation ausgelösten **Erwartungen** und **Bewertungen hängen** u.a. von bestimmten **Einstellungen (Kognitionen)** der Person ab. In diesem Zusammenhang entscheidende Einstellungen sind die **so genannte** Kausalattribution und die Einschätzung der Kontrollierbarkeit einer Situation (Kontrollüberzeugung).

Unter **Kausalattribution** versteht man subjektive Erklärungen für das Zustandekommen von Erfolg und **Misserfolg**. Besonders häufig verwendete Kausalattributionen in leistungstheoretischen Situationen sind die Begabung (internal stabil), die Anstrengung (internal variabel), die Aufgabenschwierigkeit (external stabil) und der Zufall (external variabel). Unter der **Kontrollüberzeugung** versteht man die Wahrnehmung der willentlichen **Beeinflussbarkeit** der Umwelt durch eigenes Handeln. Die Erwartung, dass Konsequenzen

unabhängig vom eigenen Handeln eintreten, senkt die Motivation, die Konsequenzen unter Kontrolle zu bringen (sich anzustrengen); man fühlt sich hilflos. **Auf Grund** des typischen Attributierungsmusters **Misserfolgsängstlicher** fühlen sich diese Schüler wenig verantwortlich für Erfolg, dagegen stark verantwortlich für **Misserfolg**. Sind sie nach zahlreichen **Misserfolgen** sicher, dass weiterer **Misserfolg** unabwendbar ist, werden sie passiv, apathisch und resignativ (Zustand **gelernter Hilflosigkeit**). Ihre Lernmotivation ist praktisch gleich Null.

Da die Ausprägung von Attributierungsmustern und der Kontrollüberzeugung nicht nur von der Sozialisation in der Familie, sondern auch von den in der Schule gemachten Erfahrungen abhängt, kommt dem Lehrerverhalten gerade im Schulkindalter eine besondere Bedeutung für die Entwicklung dieser Einstellungen zu.

6.3 Motivationstheorien

Der beschriebene **theoretische Ansatz** konzentriert sich auf die **im Individuum verankerten Ursachen für Verhalten**. Dieser Ansatz wird als „**aristotelisch**“ bezeichnet.

Dem gegenüber steht eine **zweite** theoretische Perspektive unter der die Motivationsentstehung abgehandelt wird. Sie geht auf **Lewin** zurück und wird als „**galileisch**“ bezeichnet. Die Antriebskräfte und Ziele des Menschen werden in seine Umwelt verlagert. Das Verhalten des Menschen **lässt** sich dann durch die Kräfte beschreiben, die zwischen ihm und der Umwelt bestehen. (Gegenstände der Umwelt haben „Aufforderungs-“, oder „Vermeidungscharakter“). Unter entwicklungspsychologischem Aspekt wird die altersabhängige **Veränderung subjektiver Lebensräume** untersucht; hierzu liegen allerdings nur sehr wenige Untersuchungen vor.

7 Die Entwicklung von Spiel und Interessen

7.1 Die Entstehung des Neugiermotivs

Die Entwicklung von Interessen steht in enger Beziehung zur **Neugiermotivation**. Das **so genannte** Neugierverhalten hat eine neurophysiologische **Grundlage: Orientierender Reflex und Habituation** (Gewöhnung). Das Neue (Reizwechsel) löst schon in den ersten Lebenswochen eine Zuwendungsreaktion aus. Allerdings ist es nur innerhalb einer Mittelregion attraktiv. Ist es zu vertraut, wird es langweilig, ist es zu fremd, flößt es Angst oder Unbehagen ein.

