

Wir haben im Klassenzimmer das Experiment mit den Schülerinnen nachgestellt. Urteilen Sie selbst:



Zum gleichen Zeitpunkt von genetisch identischen Ablegern eingepflanzte Setzlinge. Der eine stand schattig und kühl und der andere sonnig und warm.

Auch bei Pflanzen legen die Gene also nicht starr fest, welche Merkmale wie Größe, Form, Blätterausstattung, Farbe usw. entstehen. Es entwickeln sich bei jeweils identischen Genen und unter ungleichen Umweltbedingungen die Merkmale Pflanzengröße und Blätterausstattung unterschiedlich. Offenbar legen Gene Reaktionsweiten, also Bereiche fest, innerhalb derer sich der Ausprägungsgrad eines Merkmals in Reaktion auf verschiedene Umwelten ändern kann. Beim Menschen liegen aus der Zwillingsforschung vergleichbare Beobachtungen vor.

6.1.3.1 Unterschiedliche Ansätze zur Entwicklungstheorie

Reifungstheorie oder endogenetische Theorie

Die Reifungstheorie geht davon aus, dass Veränderungen fast ausschließlich auf Reifungsprozesse zurückgeführt werden können. Der frühe Hauptvertreter dieser Auffassung ist J.J. ROUSSEAU (1712–1778). Seine Forderung, Kinder sollen ihren Wachstums- und Reifungskräften überlassen werden, damit sie sich gut entwickeln, ist in dem berühmten Erziehungsroman „Emile“ dargelegt.

Aber auch modernere, meist verhaltensbiologisch orientierte Wissenschaftler betonen, dass Reifungsprozesse für die verschiedenen Lebensabschnitte der kleinen Kinder mit ihren wichtigsten Merkmalen gleich seien, unabhängig von historischem Wandel und kulturellen Lebensbedingungen, weil sie einer anlagebedingten Programmatik folgen. Die Umwelt kann den programmierten Entwicklungsstufen höchstens unterstützend oder

hemmend zur Seite stehen. Solche Theorien warnen deshalb vor „Verfrühung“, wenn ein Kind bestimmte Reifungsstufen noch nicht erreicht hat, oder sie warnen vor Versäumnissen, wenn eine altersgemäße Unterstützung für ein Kind ausbleibt. Mittlerweile kann als gesichert gelten, dass diese Theorien nur von eingeschränkter Brauchbarkeit sind. Ein Beispiel dafür liefert BAACKE:

„In unserer Kultur gehen wir von der Meinung aus, eine bestimmte Leistung, wie das Lesenkönnen, sei nicht vor dem sechsten Lebensjahr möglich; ein „normal“ entwickeltes Kind wird demnach vom sechsten Lebensjahr an lesefähig sein, und entsprechend erfolgt dann ja auch die Einschulung. Inzwischen wissen wir, dass bereits Drei- und Vierjährige bei geeigneter Unterstützung durchaus in der Lage sind, das Lesen zu erlernen. Offenbar ist es also nichts als eine kulturelle Übereinkunft, die uns davon ausgehen lässt, Kinder sollten vom sechsten Lebensjahr ab Lesen lernen. Wenn wir freilich das Aufwachsen der Kinder so organisieren und die Lernangebote so auswählen, dass sie tatsächlich erst mit sechs Jahren lesen und schreiben können, dann werden sie dies auch in diesem Alter tun. Zwar gibt es ganz offensichtliche Prozesse, die sich nur mäßig oder gar nicht beschleunigen lassen (etwa motorische Reflexe wie das Umgreifen eines Daumens mit der Hand, aber auch das Krabbeln und Sichaufrichten), aber im Ganzen scheinen gerade für kleine Menschenkinder die Umweltbedingungen so entscheidend zu sein, dass bestimmte Reifungsprozesse nur die Voraussetzung für Entwicklung sind, diese aber keineswegs selbst darstellen.“
(BAACKE, 1999, S. 95–96)

Milieutheorien oder exogenetische Theorien

Milieutheorien gehen nicht von inneren Prozessen (endogen), sondern von äußeren Bedingungen (exogen) aus, die eine aktive Umwelt auf ein eher passives Individuum ausübt. Der Mensch entwickelt sich also durch Erfahrungen, die durch Lernprozesse zustande kommen. Auch hier gibt es einen sehr frühen Vertreter, J. LOCKE (1632–1704), nach dessen Ansicht ist das Kind oder der Organismus eine „Tabula rasa“, ein unbeschriebenes Blatt, auf das die Außenwelt ihre Inhalte schreibt.

Dieses Grundmodell findet sich heute in den Lerntheorien von PAWLOW bis SKINNER, den

sogenannten *Konditionierungstheorien*. Danach lernt der Mensch, dass auf ein Signal hin ein bestimmtes Ereignis folgt (PAWLOWS klassisches Konditionieren). So lernt ein Kind, Angst vor dem Keller zu haben, wenn es darin einmal erschreckt wurde.

Im Sinne des *operanten Konditionierens* lernt es, dass in einer bestimmten Situation ein konkretes Verhalten ein positives oder negatives Ereignis nach sich zieht (Lernen am Erfolg bzw. Misserfolg), in einer etwas anderen Situation aber nicht (Unterscheidungslernen).

Diese Lerntheorien sind zweifellos sehr wichtig, dennoch kann auch dieser theoretische Zugang das Phänomen der Entwicklung nicht hinreichend erklären. Zum einen geben diese Theorien nicht an, welche Kinder in verschiedenen Entwicklungsstufen Konditionierung benötigen, zum anderen reagieren Kinder teilweise unterschiedlich auf gleiche Umweltbedingungen. Es ist unbestreitbar, dass die Umwelt Entwicklung beeinflusst, aber nicht im Sinne der Beschriftung eines leeren Blattes. Die Gründe für bestimmte Verhaltensweisen von Kindern sind vielfältiger.

Konstruktivistische Stadientheorien

Die konstruktivistischen Stadientheorien heben sich deutlich von der rein umweltbestimmten Sicht ab. „Diese Theorien sehen den Menschen in einem **aktiven Austausch mit seiner Umwelt**, auf die er handelnd einwirkt, die er erkennt und interpretiert. Die Umwelt bietet ihm Anregungen und Herausforderungen, die seine Entwicklung beeinflussen, aber nicht mechanisch, sondern immer vermittelt durch die Sicht der Umwelt, die der Mensch auf sie hat. Es ist der Mensch, der durch eigenes Erkennen und eigene Interpretationsleistungen der Umweltverhältnisse seine Lebenswirklichkeit ‚konstruiert‘. Der Mensch braucht eine Umwelt, aber die Umwelt determiniert seine Entwicklung nicht, sie wird vielmehr durch den wahrnehmenden Organismus als inneres Modell konstruiert.“ (BAACKE, 1999, S. 99 f.)

J. PIAGET (1896–1980) ist der Hauptvertreter dieser Theorie. Er **betrachtet das Kind als sich entwickelndes Individuum, welches aktiv und selbstgesteuert die Umwelt sich denkend einverleibt**. Das Kind verarbeitet, je nach Entwicklungsstadium, die Angebote der Umgebung. Es sind also die persönlichen Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten, die festlegen, wie die Umwelt begriffen wird. Auf PIAGETS Theorie der Entwicklung des Denkens werden wir noch zurückkommen.

Interaktionistische Entwicklungstheorien

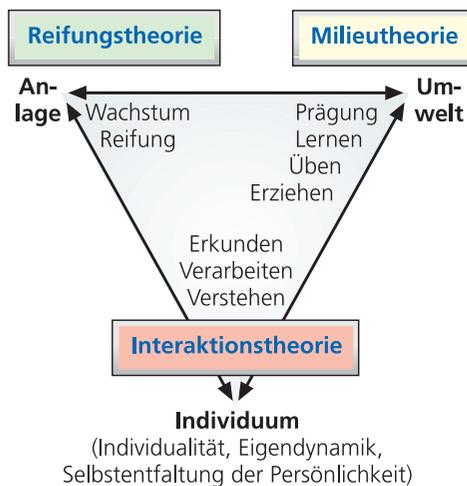
Diese Theorieansätze sind in der Pädagogischen Psychologie sehr bedeutsam und für Sozialpädagogen wichtig, weil *pädagogisches Handeln ja gerade in der Zuwendung zu Kindern besteht und sich über Kommunikation verwirklicht*.

Kommunikation und Interaktion stehen im Mittelpunkt dieser Theorien. **Mensch und Umwelt bilden ein Gesamtsystem und stehen in ständiger Wechselbeziehung**. Durch diesen Interaktionsprozess werden die sich entwickelnden Menschen angeregt, in ihm beeinflussen sie sich gegenseitig. Auch auf die materielle Umwelt gibt es Einwirkungen. Dadurch werden wieder neue Prozesse der Veränderung in Gang gesetzt.

