

Aufnahmeprüfung Bachelor Psychologie Studienjahr 21/22

Prüfungsteil A

Lernunterlage Teil 2: Psychologie Skript

Stand: 28. Juli 2021

Herausgeber

Paris Lodron Universität Salzburg

Autor*innen

Marlene Schmidt, MSc.

Simon Schrenk, MSc.

Dr. Julia Leiner

Dr. Paul Lengenfelder

Danksagung

Danke an alle Personen, die sich mit inhaltlichen Hinweisen, Unterlagen, Korrekturarbeiten etc. in die Erstellung dieses Dokuments eingebracht haben:

Univ.-Prof. Dr. Florian Hutzler

Dr. Gabriela Gniewosz

Mag. Alice Krenn

Mag. Michael Huemer

Anita Bilke, BSc.

Urheberrechte

Sämtliche Nutzungsrechte liegen bei der Universität Salzburg. Diese Lernunterlage darf ausschließlich zur Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung zum Bachelorstudium Psychologie folgender Universitäten verwendet werden: Universität Salzburg, Universität Wien, Universität Innsbruck und Universität Graz.

Vorbemerkungen zu diesem Lern-Skript

Dieses Skript wurde als ergänzende Lerngrundlage für die Bacheloraufnahmeprüfung Psychologie, die an den Universitäten Salzburg, Wien, Graz und Innsbruck für das Studienjahr 21/22 zum Einsatz kommt, vom Fachbereich Psychologie der Universität Salzburg erstellt.

Bitte beachten Sie, dass für den Prüfungsteil A neben diesem Skript noch ausgewählte Kapitel bzw. Seiten aus dem Lehrbuch Maderthaner (2017) vorzubereiten sind. Die Fragen in Prüfungsteil A werden nicht getrennt nach Lernunterlage gestellt. Versuchen Sie beim Lernen daher auch gezielt, die Inhalte beider Teile inhaltlich zu verknüpfen und gemeinsam zu betrachten. So würde z. B. das Thema zu Längsschnitt- und Querschnittstudien, das in Maderthaner (2017) besprochen wird, gut in das Kapitel Entwicklungspsychologie passen, weil diese beiden Studienformate dort häufig bei entwicklungspsychologischen Studien zum Einsatz kommen. Sie könnten dabei beispielsweise überlegen, welche Erkenntnisse aus dem Kapitel Entwicklungspsychologie von Längsschnitt- und welche von Querschnittstudien stammen.

Dieses Skript und dessen Kapitel sind nicht als Ersatz für ein Lehrbuch zu verstehen und haben auch nicht das Ziel (und können auch nicht), die wissenschaftliche Psychologie bzw. einzelne Forschungsbereiche daraus umfassend und vollständig darstellen. Bitte beachten Sie das beim Lesen und Lernen dieses Skripts, wenn Sie sich wundern, warum zahlreiche Themen nicht oder in nur geringem Ausmaß dargestellt werden. Es wurde auch eher auf klassische Konzepte in den Bereichen eingegangen. Welche Standpunkte aktuell vertreten werden, wird Ihnen dann im Studium vermittelt.

Die wissenschaftliche Psychologie ist zudem eine Disziplin, die eine Vielzahl an Perspektiven auf das Verhalten und Erleben des Menschen hat und dieses aus sehr unterschiedlichen Blickwinkeln zu erklären versucht. Daraus entstehen zwischen den Forschungsgebieten und auch innerhalb der Forschungsgebiete oft widersprüchliche Aussagen oder Annahmen darüber, wie das Verhalten und Erleben des Menschen zu erklären ist, wie die Ergebnisse einer Studie zu interpretieren sind oder welche Methoden anderen vorzuziehen sind.

Betrachten Sie die Inhalte dieses Skripts daher bitte ausschließlich als Auszug pro Forschungsthema, der nicht vollständig sein kann und zu dem es auch andere inhaltliche Standpunkte oder Interpretationen gibt. Im Studium selbst werden Sie diese Bereiche ausführlich kennenlernen - sowohl in der Breite als auch der Tiefe. Das Lernskript gemeinsam mit den ausgewählten Kapiteln aus Maderthaner (2017) sind die Lerngrundlage für Prüfungsteil A der Aufnahmeprüfung und sollen Ihnen dabei einen kleinen Einblick in diese Bereiche geben und zeigen, wie vielfältig und wie interessant die wissenschaftliche Psychologie ist und wie sich verschiedene Bereiche entwickelt haben und mit welchen Methoden und Inhalten sie sich beschäftigt.