Die Entstehung des Neugiermotivs erfolgt nach **Hunt in drei Etappen**, die eng mit der kognitiven Entwicklung verknüpft sind:

- a) Reizwechsel führt zur Aufmerksamkeitszuwendung (orientierende Reaktion). Reizarmut bzw. Reizmonotonie hemmt also die kognitive Entwicklung.
- b) Das Kind sucht den Kontakt mit Vertrautem herzustellen. Es versucht aktiv, angenehme Effekte, die es kennt, wieder herzustellen.
(Unermüdliche Wiederholung von Handlungen, Freude am Effekt).
- c) Erst wenn das Kind gelernt hat, dass Ereignisse vorhersagbar sind, wird es kognitiv mit dem Auftreten neuer Ereignisse fertig. Es wendet sich nun neuen Reizen zu. Damit beginnt das eigentliche Neugierverhalten, vor allem als explorative Tätigkeit (Suche nach neuen Aspekten innerhalb des Vertrauten —Experimentieren, Erfinden, Lösung vom Vertrauten, Suche nach Neuem).

7.2. Das Spiel im Schulkindalter

Charakteristisch für das **Neuigerverhalten** ist die **so genannte intrinsische Motivation**, die Tätigkeit wird um ihrer selbst willen ausgelöst (**Aktivitätszirkel**). Man spricht in diesem Zusammenhang auch von „zweckfreiem“ Handeln und „**sachinhärenter Stimulation**“. Ein Verhalten, dem grundsätzlich eine intrinsische Motivation **zu Grunde** liegt, ist das kindliche Spiel. Dem **Spiel** kommt im Schulkindalter eine noch größere Bedeutung als **Ausgleich** zur Arbeit zu als im Jugend- und Erwachsenenalter. Wie beim Vorschulkind kann man auch beim Schulkind Funktions- oder **Tätigkeitsspiele, Rollenspiele, Konstruktions- und Regelspiele** unterscheiden. Das Spiel zeigt im Schulkindalter einen zunehmenden Wirklichkeitsbezug, ein klareres und differenzierteres Regelverständnis und ein stärkeres Miteinbeziehen der möglichen Überlegungen des Spielpartners (**kognitiver Aspekt**). Gleichzeitig zeigt sich eine Tendenz vom **fest gefügten** Regelspiel mit freier Gestaltung, wobei allmählich der Initiative der einzelnen Spielpartner mehr Raum gewährt wird (**sozialer Aspekt**). Der **kreative Aspekt** des Spiels wird besonders deutlich in dem Bestreben der Kinder, **Fantasieobjekte**, aber auch in der Realität vorhandene Objekte zu gestalten. Für die Leistungsfähigkeit des Kindes in der Schule ist Zeit zum Spielen von herausragender Bedeutung.

Das kindliche Spiel hat eine erhebliche entlastende Funktion, die in der **Spieltherapie** professionell genutzt wird.

7.3. Die Ausbildung von Interessen

Im Laufe der Entwicklung **spezifiziert** sich die kindliche **Neugier** auf bestimmte Gebiete. Man spricht von Interesse. Der Grund dafür ist

- a) das Anwachsen der Informationsmenge. Um in ein Gebiet eindringen zu können, **muss** man auf andere verzichten (Hobbies);
- b) die Spezifizierung des Umweltangebotes (z.B. „geschlechtsspezifische Interessen“);
- c) die Entsprechung von Angebot und individueller Leistungsfähigkeit.

Auch dem Interesse liegt eine sachinhärente Motivation **zu Grunde**. Das heißt, die Klärung eines Problems oder die Lösung einer Aufgabe wird um ihrer selbst willen bezweckt; das Ergebnis einer Handlung führt zu Folgen, die selbst wieder als anreizend erlebt werden. Das Sachinteresse verbessert vermutlich den zur Lösung einer Aufgabe notwendigen Einsatz der eigenen Fähigkeiten (Anstrengungsbereitschaft). Da die Ausbildung von Interessen im Rahmen der Schule aber auch das Nachlassen von Interessiertheit weitgehend von dort vorgefundenen Lernbedingungen abhängt, trägt die Schule auch in dieser Hinsicht eine große Verantwortung. Man kann aber nicht davon ausgehen, dass in der Schule die übergreifende, zweckgerichtete Lernmotivation (z.B. das Klassenziel zu erreichen, Anerkennung zu finden, die Voraussetzung für eine bestimmte Berufswahl geschaffen zu haben etc.) durch reines Interesse ersetzt werden könnte.