Kindliche Entwicklung und menschliches Wachstum erfolgen also dadurch, dass Eltern sich schon sehr früh, am besten schon vor der Geburt, „interaktionistisch“ auf ihre Kinder einstellen.

6.1.3.2 Zusammenschau der Anlage-Umwelt Diskussion

Entwicklungstheoretische Annahmen können in ihrer reinen Form sehr unterschiedlich sein, wie sich gezeigt hat. **Heute werden sie aber aufeinander bezogen gesehen, in einem Ergänzungsverhältnis**. Wir sehen Entwicklung jetzt multiperspektivisch. Dies bringt die folgende Abbildung zum Ausdruck.



Es ist unbestreitbar, dass es bestimmte Reifungsprozesse gibt, die dazu beitragen, den Säugling vom Kleinkind in bestimmten, mehr oder weniger entwickelten Fähigkeiten zu unterscheiden, wie zum Beispiel in der motorischen Entwicklung. Ohne Zweifel gibt es Um-

6.1.4 Wie alles anfängt: Die pränatale Entwicklung

Das komplizierte Zusammenspiel zwischen Anlage, Umwelt und Selbststeuerung, das die Entwicklung eines Menschen bestimmt, beginnt nicht erst mit der Geburt. Lange Zeit haben Psychologen und Mediziner die Bedeutung der ersten neun Monate des Lebens unterschätzt. Neuere Forschungen bestätigen nun, was schwangere Frauen schon lange zu wissen glaubten: Schon der ungeborene Mensch nimmt am Leben seiner Umwelt teil. Der vorgeburtliche Zeitraum ist in vielfacher Hinsicht grundlegend und wichtig, weil bestimmte Ereignisse und Bedingungen über den mütterlichen Organismus Einfluss auf das werdende Kind nehmen. Dies beeinflusst nicht nur den intrauterinen Verlauf der Entwicklung, sondern kann auch das nachgeburtliche Leben des Menschen beeinträchtigen.

Wenn ein Kind auf die Welt kommt, hat es bereits rund vierzig Wochen im Mutterleib

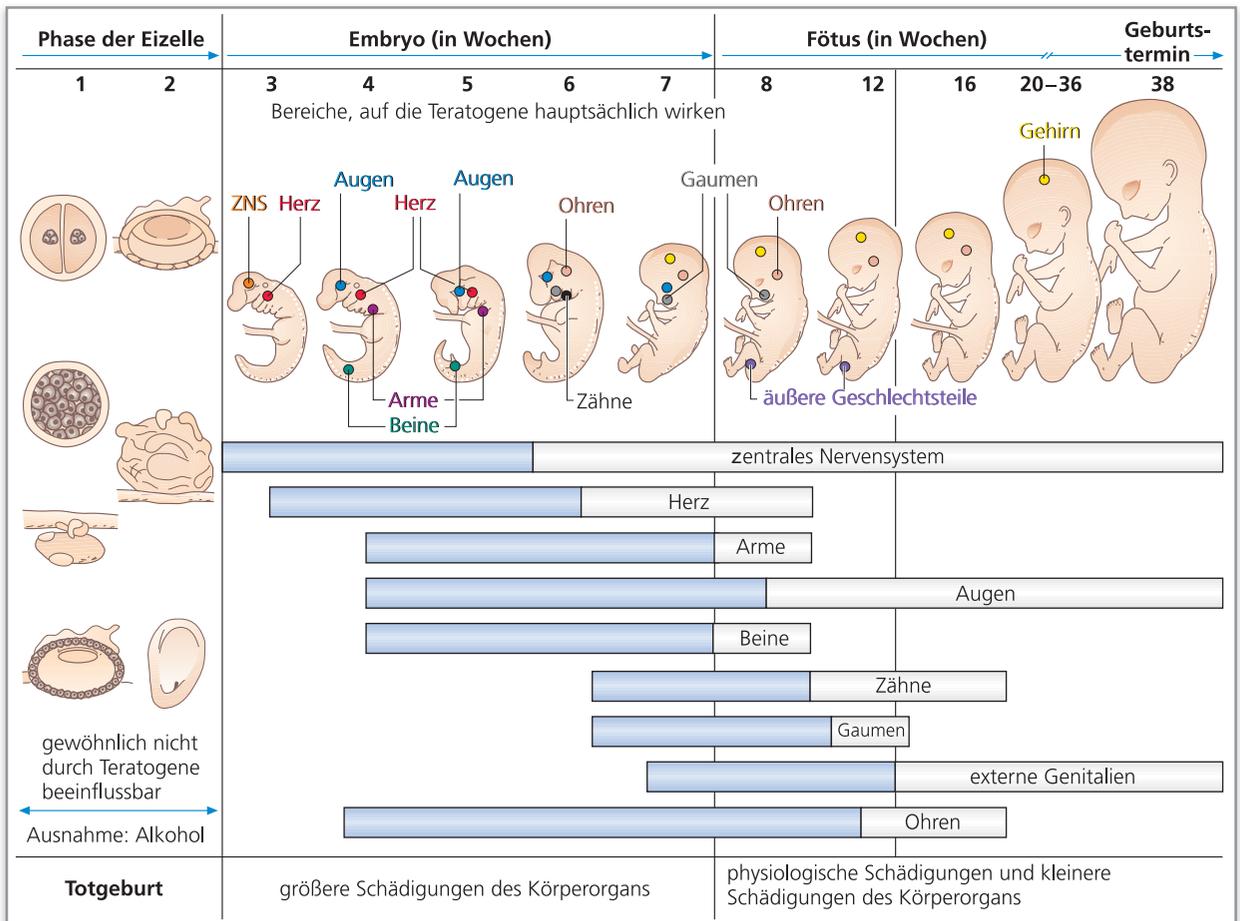
zugebracht und in dieser Zeit vor der Geburt wesentliche und sichtbare Entwicklungsschritte in seiner anatomischen, physiologischen und Verhaltensentwicklung durchlaufen.

Die nachfolgende Abbildung soll einen Überblick über diese Entwicklung geben und betont zugleich die kritischen Phasen in der vorgeburtlichen Entwicklung, in denen die Verwundbarkeit der Organe besonders hoch ist.

Offensichtlich beeinträchtigen ungünstige Einflüsse das sich entwickelnde Leben im Mutterleib nicht in allen Abschnitten der Schwangerschaft in gleicher Weise.

Die blauen Balken zeigen diejenigen Zeitabschnitte, in denen schädliche Einflüsse die biologische Entwicklung bestimmter Organe besonders beeinträchtigen (überwiegend in der Embryonalzeit: Es sind zugleich die Hauptentwicklungszeiten der Organe). Mit zunehmendem Alter des Fötus werden bei ungünstigen Umwelteinwirkungen eher physiologische Funktionen und die spätere psychische Entwicklung betroffen.

pränatal
vorgeburtlich



6.1.4.1 Probleme der pränatalen Entwicklung

Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Faktoren, die das Ungeborene in seiner Entwicklung gefährden können. Insgesamt kommt ungefähr ein Viertel aller befruchteten Eizellen bis zur Geburt. Die meisten sterben bereits vor der Einnistung in den Uterus ab. Die Ursache für die meisten spontanen Fehlgeburten sind Entwicklungsfehler mit Todesfolgen.

In Deutschland kommen etwa drei Prozent der Kinder mit Missbildungen zur Welt und die Teratologie (Lehre von den Missbildungen der Lebewesen) versucht, die Ursachen für Fehlentwicklungen und Missbildungen zu finden. Viele Probleme könnten durch verantwortliches Handeln der Umgebung nämlich vermieden werden.

Ein paar Zahlen zu den **Ursachen pränataler Fehlentwicklungen**:

- 28 Prozent sind eindeutig genetischen Ursprungs
- 6 Prozent sind unzweifelhaft dem Umwelteinfluss zuzuschreiben
- etwa 23 Prozent entstehen aufgrund von Wechselwirkungen zwischen genetischen Einflüssen und Umwelteinflüssen
- bei rund 43 Prozent der Anomalien bleibt die Ursache unbekannt

Zu den häufigsten Ursachen, die die Teratologie gefunden hat und die je nach Zeitpunkt, Dauer und Intensität die Entwicklung des Ungeborenen beeinflussen und schwere Spätfolgen haben können, gehören:

- Unter- und/oder Fehlernährung der Mutter
- Stoffwechselstörung der Mutter
- hohes Alter der Eltern
- Infektionskrankheiten
- Strahlung
- Umweltbelastungen
- Alkohol
- Drogen, Schmerz- und Rauschmittel
- Rauchen und Passivrauchen
- Stress
- ablehnende Einstellung zum Kind

6.1.4.2 Die rasante vorgeburtliche Entwicklung

Die Entwicklung des so wichtigen Zentralnervensystems beginnt bereits in den ersten Wochen nach der Empfängnis. So unglaublich es uns scheint: Wenn der *Embryo* noch nicht einmal zwei Millimeter groß ist, funktioniert bereits sein Gehirn – es steuert seine weitere Entwicklung. Und wenn er dreieinhalb Milli-

meter groß ist, das heißt etwa 25 Tage alt, dann sind schon alle seine Organe angelegt: Sein Herz, die Haut, das Zentralnervensystem, die Leber, die Lunge, der Darm und die Geschlechtsorgane.