8. Die motorische Entwicklung im Schulkindalter

Das Schulkindalter ist eine Zeit körperlicher Stabilisierung. Besonders die Körperkraft nimmt zu. Die neurophysiologische Entwicklung ist durch eine grundlegende Veränderung des

Gehirnstrombildes gekennzeichnet. Sie zeigt cerebrale Reifungsprozesse an, die mit psychischen Veränderungen (besonders im kognitiven Bereich) in Zusammenhang stehen dürften.

Die Bewegungs- und Reaktionsgeschwindigkeit sowie die Bewegungskoordination nehmen beim Schulkind zu. Die motorische Entwicklung im Schulalter verläuft von überwiegend funktionaler Freude hin zur körperlichen Leistung. Das starke Bewegungsbedürfnis jüngerer Kinder ist noch schwer unter Kontrolle zu halten und die Anforderungen an die diesbezügliche Triebbeherrschung sollten nicht zu hoch sein, damit beim Kind nicht Unbehagen und Beeinträchtigung der kognitiven Leistungsfähigkeit hervorgerufen wird. Ältere Kinder können ihr Bewegungsbedürfnis besser kontrollieren, brauchen jedoch ebenfalls Möglichkeiten zur körperlichen Betätigung (z.B. in Form von sportlicher Aktivität).

In den Leistungen von Jungen und Mädchen gibt es bei gleichen Lehrangeboten keine Unterschiede.

Die Schreibleistung gelingt erst, wenn die dazu nötigen Bewegungen mit dem Handgelenk und mit den Fingern ausgeführt werden können. Dies kann besonders linkshändigen und minimal hirngeschädigten Kindern Schwierigkeiten bereiten.

Kinder mit minimaler frühkindlicher Hirnschädigung fallen häufig durch motorische Ungeschicklichkeiten auf, ihre motorische Entwicklung ist verzögert. Die intellektuelle Entwicklung kann als Folge der Hirnschädigung ebenfalls verzögert sein, dies **muss** aber nicht der Fall sein.

Das Selbstwertgefühl ungeschickter Kinder kann durch Selbst- und Fremdkritik sehr ungünstig **beeinflusst** werden, da besonders bei Jungen die körperliche Leistungsfähigkeit sehr bedeutungsvoll für das Ansehen in der Gruppe ist.

Übungsaufgaben

Das Kind als Schüler

1. Was versteht man unter primärer und sekundärer Sozialisation?
2. Erklären Sie, inwiefern die Schule eine neue Umwelt für das Kind darstellt. Inwiefern ist die Schule ein „setting“? Welche neuen Entwicklungsaufgaben stellt die Schule? Welche Rolle spielt dabei der Lehrer?
3. Was versteht man unter Schulfähigkeit?
4. Welche Form der Arbeit lernt das Kind in der Schule? Was ist davon positiv, was negativ? (persönliche Stellungnahme)
5. Geben Sie einen Überblick über charakteristische Persönlichkeitsveränderungen im Schulkindalter.

Die kognitive Entwicklung

6. Geben Sie einen Überblick über allgemeine Strukturveränderungen im kognitiven Bereich der Persönlichkeit des Schulkindes. Beschreiben und erklären Sie diese anhand von Beispielen.

Die Wahrnehmungsentwicklung

7. Was versteht man unter Wahrnehmung?
8. Wie verändert sich die Wahrnehmung im Laufe des Schulkindalters?
9. Was zeigen Untersuchungen von Blickbewegungsstrategien in **Bezug** auf die Wahrnehmung?
10. Welche Bedeutung hat die Wahrnehmungsentwicklung für die Schulleistung?
11. Wie verändert sich die Zeit- und Raumwahrnehmung im Schulkindalter? Beschreiben Sie typische Experimente.