Der Embryo in der Abbildung ist sechs Wochen alt. Man sieht deutlich das sogenannte Neuralrohr (später die Wirbelsäule mit dem Rückenmark) und das Gehirn mit einer Einkerbung am Nacken.

Herz und Hirn „arbeiten“ zuerst: Der Ablauf der Entwicklung vom Embryo zum *Fötus* zeigt in den ersten Wochen den Vorrang des Zentralnervensystems.

In der achten bis neunten Woche füllen Herz und Leber den ganzen Brustraum aus. Das Herz sorgt für die gute Durchblutung des Gehirns, das von einem besonders dichten Adernetz versorgt wird. In diesem Stadium beginnt der Embryo (*Fötus*), der im Schutz seiner Fruchtblase schwebt, schon für Berührungsreize empfindsam zu werden.

Mit ca. elf bis zwölf Wochen sieht der *Fötus* dann schon wie ein Baby aus, und sein Geschlecht ist deutlich zu erkennen.



Embryo, 6 Wochen alt



Embryo, ca. 8. Woche

Die starke Versorgung des Gehirns mit Blut ist notwendig, damit die Zellen sich dort besonders schnell vermehren können. Das kleine

Auftrag der Eltern und Erzieher, durch Impulse, Angebote, Lernarrangements Akzente zu setzen.

6.2.4 Die Stadien der kognitiven Entwicklung

Die Abfolge der Perioden ist unveränderlich, das heißt, alle gesunden Kinder durchlaufen sie in derselben Reihenfolge. Kein Kind springt von der Periode des voroperationalen Denkens in die Periode der formalen Operationen, ohne die konkret-operatorische Stufe durchlaufen zu haben, weil jede Stufe auf den Leistungen der vorangegangenen aufbaut und sich daraus ableitet. In jeder Periode kommen neue, adaptivere kognitive Fähigkeiten zu den bisher erworbenen hinzu. Die Reihenfolge der Perioden ist also immer dieselbe, aber bei der Geschwindigkeit, in der sie durchlaufen werden, gibt es recht große individuelle Unterschiede. Von daher sind die an Genfer Kindern ermittelten Altersangaben für die unterschiedlichen Stufen nur Annäherungs- oder Durchschnittswerte.

Übersicht zu den Stadien der kognitiven Entwicklung nach PIAGET:

1. Periode der sensumotorischen Intelligenz: ca. 0–2 Jahre
2. Periode des voroperationalen Denkens: ca. 2–7 Jahre, mit den beiden Unterperioden
 - Entwicklung der Symbolfunktion, der Sprache des vorbegrifflichen Denkens (ca. 2–4 Jahre)
 - anschauliches, noch stark der Wahrnehmung verhaftetes, irreversibles Denken (ca. 4–7 Jahre)
3. Periode der konkreten Operationen: Operationen können in der Vorstellung durchgeführt werden, Reversibilität, Gruppierung und Klassenbildung, aber noch stark konkret-anschaulich (ca. 7–11 Jahre)
4. Periode der formalen Operationen: formales, abstraktes Denken

Manche Kinder erreichen eine bestimmte Periode sehr früh, andere sehr spät. Das hängt von verschiedenen Faktoren ab, z. B. von der Intelligenz, den Erfahrungen mit Erkenntnisgegenständen und auch von den Sozialisationsbedingungen. Beim Übergang von einer Periode zur anderen kommt es zur grundlegenden Neuorganisation der bisherigen Konstruktion und Interpretation der Welt. Die Kinder erwerben also beim Übergang von einer Periode zur anderen qualitativ neue Möglichkeiten, die Welt zu begreifen.

6.2.4.1 Periode der sensumotorischen Intelligenz

Der Unterschied zwischen einem Neugeborenen und einem zweijährigen Kind ist so groß, dass die sensumotorische Stufe in sechs Stadien aufgeteilt ist.

Im ersten Stadium, zu Beginn des Lebens, ist ein Säugling mit *Reflexen* wie Schreien, Säugen und Orientierung auf Geräusche ausgestattet.

Im zweiten Stadium entwickelt er bald *primäre Kreisreaktionen*, das heißt, ursprünglich zufällige Handlungen, die zu einem angenehmen Ergebnis geführt haben, werden wiederholt. Wenn ein hungriger Säugling zum Beispiel zufällig mit seinen Fingern über die Lippen streicht und diese Aktion dann wiederholt, ist ein Muster entstanden, das kein angeborener Reflex mehr ist.

Im dritten Stadium, mit ungefähr sechs Monaten, entwickeln Säuglinge sekundäre Kreisreaktionen, bei denen sie Handlungen wiederholen, die zu interessanten Bildern oder Geräuschen führen, und setzen zum Beispiel ein Glöckchen am Kinderbett in Bewegung. Jetzt interessieren sie sich mehr für die Auswirkungen ihrer Handlungen auf ihre Umwelt, nicht mehr ausschließlich für die eigenen Körperreaktionen.



Während PIAGETS zweitem Stadium sind die Adaptionen der Säuglinge auf ihren eigenen Körper gerichtet. Dieses Baby beobachtet sorgfältig die Bewegungen seiner Hände, eine primäre Zirkularreaktion, die ihm hilft, spontane Kontrolle über sein Verhalten zu gewinnen. (BERK, 2005, S. 198)

Im vierten Stadium, gegen Ende des ersten Lebensjahrs, zeigt sich die wachsende Fähigkeit, *sensumotorische Schemata zu koordinieren*, um ein Ziel zu erreichen. Um zum Beispiel einen bestimmten Gegenstand zu erreichen, räumen Kinder jetzt Hindernisse beiseite und greifen nicht mehr einfach nur nach dem, was ihnen als Erstes in den Weg kommt. Kinder von acht bis zwölf Monaten können sich auf intentionales oder zielgerichtetes Verhalten einlassen und Schemata überlegt koordinieren, um einfache Probleme zu lösen. Das deutlichste Beispiel wird durch PIAGETS berühmte Aufgabe des Versteckens eines Gegenstands erbracht. Hierbei zeigt er dem Baby ein attraktives Spielzeug und versteckt es unter einer Decke. Kinder dieses Stadiums können den Gegenstand finden. Damit koordinieren sie zwei Schemata: das Spielzeug unter dem Hindernis zu suchen und es zu ergreifen. Diese Handlungsfolge sieht PIAGET als die Grundlage jeglichen Problemlösens an.

Zugleich ist es ein Markstein der Entwicklung: Etwa zwischen dem sechsten und dem achten Monat begreifen Kinder also, dass ein Gegenstand auch dann noch weiter existiert, wenn man ihn nicht mehr sieht. Zeigt man dem jüngeren Kind einen interessanten Gegenstand, so schaut es ihn an und greift danach. Versteckt man ihn dann unter einem Kissen, so scheint er seine Existenz zu verlieren. „Aus den Augen, aus dem Sinn“. Meist erst zwischen dem sechsten und siebten Lebensmonat beginnen Kinder, danach zu suchen. Das zeigt nach PIAGET an, dass die Kinder eine innere Repräsentation dieses Gegenstands haben und sie „wissen“, dass er weiter existiert. Das nennen wir **Objektpermanenz**.

L. E. Berk weist allerdings auf das noch unvollständige Konzept auf dieser Entwicklungsstufe hin: „Versteckte Gegenstände wieder hervorzuholen zeigt, dass die Kinder begonnen haben, Objekt Konstanz zu meistern, d.h. das Verständnis dafür, dass Gegenstände weiter existieren, auch wenn sie außerhalb der Sichtweite liegen. Aber das Bewusstsein für die Objekt Konstanz ist noch nicht vollständig. Wenn das Baby mehrfach nach einem Gegenstand in einem ersten Versteck greift (A) und sieht, wie er zu einem zweiten Versteck bewegt wird (B), wird es ihn dennoch im ersten Versteck suchen (A). Weil Babys diesen *A-nicht-B Suchfehler* machen, so schloss PIAGET, können sie noch keine deutliche Vorstellung von der andauernden Existenz des Gegenstands haben, wenn er versteckt ist.“ (BERK, 2005, S. 198)



Die Fähigkeit, nach versteckten Gegenständen zu suchen und sie zu finden, im Alter zwischen acht und zwölf Monaten, bedeutet einen wichtigen Fortschritt in der kognitiven Entwicklung. Dieses Kleinkind zeigt intentionales oder zielgerichtetes Verhalten und koordiniert Schemata beim Finden eines Spielzeugs – Fähigkeiten, welche die Grundlage für jegliches Problemlösen sind. (BERK, 2005, S. 197)

Im fünften Stadium, etwa vom ersten Lebensjahr an, entwickeln sich *tertiäre Kreisreaktionen*: Die Kinder wiederholen nicht mehr einfach bestimmte Handlungen, sondern wandeln sie ab und beobachten die Wirkungen auf die Umwelt, fast so, als ob sie systematisch die Eigenschaften von Objekten erkunden wollten. 15 Monate alte Kinder, die mit einem Ball spielen, werfen ihn, drücken darauf, schlagen ihn gegen eine Oberfläche und achten dabei immer darauf, welche Geräusche dabei entstehen, wie weich er ist, usw. Zuweilen entstehen so originelle Mittel, um Ziele zu erreichen. Vielleicht zieht das Kind an einer Decke, um an ein Spielzeug heranzukommen, welches außerhalb seiner Reichweite liegt.

Im sechsten Stadium der mentalen Repräsentationen erfinden die Kinder neue sensumotorische Schemata durch eine Art geistiger Erkundung, bei der sie sich bestimmte Ereignisse und Ergebnisse bildlich vorstellen. Anderthalbjährige Kinder, die einen zu hoch angebrachten Lichtschalter erreichen möchten, blicken zwischen dem Schalter und dem



bipolar
mit zwei Polen versehen;
zweipolig

Die orale Phase – oder die Entwicklung des oralen Partialtriebs

Stellen Sie sich einmal einen Säugling vor. Frisch auf der Welt, drängt sein Lebenstrieb auf Überleben und damit auf Nahrung. Die Nahrungsaufnahme durch das Milchsaugen an der Brust befriedigt diesen Trieb; und noch etwas anderes geschieht: Das Saugen an der Mutterbrust verschafft dem Säugling – unabhängig vom Stillen des Hungers – das erste Mal einen körperlichen Lustgewinn. Deutlich wird dies, wenn sie einen Säugling selig an der Mutterbrust saugen oder lutschen sehen, ohne dass dieser tatsächlich Nahrung aufnimmt. Einmal diesen körperlichen Lustgewinn erlebt, will der Säugling dies natürlich immer wieder erleben! Der erste Partialtrieb der Sexualität ist entstanden. Wir haben unsere erste erogene Zone, die Mundschleimhäute, entdeckt sowie unsere ersten Triebobjekte, die Mutterbrust oder auch die Milchflasche sowie alle anderen Gegenstände, die sich in den Mund stecken lassen.



Die anale Phase – oder die Entwicklung des analen Partialtriebs

Ab dem 2. Lebensjahr entdecken wir über das kontrollierte Entleeren unseres Darms eine weitere Form des körperlichen Lustgewinns. Sie fragen sich jetzt sicher, ob das wirklich sein kann, körperlicher Lustgewinn durch einen Toilettenbesuch? Ja, das kann sehr wohl sein! Jeder, der schon einmal die Verrichtung seiner Notdurft über die Maßen aufschieben musste, um dann endlich mit einer unglaublichen Erleichterung und einem wohligen Schauer seinem Bedürfnis nachgeben zu können, dürfte sich einer solchen Vorstellung nicht entziehen. Bei der zweiten erogenen Zone, d.h. unserer zweiten Triebquelle, handelt es sich also um die Afterschleimhäute.

Diese werden über das Triebobjekt, unseren Stuhlgang, stimuliert. Selbstverständlich wollen wir auch diese Erfahrung wiederholen und so entsteht der anale Partialtrieb.



Die phallische Phase oder die Entwicklung des phallischen Partialtriebs

Ab dem 4. Lebensjahr entdecken wir unsere Genitalien. Wir betasten und befühlen sie und bemerken, dass wird dadurch ebenfalls körperliche Lust erfahren. Vielleicht haben

Sie schon einmal einen vierjährigen Jungen dabei beobachtet, wie er nachmittags auf der Couch sein Genital unentwegt an einem Kissen reibt, bäuchlings auf einem Ball hüpfte, sodass sein Genital ebenfalls Reibung erfährt, oder wie er, nach dem Duschen ins Handtuch gewickelt, seine Finger nicht von seinem Genital lassen kann? Diese Verhaltensweisen sind für sein Alter völlig normal. Der Junge hat nur eine weitere erogene Zone entdeckt, sein Genital, welches durch unterschiedliche Triebobjekte wie Kissen, Ball oder eigene Berührungen stimuliert, einen körperlichen Lustgewinn ergibt. Aber Achtung, dieses Verhalten hat nichts mit dem Aspekt der Fortpflanzung zu tun. In diesem Alter sind unsere Genitalien noch nicht ausgereift und deshalb ist dieses, als „kindliche Onanie“ bezeichnete Verhalten, auch auf keinen Fall mit Erwachsenensexualität zu verwechseln!

Triebwünsche formen unseren Charakter

Zu den nun bereits aufgezeigten Wegen der Triebabfuhr, d. h. dem Saugen an Gegenständen, dem Ausscheidungsvorgang und der kindlichen Onanie, entwickeln wir in jeder Phase ebenfalls sogenannte Triebwünsche. Diese Triebwünsche lassen sich aus dem phasenspezifischen Befriedigungsverhalten ableiten. Zum Beispiel finden wir in der oralen Phase Befriedigung durch das Saugen, Schlucken, Lutschen, Kauen usw. Zusammengefasst geht es dabei immer um das „Einverleiben“. Das Einverleiben ist also ein Triebwunsch der oralen Phase.

Jedem Triebwunsch liegen wiederum bipolare Eigenschaften zugrunde. Zum Beispiel bilden „Gier“ und „Bescheidenheit“ die beiden Pole einer grundlegenden Charaktereigenschaft des Triebwunsches „Einverleiben“. Je nachdem, wie unsere Umwelt nun auf unsere Triebwünsche reagiert, entwickelt sich diese Charaktereigenschaft zu dem einen oder anderen Pol hin. Wird unserem Triebwunsch des Einverleibens zum Beispiel extensiv stattgegeben, wird unser Charakter später durch die Eigenschaft „gierig“ geprägt sein. Wird demselben Triebwunsch jedoch nur sehr reduziert nachgegeben, entwickeln wir uns zur Bescheidenheit hin. Selbstverständlich wäre in einem Charakter ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Gier und Bescheidenheit vorzuziehen. Dies kann nur erreicht werden, wenn unsere Umwelt unserem Triebwunsch nicht zu häufig, aber auch nicht zu selten nachgibt.

7.2.2.2 Erwerb von Strategien der Triebabfuhr bzw. Energiewandlung

Beim Erwerb der Fähigkeit der Triebabfuhr bzw. Energiewandlung geht es vor allem um das Erlernen eines „angemessenen Umgangs“ mit unserer Libido. Vereinfacht gesagt, müssen wir zur direkten Triebabfuhr eine gesunde (Erwachsenen-)Sexualität entwickeln, das Aufschieben von Triebabfuhr sowie die Sublimation erlernen.

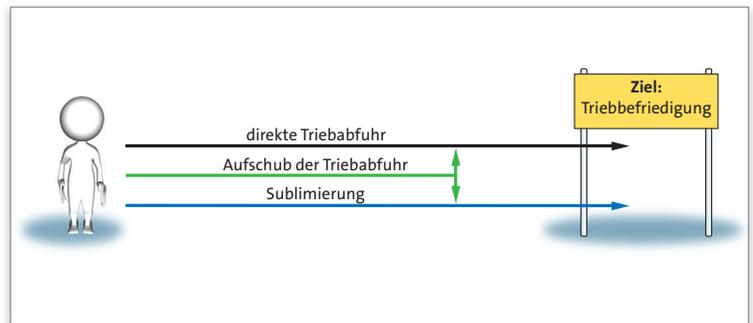
Neben den beiden nach FREUDS Vorstellungen „natürlichen“ Wegen der Triebabfuhr, dem direkten über eine gesunde (Erwachsenen-)Sexualität und dem der Sublimierung, werden je nach Umwelteinflüssen auch weitere Wege wie die Regression, die Fixierung und/oder die Abwehr eingeschlagen.