Die Entwicklung der Begriffsbildung

12. Definieren Sie „Begriffe“. Erklären Sie Ihre Definition.
13. Welche Beziehung besteht zwischen Begriff und „Wirklichkeit“ (Gesamtheit der Reizumwelt) aus psychologischer Sicht.
14. Beschreiben Sie die Entwicklung begrifflicher Repräsentationsformen nach Bruner.
15. Welche Rolle spielt die Sprache bei der Entwicklung begrifflichen Denkens?
16. Nennen Sie Beispiele für die verschiedenen Repräsentationsformen.
17. Was versteht man unter Meta-Kognition? Was ist Voraussetzung für metakognitives Denken, welche Leistung wird dadurch möglich?
18. Welcher Zusammenhang besteht zwischen vorherrschender Repräsentationsform und der Abstraktionsfähigkeit? Wie entwickelt sich die Abstraktionsfähigkeit? (Beispiele)
19. Wie verändert sich der strategische Gebrauch von Begriffen beim Lösen von Problemen?
20. Was versteht man unter den kognitiven Stilen der Impulsivität und Reflexivität?

Die Entwicklung des Gedächtnisses

21. Nehmen Sie Stellung zu der Gedächtnistheorie von Brunswick.
22. Erklären Sie den Unterschied zwischen den älteren und den gegenwärtigen Gedächtnistheorien.

23. Was war die wesentliche Erkenntnis von Flavell in **Bezug** auf die Entwicklung des kindlichen Gedächtnisses?
24. Was versteht man unter episodischem und semantischen Gedächtnis?
25. Beschreiben Sie typische Veränderungen von Gedächtnisstrategien im Laufe der kindlichen Entwicklung.
26. Was versteht man unter Kodierung, Enkodierung im Zusammenhang mit der Gedächtnisleistung?
27. Erklären Sie die in der Vorlesung genannten Gedächtnisstrategien, und überlegen Sie wie man sie im Unterricht lehren kann.
28. Was versteht man unter Metagedächtnis?

Die Entwicklung der Intelligenzleistung

29. Wie wird Intelligenz gewöhnlich definiert?
30. Wie wird Intelligenz gemessen?
31. Gibt es einen typischen Verlauf der Intelligenzentwicklung im Schulkindalter?
32. Was sind die Ursachen für individuelle Schwankungen in der Intelligenztestleistung im Laufe der kindlichen Entwicklung?
33. Was versteht man unter der Auffassung des „Infantildeterminismus“?
34. Kann die Intelligenzentwicklung im Schulkindalter durch Erziehungs- und Unterrichtseinflüsse **beeinflusst** werden? Was spricht dafür, was dagegen?

Strukturveränderungen des Denkens

35. Wie beschreibt Piaget die Intelligenzentwicklung?
36. Durch welche Strukturveränderungen ist das Schulkindalter charakterisiert?
37. Was versteht man unter Assimilation, Akkomodation, kognitivem Schema?
38. Erklären Sie den Begriff „Zentrierung“ anhand typischer Fehler in „Piaget-Experimenten“.
39. Welche Leistungen gelingen auf der Stufe der „konkreten Operationen“?
40. Was versteht Piaget unter „Operationen“ und „Gruppierungen“?
41. Welche Beziehung besteht zwischen der Stufe der „konkreten Operationen“ und der Schulleistung? Was kann man von Kindern auf diesem Entwicklungsniveau im Unterricht erwarten, was nicht?
42. Welche pädagogischen **Schlussfolgerungen** werden aus der Theorie Piagets abgeleitet?