Entwicklung einer gesunden (Erwachsenen-)Sexualität

Natürlich können wir nicht unser Leben lang an der Mutterbrust saugen, nur weil dies eine effektive Strategie ist, unsere Libido zu wandeln. Und zum Glück müssen wir das auch nicht. FREUD geht davon aus, dass unsere Libido am Ende jeder Phase natürlicherweise beginnt, die Triebobjekte der nächsten Phase zu besetzen (nach BRENNER, 1984, S. 35). Haben wir die orale Phase hinter uns gebracht, steigt automatisch unser Interesse an unserem Ausscheidungsvorgang und seinen Produkten. Und haben wir die anale Phase durchlebt, entsteht in uns eine natürliche Neugierde auf unsere Genitalien.

Dabei ersetzt die neue Strategie der **Libidowandlung** aber nicht jeweils die alte, d. h., wir unterlassen nicht das Saugen, nur weil wir nun unsere Ausscheidungsorgane unter Kontrolle haben. Das Saugen entwickelt sich nur weiter. Statt an der Mutterbrust, saugen wir nun an einem „Schnuller“ oder an unserem „Daumen“. Und irgendwann wird aus dem Saugen der „feuchte Schmatzer“ auf die Wange unserer Mama und schlussendlich das Küssen mit Zunge unseres Freundes oder unserer Freundin. Zwar steht die (Erwachsenen-)Sexualität am Ende ganz unter der Vorherrschaft der Genitalien, dennoch beinhaltet sie auch weiterhin Aspekte der anderen Partialtriebe. FREUD spricht in diesem Zusammenhang von einer Organisation aller Partialtriebe zur (Erwachsenen-)Sexualität hin.

Partialtrieb	Triebquelle	Beispiele für Befriedigungsverhalten	Beispiele für Triebwünsche	Beispiele für abzuleitende Charaktereigenschaften
oraler Partialtrieb	Mundschleimhäute	Saugen, Schlucken, Kauen, Lutschen	Einverleibung	Gier vs. Bescheidenheit
analer Partialtrieb	Afterbereich	Ausscheiden, Zurückhalten	Geben und Fest- bzw. Behalten	Geiz vs. Großzügigkeit
phallischer Partialtrieb	Genitalien	Erkunden des Penis und der Klitoris	Zeigen und Betrachten	Starkes vs. Schwaches Selbstwertgefühl



Aufschub von Triebabfuhr

Ebenfalls sehr wichtig für einen angemessenen Umgang mit unserer Libido ist die Fähigkeit, Triebabfuhr aufschieben zu können. Denn als Erwachsene können wir ja nicht an jedem Ort und zu jeder Zeit, sollte unsere Triebspannung es verlangen, unsere Sexualität ausleben.

Nach FREUD erwerben wir die Fähigkeit des Aufschiebens der Triebabfuhr über eine Entwicklung vom **Autoerotismus** hin zur Objektliebe. Sehr vereinfacht ausgedrückt, konzentrieren wir unsere Libido zunächst nur auf uns. Wir besetzen nur Teile unseres eigenen Körpers mit Libido, zum Beispiel den Daumen oder Dinge, die wir als kleines Kind noch nicht als etwas von uns Getrenntes betrachten können, z. B. unseren „Schnuller“. Jetzt werden Sie sagen, aber was ist mit der Mutterbrust? Diese gehört doch eindeutig zur Mutter. Ja, das ist wohl wahr, aber in diesem Alter kann das Kind das noch nicht begreifen und nimmt deshalb die Mutterbrust als Teil seiner selbst wahr. Sobald das Kind seine motorischen

Autoerotismus

Verhalten und Erleben, das Lustgewinn und Triebbefriedigung ohne Partnerbezug zu gewinnen sucht

Bestrafung

ist ein wichtiges Thema in der Pädagogik. Dort wird sie als Erziehungsmittel kontrovers diskutiert. Hierbei spielen pädagogische Überzeugungen und Wertvorstellungen eine zentrale Rolle (siehe Kap. 10: Bildungs- und Erziehungsprozesse). In der Psychologie wird hingegen unter objektiv wissenschaftlicher Perspektive untersucht, welche psychischen Gesetzmäßigkeiten bezogen auf Verhalten angesichts von Bestrafung gelten.

8.3.2.5 Bestrafung

Der Kern des Verstärkungslernens ist, dass einem Verhalten eine positive Konsequenz folgt. Ein anderer Wirkungseffekt der Umgebung besteht darin, dass ein bestimmtes Verhalten zu etwas Unangenehmem als Reaktion führt. Dann sprechen wir von **Bestrafung**. Das führt in aller Regel dazu, dass das Verhalten seltener auftritt oder gar nicht mehr gezeigt wird. Wenn zum Beispiel zu Hause das Lügen eine Strafe nach sich zieht wie Hausarrest, wird das Verhalten seltener gezeigt, zumindest seltener offen.

Dabei lassen sich zwei Formen der Bestrafung unterscheiden. Eine erste Art der Bestrafung besteht darin, dass auf ein Verhalten eine unangenehme Konsequenz in Form eines unangenehmen Reizes folgt. Dies könnte ein Stubenarrest oder eine strenge Ermahnung sein. Die andere Form beinhaltet, dass ein positiver bzw. angenehmer Reiz entfernt wird. Klassisch ist das Fernsehverbot bei nicht aufgeräumtem Zimmer. Behavioristen sprechen diesbezüglich auch von Bestrafung erster und zweiter Ordnung.

Bestrafung bedeutet im Rahmen des operanten Konditionierens die Vermittlung eines unangenehmen bzw. die Wegnahme eines angenehmen Reizes mit der Konsequenz, dass das vorweg gezeigte Verhalten seltener oder gar nicht mehr gezeigt wird.

Allerdings zeigen die Experimente und Forschungen zum operanten Konditionieren, dass dieser Weg der Verhaltensbeeinflussung weniger Erfolg versprechend ist. „Der Effekt der Bestrafung ist jedoch nur von kurzer Dauer und es hat sich herausgestellt, dass er für das Auslösen von Verhalten wenig Wert hat. Aus diesem Grund hat Skinner die Anwendung von positiver Verstärkung bei der Verhaltensformung sehr betont.“ (PERVIN, 2005, S. 458)

Bestrafung eignet sich aus Sicht des operanten Konditionierens nicht bzw. wenig zur Unterstützung absichtsvoller Lernprozesse.

AUFGABE

Beschreiben Sie Ihre Erfahrungen mit Strafen. Analysieren Sie mögliche Auswirkungen von Bestrafungen. Diskutieren Sie

auf der Grundlage des operanten Konditionierens den Sinn von Strafen in der Erziehung.

8.3.3 Anwendungsbeispiele

Die Lerntheorie des operanten Konditionierens bzw. des Verstärkungslernens hat das psychologische Wissen über Lernvorgänge sowie über das menschliche Verhalten insgesamt weit vorangebracht. Ihre Bedeutung innerhalb und außerhalb der Psychologie lässt sich daher kaum überschätzen. Vor allem den umfangreichen Experimenten und wissenschaftlichen Untersuchungen dieser Forschungsrichtung ist es zu verdanken, dass die gewonnenen psychologischen Erkenntnisse auf einer soliden empirischen Basis stehen. So gilt nach PERVIN u.a. bezogen auf diese Lerntheorie: „Die Forschung über Lernprozesse hat einige der unverwüchtlichsten und zuverlässigsten Erkenntnisse in der Geschichte der experimentellen Psychologie hervorgebracht.“ (PERVIN, 2005, S. 436)

Forschungen auf der Grundlage der operanten Konditionierung haben zu den zuverlässigsten Erkenntnissen der Psychologie geführt.

Sowohl kleinste Verhaltensveränderungen als auch komplexe Vorgänge der Persönlichkeitsentwicklung scheinen mithilfe einfacher Verstärkungsvorgänge erfassbar zu sein. Umfassende Verhaltensmuster wie zum Beispiel das richtige Verhalten in einem Restaurant werden nach den Vorstellungen der Behavioristen durch eine lange Kette von Verstärkungsvorgängen erworben. Dabei handelt es sich quasi um einen Vorgang von Versuch und Irrtum, bei dem sich das richtige bzw. angemessene Verhalten dadurch herauschält, dass es schrittweise durch positive Konsequenzen verstärkt wird.

Lächelt beispielsweise der Ober oder gibt es ein Lob der Eltern, fungiert dies als positiver Verstärker für die richtige Verhaltensvariante bei einem Vorgang wie dem Aufgeben einer Bestellung. Lässt sich durch ein Verhalten ein unangenehmer Reiz wie der zweifelnde Blick des Vaters vermeiden oder abstellen, liegt ein Vorgang der negativen Verstärkung vor.