43. Welche Annahmen Piagets werden heute kritisiert?

Die Sprachentwicklung

1. Wie hat sich das Forschungsinteresse in der Sprachentwicklungsforschung verändert?
2. Was versteht man unter linguistischer, bzw. kommunikativer Kompetenz?
3. Erklären Sie die Theorie der „Generativen Grammatik“.
4. Beschreiben Sie das Organonmodell nach K. Bühler.
5. Geben Sie einen Überblick über die Phasen der Sprachentwicklung im Vorschulalter.
6. Erklären Sie anhand von Beispielen die Bedeutung der vorsprachlichen Phase für die Sprachentwicklung.
7. Wie ändert sich die Sprache im Schulkindalter in quantitativer bzw. qualitativer Hinsicht?
8. Beschreiben Sie die Veränderung im Sprachstil von Schulkindern.
9. Was versteht man unter dem „Egozentrismus“ in der Sprache des Kindes?
10. Beschreiben Sie die Entwicklungstendenz des „Egozentrismus“ anhand typischer Experimente.
11. Welche Beziehung besteht zwischen der Sprachentwicklung und der kognitiven Entwicklung, zwischen Sprache und Intelligenz, Sprache und Schulleistung?
12. Beschreiben Sie typische Experimente zu dieser Fragestellung.
13. Beschreiben Sie die wichtigsten Sprachstörungen und pädagogischen Möglichkeiten ihrer Überwindung.

Die Entwicklung der Lernmotivation

14. Was versteht man unter Leistungsmotivation?
15. Erklären Sie das Risikowahlmodell nach Atkinson
16. Beschreiben Sie ein kognitivistisches Modell der Lernmotivation.
17. Durch welche Entwicklungstendenzen ist die Lernmotivation im Schulkindalter charakterisiert?
18. Welche (erzieherischen) Umweltgegebenheiten fördern die Entwicklung der Lernmotivation?
19. Welcher Kritik wird das Konzept der Leistungsmotivation unterzogen?
20. Welche Bedeutung haben charakteristische Attribuierungsmuster auf die Entwicklung der Lernmotivation?
21. Welche Beziehung besteht zwischen dem Konzept der Kontrollüberzeugung und der Entwicklung der Lernmotivation?

22. Was versteht man unter „galileischen“ bzw. „aristotelischen“ Motivationstheorien?
23. Wo lassen sich die in der Vorlesung beschriebenen Modelle einordnen?

Die Entwicklung von Interessen

24. Welche Beziehung besteht zwischen der „Orientierungsreaktion“ und der Entwicklung von Interessen?
25. Beschreiben Sie die Entwicklung des Neugiermotivs.
26. Was versteht man unter einem Aktivierungszirkel?
27. Welche Beziehung besteht zwischen der Intelligenzentwicklung, der Entwicklung der Neugiermotivation und dem kindlichen Spiel?
28. Welche Spielformen herrschen im Schulkindalter vor?
29. Wie verändern sich die einzelnen Spielformen im Schulkindalter?
30. Wie kann man die kindliche Spielentwicklung fördern?
31. Durch welche Aspekte ist das kindliche Spiel gekennzeichnet?
32. Welche Funktionen hat das Spiel im Schulkindalter?
33. **Auf Grund** welcher Gegebenheiten entwickeln sich Interessensschwerpunkte im Schulkindalter?
34. Welche Beziehung besteht zwischen Interesse, Leistung und Lernmotivation?
35. Wodurch wird die Ausbildung von Interessen gefördert bzw. gehemmt?

Die motorische Entwicklung

36. Beschreiben Sie die körperliche Entwicklung und die Veränderungen in der Motorik im Schulkindalter.
37. Welche Beziehung besteht zwischen der kognitiven und der motorischen Entwicklung?
38. Welche Bedeutung hat die motorische Entwicklung für die Ausbildung des Selbstwertgefühls?
39. Welche Rolle spielen minimale cerebrale Dysfunktionen bei der Entwicklung der Motorik?

Literatur

In allen Überblickswerken zur Entwicklungspsychologie finden sich Kapitel, welche die Ausführungen der Vorlesung vertiefen. Als Beispiele seien genannt:

Nickel, H. (1975). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Band 2 (Kap. 2, 3). Bern: Huber.

Oerter, R. (1982). *Moderne Entwicklungspsychologie*. (Kap. 2.6., 4.5.)

Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (1995). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz. Besonders die Kap. 5 „Spiel“ (S. 250 – 269), 11 „Intelligenz“, 14 „Gedächtnis“ (S. 667 – 692), 15 „Sprachentwicklung“.