Vor diesem Hintergrund interpretiert das operante Konditionieren auch die Persönlichkeitsentwicklung als einen sehr umfassenden

und komplexen Verstärkungsprozess. Allerdings standen in der Blüte dieser psychologischen Forschungsrichtung Untersuchungen konkreter Konditionierungsvorgänge deutlich mehr im Fokus als allgemeine Überlegungen zur Persönlichkeitstheorie und -psychologie. Daher blieben übergreifende Arbeiten zur Persönlichkeitsentwicklung im Behaviorismus eher aus.

Auf der Grundlage der Gesetzmäßigkeiten des operanten Konditionierens lassen sich aber Lernprozesse bzw. Verhaltensveränderungen nicht nur beschreiben und erklären, sondern ebenfalls aktiv beeinflussen. Unter anderem hat das operante Konditionieren in der Psychotherapie zu wichtigen Fortschritten geführt. Diese Lerntheorie hat Eingang in die vielfältigen Ansätze der **Verhaltenstherapie** gefunden (siehe S. 379 ff.).

An dieser Stelle werden beispielhaft nur zwei weitere ausgewählte Anwendungszusammenhänge aufgezeigt, um die Bandbreite dieser Richtung der Psychologie anzudeuten:

1. der programmierte Unterricht im Bereich der Schulpädagogik,
2. der Umgang mit Verhaltens- und Disziplinproblemen in allgemein pädagogischen Zusammenhängen.

8.3.3.1 Der programmierte Unterricht

Der programmierte Unterricht ist gekennzeichnet durch das Annähern an ein Lernziel in vielen kleinen Schritten. Die Lernbereitschaft und die Festigung des richtigen Verhaltens wie z. B. das Vorgehen beim Lösen von Matheaufgaben werden durch sofortige Verstärkung erhöht. Hierdurch kann das Lernen individuell besser auf den einzelnen Schüler angepasst werden, das heißt auf seine persönliche Lernzeit, seinen Wissensstand, Fähigkeiten und Voraussetzungen.



„Allerdings ist der programmierte Unterricht entgegen den enthusiastischen Beteuerungen seiner Vertreter nicht auf allen Lerngebieten gleich vorteilhaft.“ (KAISER/KAISER, 2001, S. 112) Vor allem das problemlösende und vernetzte sowie argumentierende und beurteilende Denken und Handeln wird durch diese Lernform nicht genügend unterstützt. Der programmierte Unterricht ist aus dem Bereich der Schule inzwischen weitgehend verschwunden und wurde auch niemals umfassend umgesetzt.

8.3.3.2 Verhaltens- und Disziplinprobleme

Erkenntnisse des operanten Konditionierens finden häufig in pädagogischen Kontexten Anwendung. Zum Beispiel wenn es darum geht, bei einem Kindergartenkind ein stark unsoziales Verhalten wie das Schreien oder Schlagen in Konfliktsituationen zu verändern. Hier wird in einem ersten Schritt genau beobachtet und analysiert, wie sich das Kind in konkreten Situationen verhält. Dann werden ggf. vorliegende Verstärkungen unerwünschter Verhaltensweisen identifiziert, die es zu löschen gilt. So kann das Kind durch sein Schreien und Schlagen die Aufmerksamkeit der Erzieherin auf sich ziehen, die sich als Reaktion intensiv mit dem Kind befasst. Parallel lassen sich erwünschte Verhaltensweisen verstärken. Löst das Kind beispielsweise einen Interessenkonflikt bezogen auf ein Spielzeug friedlich durch Miteinanderreden, wendet sich die Erzieherin dem Kind zu, lobt es und zeigt damit Zuwendung und Aufmerksamkeit.

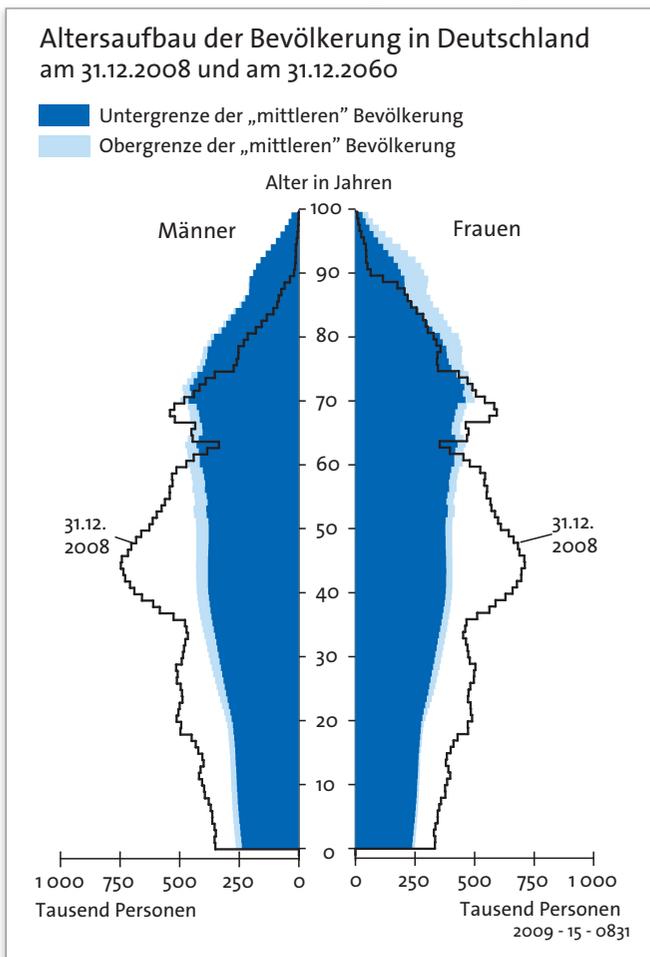
Auch in der Schule wird dieses Vorgehen praktiziert. „Wenn Schüler beispielsweise Disziplinprobleme zeigen und im Unterricht kaum mitarbeiten, so kann zunächst das gewünschte Verhalten genauer beschrieben werden, dabei wird dieses in einzelne Komponenten zerlegt. Als Komponenten des gewünschten Verhaltens können identifiziert werden: rechtzeitig in die Klasse kommen, am Unterricht aktiv teilnehmen, Hausaufgaben machen, einander beim Lernen unterstützen und bei den Klassenarbeiten gut abschneiden. Die Schüler erhalten dann für jedes entsprechende Verhalten Tokens [Wertmarken], die sie gegen interessantes Spielzeug, attraktive Tätigkeiten und Ähnliches eintauschen können.“ (SCHNOTZ, 2009, S. 43)

Es hat sich gezeigt, dass auf dem Verstärkungslernen beruhende Vorgehen v.a. im Grundschulalter die relative Häufigkeit des erwünschten Verhaltens in überschaubarer Zeit erhöhen.

*Die **Persönlichkeitspsychologie**/differenzielle Psychologie ergründet die Individualität des Menschen. Was unterscheidet mich von anderen? Was macht meine Persönlichkeit bzw. meinen Charakter aus?*

*Im **programmierten Unterricht** erarbeitet sich der Schüler das Wissen allein auf der Grundlage von Informationen durch Lehrmaterialien. Lern- und Leistungskontrollen werden ebenfalls eigenständig durch den Schüler vorgenommen. Heute werden im Rahmen des E-Learning Ansätze des programmierten Unterrichts realisiert.*

Diese Veränderungen haben Folgen:



Bevölkerung der BRD 2008 im Vergleich zu 2060 (Stat. Bundesamt, 2009)

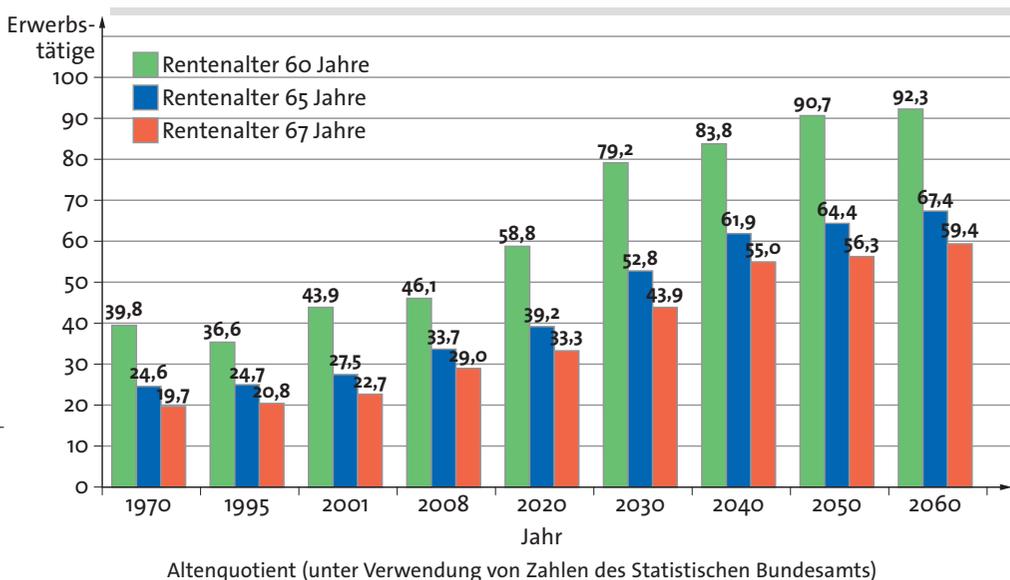
Wie aus der Abbildung ersichtlich ist, wird insbesondere die Altersgruppe der über 50-Jährigen in den kommenden Jahren stark zunehmen, während die Zahl der Jüngeren weiterhin abnimmt. Heute stehen die Menschen zwischen 40 und 45 Jahren genau in der Mitte der Altersverteilung der Gesellschaft. Bis Mitte 2040 wird das mittlere Alter um 9 Jahre steigen, sodass zwischen 2045 und 2060 etwa die Hälfte der Einwohner älter als 52 Jahre sein wird.

Während der Bevölkerungsaufbau vor 100 Jahren noch dem einer Pyramide glich, kam es durch die verringerte Säuglingssterblichkeit und den sogenannten Babyboom nach dem Zweiten Weltkrieg zur Form einer Glocke. In den 1970er-Jahren kam es durch die Entwicklung der medikamentösen Empfängnisverhütung zum „Pillenknick“, welcher die Geburtenrate seit dieser Zeit auf einem Niveau von etwa 1,4 Kindern pro Frau stagnieren lässt. Zum Vergleich: 2,1 Kinder pro Frau sind langfristig notwendig, um eine Gesellschaft zahlenmäßig zu erhalten! Hierdurch ergibt sich heute das Bild eines Laubbaums, der sich bei gleichbleibender Geburtenrate und Sterblichkeit hin zum von Demografen so bezeichneten „Urnenmodell“ entwickelt.

Neben absoluten Zahlen der Entwicklung der Bevölkerung ist für eine Gesellschaft vor allem auch die Beziehung zwischen den verschiedenen Altersgruppen ein wichtiges Charakteristikum des Alterungsprozesses. Denn von diesem Verhältnis hängt zum Beispiel ab, ob

Altenquotient

Bevölkerung im Rentenalter zur Bevölkerung im Erwerbsalter, je nachdem wird bei 60, 65 oder 67 Jahren die Rentengrenze angesetzt, Beginn der Erwerbsphase bei 20 Jahren. Lesart der Grafik: Auf 100 „potenziell“ Erwerbstätige kommen.



auch in Zukunft die Leistungen der Sozialversicherungen wie Arbeitslosen-, Kranken- oder Rentenversicherung noch finanziert werden können.

In diesem Zusammenhang interessiert vor allem das Verhältnis zwischen denen, die im Erwerbsleben stehen, also arbeiten, und denen, die nicht erwerbstätig sind und Leistungen aus der Sozialversicherung erhalten, das heißt vor allem den Rentnern, aber auch Arbeitssuchenden und Sozialhilfeempfängern.

Obwohl vom Gesetzgeber das Rentenalter bereits heute auf 67 Jahre erhöht wurde, scheiden nach wie vor, trotz finanzieller Einbußen, die meisten älteren Menschen bereits wesentlich früher aus dem Arbeitsleben aus. Deshalb ist es sinnvoll, weiterhin den Altenquotienten für die Altersstufen 60, 65 und 67 zu berechnen.

Wie aus der Abbildung zu erkennen, bedeutet eine Heraufsetzung des Renteneintrittsalters auf 67 Jahre weniger Menschen im Renten- und mehr im Erwerbsalter, das dann von 20 bis unter 67 Jahre reicht. Die Heraufsetzung führt damit zu einem niedrigeren Altenquotienten. Noch etwas günstiger würde sich dieser Quotient entwickeln, wenn sich die Geburtenrate erhöhen und pro Jahr mindestens 200.000 bis 300.000 Einwanderer ins Land

kommen würden. Aber selbst dann stünde ein enormer Anstieg des Altenquotienten bevor, denn diese würden ja schließlich auch älter!

AUFGABEN

4. Was bedeutet es für den Sozialstaat BRD, wenn in 2060 auf 100 Erwerbstätige 92,3 Rentner kämen?
5. Suchen Sie im Internet auf der Seite des Statistischen Bundesamtes (destatis.de) nach den aktuellen Bevölkerungszahlen und den Bevölkerungsvorausberechnungen für die kommenden 50 Jahre. Sie werden erstaunt sein!

Auch in der Wirtschaft wurde erkannt, dass ältere Menschen eine nicht zu unterschätzende Käufergruppe darstellen. Vor diesem Hintergrund spricht man heute im Marketing auch vom „Silver-Market“ oder der „Silver-Economy“. In der Soziologie wurden in den vergangenen Jahren weitere (Un-)Wörter für die ältere Generation geprägt: Best Ager, Silver Generation oder WOOPIES (Well Off Old People).

Der Mensch neigt dazu, in seiner Umwelt vorherrschende (Alters-)Bilder in sein Selbstwertleben zu integrieren. Sind Altersbilder einer Gesellschaft vorwiegend negativ gefärbt, hat dies entsprechende Folgen auf das Selbstbild und den Selbstwert älterer Menschen.

16.2 Persönlichkeitsentwicklung im Alter

16.2.1 Was ist Persönlichkeit?

Eine der wesentlichen Fragen der Gerontopsychologie, also der Psychologie des Alters und des Alterns, ist die, ob auch die Persönlichkeit eines Menschen Altersveränderungen unterworfen ist.

Persönlichkeit ist in der Psychologie ein Überbegriff für alle Eigenschaften einer Person, die den Menschen zu dem machen, was er ist, das heißt wie er sich selbst wahrnimmt oder auch von anderen wahrgenommen wird.

Es wird schnell deutlich, dass es sich um eine Vielzahl von Merkmalen handeln muss, die den Menschen in seiner Gesamtheit ausmachen. Um diese Vielzahl etwas übersichtlicher

zu gestalten, wurden in Studien übergeordnete Eigenschaften ausgewertet.

LOUIS LEON THURSTONE führte mit Kollegen auf der Basis von Listen mit über 18.000 Eigenschaftsbegriffen Untersuchungen durch. Sie gingen davon aus, dass sich bestimmte Persönlichkeitszüge in der Verwendung von Sprache niederschlagen. So wurden bereits 1930 durch statistische Verfahren fünf Faktoren gefunden: die sogenannten *Big Five* (deutsch: Fünf-Faktoren-Modell (FFM)). Es handelt sich hierbei um die Eigenschaften

- Neurotizismus
 - Extraversion
 - Offenheit
 - Verträglichkeit
 - Gewissenhaftigkeit
- (AMELANG/BARTUSSEK, 2001).

Persönlichkeit ist das, was übrig bleibt, wenn man Intellekt, Gedächtnis und psychomotorische Anpassung abzieht.

ergibt sich aus der sozialen Aktivität und dem Umgang mit Beziehungen über das gesamte Leben.

Statistisch gesehen bestimmt die Beschaffenheit der sozialen Netzwerke das Ausmaß an Ressourcen. Personen mit größeren Netzwerken haben eine entsprechend höhere Wahrscheinlichkeit, Hilfe und Unterstützung durch andere zu erhalten. Dies wirkt sich auch auf die Lebensqualität und -zufriedenheit aus: Personen, die mehr Hilfe und Unterstützung erhalten, haben eine bessere Chance auf eine höhere Lebenserwartung. Umgekehrt erhöht eine geringe soziale Unterstützung, das heißt Isolation und Einsamkeit, die Mortalität (Sterblichkeit) um 8 % (HRADIL, 2001).

Soziale Isolation und Einsamkeit

Mit dem Begriff soziale Isolation beschreibt die Soziologie die Lebenssituation von Menschen, die in stark unterdurchschnittlichem Ausmaß gesellschaftliche Kontakte zu anderen Menschen unterhalten. Dies ist zunächst jedoch eine rein formalstatistische Aussage ohne eine weitere Wertung. Als einsam gilt hingegen eine Person, die Anzahl und Intensität ihrer sozialen Kontakte als unzureichend empfindet und unter diesem Mangel leidet. So kann eine Person subjektiv an Einsamkeit leiden, obwohl sie nach objektiven Maßstäben über eine ausreichende Zahl an sozialen Kontakten verfügt, also nicht sozial isoliert ist.

Es ist bereits deutlich geworden, dass Altern auch mit Veränderungen des sozialen Netzes einhergeht. Feste Strukturen, die über Jahrzehnte hinweg das Leben des erwachsenen Menschen beschrieben haben, verändern sich oder lösen sich auf. Durch Berentung oder Pensionierung gehen dem ehemaligen Berufstätigen unter Umständen wichtige kollegiale Kontakte verloren, durch den Auszug der Kinder entstehen sogenannte „Empty-Nest“-Situationen, die ebenfalls das bisherige soziale Netz beeinflussen und letztlich muss auch mit dem Tod von Freunden, Verwandten oder des Ehepartners umgegangen werden.

Hinzu kommt, dass durch Immobilität oder Invalidität, die zwar nicht die Norm sind, aber in diesen Kontext einbezogen werden müssen,

vorhandene soziale Kontakte nicht mehr wahrgenommen werden können und somit längerfristig ebenfalls in der Gefahr stehen, zu versiegen.

Veränderungen sozialer Beziehungen wurden im Rahmen von Längsschnittuntersuchungen, z. B. der SimA-Studie („Bedingungen der Selbstständigkeit im Alter“, TÖPFER/STOSBERG/OSWALD, 1998) sowie den beiden schon genannten großen deutschen Altersstudien, beleuchtet. Dort konnten negative Alterseffekte im Hinblick auf Netzwerkgröße, Anzahl sozialer Rollen und Anzahl von sozialen Kontakten gemessen werden. Umgekehrt jedoch kam es zu einer Vertiefung und Intensivierung vorhandener Kontakte.

16.3.2 Struktur sozialer Netzwerke

Angesichts des Wertewandels und der Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen wird die folgende Entwicklung gerade im städtischen Umfeld weiter zunehmen: Erwachsene Kinder und deren Familien finden nicht in unmittelbarer Nähe der Eltern einen Arbeitsplatz und somit wird eine örtliche Trennung notwendig. Gerade Familien mit höherem Bildungsniveau und besserer Ausbildung sind heute zur Mobilität und Umzugswilligkeit gezwungen, wenn eine adäquate Arbeitsstelle angestrebt wird.

Nach neueren Untersuchungen haben dennoch mehr als 80% der älteren Menschen durchschnittlich mindestens einmal wöchentlich Kontakt zu ihren Kindern (z. B. GRÜNENDAHL/MINNEMANN/STOSBERG, 1997; MARTIN et al, 2000). Die aus Daten der interdisziplinären Langzeitstudie über die Entwicklung im Erwachsenenalter (ILSE) gewonnenen Ergebnisse sind also durchaus positiv zu werten.

Jedoch darf diese Untersuchung nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch die andere Seite der Medaille existiert, nämlich derjenige ältere Mensch, der nicht einmal wöchentlichen Kontakt zu seiner Familie aufrechterhalten kann oder dem „einmal pro Woche“ unter Umständen nicht genügt, oder der ältere Mensch, der keine Kinder hat. Jedoch bestehen soziale Netzwerke nicht nur aus Familienangehörigen, sondern bilden sich durch die Gesamtheit aller sozialen Beziehungen einer Person (Ego) zu anderen Personen (Alteri) und deren Beziehungen untereinander.

Die Soziologie unterscheidet hierbei soziale Kontakte auf unterschiedlichen Ebenen.

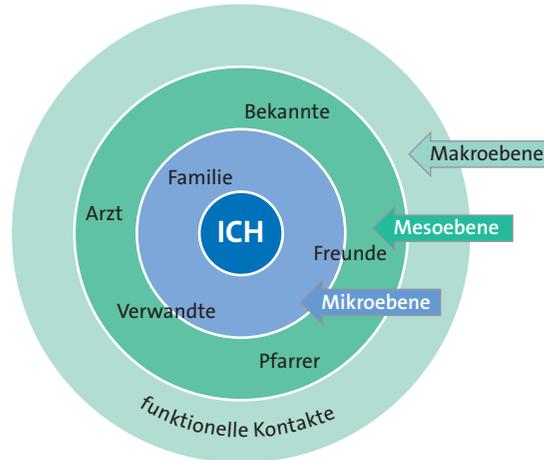
Es wird schnell ersichtlich, dass die Abbildung eines gesamten sozialen Netzwerks in seiner Bedeutung für das Individuum kaum möglich ist. Die Zahl der „Alteri“, zu denen „Ego“ Beziehungen unterhält, ist auch im Alter in der Regel noch sehr groß und meist mehr als hundert Personen umfassend (TÖPFER/STOSBERG/OSWALD, 1998).

Die Zusammensetzung und Größe des sozialen Netzwerks hängt vor allem von zwei Faktoren ab:

1. Netzwerkorientierung: Ausmaß der Bemühungen einer Person um die Aufrechterhaltung sozialer Kontakte
2. Lebensstil: Art der Lebensführung des älteren Menschen, wie sie individuell über den gesamten Lebenszyklus hinweg entwickelt und beibehalten wurde.

Grundsätzlich lassen sich soziale Netzwerke in einen engeren Kernbereich (Mikroebene), der aus starken Bindungen besteht, und einen Bereich, der aus regelmäßigen aber bedeutungsärmeren Kontakten bzw. schwachen Bindungen besteht (Mesoebene), aufschlüsseln. Umgeben werden diese beiden Bereiche von der Peripherie (Makroebene), bestehend aus sehr lockeren, oft nur funktionalen Beziehungen. Der Soziologe RAINER DIAZ-BONE (1997) sieht in dieser Peripherie zum einen eine Art persönliche Öffentlichkeit, die von allen Personen gebildet wird, denen das Ego in irgendeiner Form bekannt ist. Die Peripherie bietet dem Individuum die Möglichkeit, von diesen Personen eine Reihe von sozialen Hilfeleistungen zu bekommen. Auf diese kann das Individuum aber nur auf der Grundlage spezifischer Solidarität zurückgreifen, etwa weil Alteri dem Ego, also der soziale Kontakt dem Individuum, aufgrund vorhergegangener Ereignisse verpflichtet ist oder weil beide einer bestimmten spezifischen Gruppe angehören, deren Statuten diese Solidarität fordern („Soziales Kapital“, DIAZ-BONE, 1997).

Grundmotiv zur Bildung sozialer Beziehungen sind die basalen Bedürfnisse des Menschen als soziales Wesen. Bereits ABRAHAM MASLOW (1943) (s. Kap. 4, S. 177) hat die sozialen Kontakte als Grundbedürfnisse des Menschen angesehen. Gleichzeitig benötigt der Mensch den anderen Menschen zur Entwicklung des Selbst und seiner Fähigkeiten. So werden in der Gestaltung sozialer Beziehun-

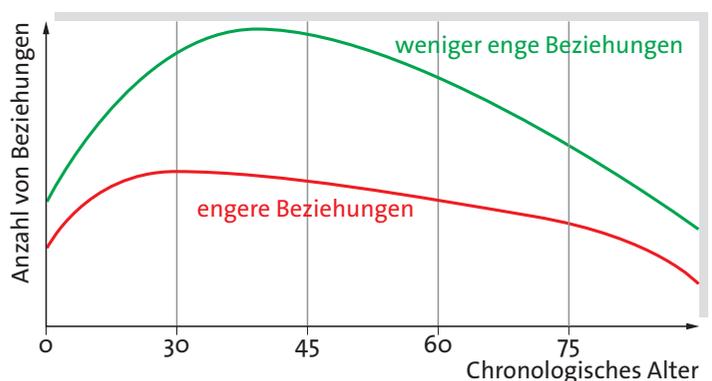


Hierarchisches Ebenenmodell sozialer Kontakte

gen die sozialen Kompetenzen über den gesamten Lebenslauf hinweg erweitert.

Ogleich sich das soziale Netzwerk über das gesamte Leben eines Menschen ausbildet und sich je nach Lebenssituation auch verändert, kommt es regelmäßig im höheren Lebensalter zur Abnahme der Anzahl von sozialen Beziehungen. Diese Abnahme muss jedoch differenziert gesehen werden.

Vergleicht man die Beziehungsgestaltung über den Lebenslauf hinweg, so zeigt sich, dass die Gesamtanzahl von Beziehungen in der zweiten Lebensdekade am höchsten ist (s. Abb. unten). Mit sich verändernden Lebenssituationen, z.B. Familiengründung, später Berentung, nimmt die Gesamtzahl im weiteren Lebensverlauf wieder ab. Betrachtet man jedoch ausschließlich die engen sozialen Beziehungen, das heißt individuell bedeutsame Kontakte, so ergibt sich ein anderes Bild: Die Beziehungen bleiben weitgehend stabil. Erst im hohen Lebensalter kommt es durch Krankheit, Immobilität oder Tod der (häufig gleichaltrigen) Sozialkontakte zu einer Abnahme der Gesamtzahl.



Veränderung der sozialen Kontakte im Lebenslauf