Inhaltsverzeichnis

1	Entwicklungspsychologie	6
1.1	Gegenstandsbereich der Entwicklungspsychologie	7
1.2	Biologische Entwicklung	8
1.2.1	Pränatale Entwicklung	8
1.2.2	Entwicklung während der frühen Kindheit	12
1.2.3	Entwicklung in der Adoleszenz	14
1.2.4	Entwicklung im Erwachsenenalter	15
1.3	Kognitive Entwicklung	16
1.3.1	Die Stufentheorie nach Piaget	16
1.3.2	Theory of Mind	23
1.3.3	Kognitive Entwicklung im Jugendalter: Die Entwicklung von Moral	24
1.3.4	Kognitive Entwicklungen im Erwachsenenalter	27
1.4	Soziale Entwicklung	29
1.4.1	Das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erik- son	30
1.4.2	Bindung	31
1.4.3	Soziale Entwicklung in der Adoleszenz: Die Suche nach Iden- tität	33
2	Differentielle- und Persönlichkeitspsychologie	35
2.1	Einführung in die Differentielle Psychologie und Persönlichkeitspsy- chologie	35
2.1.1	Was ist Persönlichkeit?	37
2.1.2	Allgemeine vs. Differentielle vs. Persönlichkeitspsychologie	39
2.2	Persönlichkeitsmodelle: Trait-Theorien	40
2.2.1	Persönlichkeit: stabil oder situationsabhängig?	45
2.3	Psychodynamische Theorie der Persönlichkeit	46
2.4	Humanistische Theorien der Persönlichkeit	48
2.5	Soziale Lerntheorie und kognitive Theorien	51
2.5.1	Die soziale Lerntheorie der Persönlichkeit von Julian Rotter	52
2.5.2	Die Theorie des sozial-kognitiven Lernens von Albert Bandura	54
2.5.3	Das kognitive Persönlichkeitsmodell von Walter Mischel . . .	55
2.5.4	Das kognitive Persönlichkeitsmodell von George Kelly . . .	57
2.6	Persönlichkeitsdiagnostik	58
2.6.1	Persönlichkeitsfragebögen	60

INHALTSVERZEICHNIS

5

2.6.2	Psychologisch-diagnostisches Interview	63
2.6.3	Verhaltensbeobachtung und -beurteilung	65
2.6.4	Objektive Persönlichkeitstests (OPT)	66
2.6.5	Projektive Tests	67

Kapitel 1

Entwicklungspsychologie

Nehmen Sie sich einen Moment Zeit, um Ihre persönliche Entwicklung zu reflektieren: Welche Beziehungen waren Ihnen in Ihrer Kindheit wichtig, welche sind heute wichtig?



Wie hat sich Ihr Körper im Laufe Ihres bisherigen Lebens verändert? Wie das Bild, das Sie von sich selbst haben?



Nach welchen moralischen Standards treffen Sie heute als erwachsener Mensch - im Vergleich zu früher - Entscheidungen?



Was ist Ihnen heute wichtig? Wird das in 10 und in 20 Jahren auch noch so sein?



Abbildung 1.1: Lebensabschnitte

1.1 Gegenstandsbereich der Entwicklungspsychologie

Der kurze Rückblick auf die eigene bisherige Entwicklung (siehe Abbildung 1.1) lässt es schon erahnen. Die menschliche Entwicklung ist ein faszinierendes wie weitreichendes Feld der Psychologie. Die Entwicklungspsychologie befasst sich mit sämtlichen Fragestellungen hinsichtlich der Veränderungsprozesse, die ein Mensch im Laufe seines gesamten Lebens durchläuft. Forschungsthemen, mit denen sich Entwicklungspsycholog*innen beschäftigen, sind also nicht ausschließlich auf das Kindes- und Jugendalter beschränkt, sondern gehen weit darüber hinaus. Die intensivere Auseinandersetzung der Entwicklungspsychologie mit dem Kindes- und Jugendalter ist letztlich dem Umstand geschuldet, dass in diesen Phasen relativ zur verstrichenen Zeit mehr an Veränderung und Entwicklung stattfindet als im Erwachsenenalter.

Über die Lebensspanne hinweg erlebt jeder Mensch Entwicklungsprozesse auf verschiedenen Ebenen. Entwicklung bezieht sich dabei immer auf Veränderungsprozesse. Am offensichtlichsten sind hierbei wahrscheinlich die körperlichen, aber vor allem auch die kognitiven, sprachlichen und sozialen Veränderungen. Sie sind wichtige Forschungsbereiche der Entwicklungspsychologie. In Tabelle 1.1 sind die menschlichen Entwicklungsphasen und das diesen Phasen zugeordnete Alter aufgelistet. Diese erstrecken sich von der Empfängnis bis ins hohe Erwachsenenalter.

Tabelle 1.1: Entwicklungsphasen über die Lebensspanne

Phase	Alterszuordnung
Pränatal	Von der Empfängnis bis zur Geburt
Säuglingsalter	Von der Geburt bis zum Ende des ersten Lebensjahres
Kleinkindalter (frühe Kindheit)	Von ca. ein bis drei Jahre
Mittlere und späte Kindheit	Von ca. drei bis 11 Jahre
Pubertät (Adoleszenz)	Von ca. 11 bis 20 Jahre
Frühes Erwachsenenalter	Von ca. 20 bis 40 Jahre
Mittleres Erwachsenenalter	Von ca. 40 bis 65 Jahre
Hohes Erwachsenenalter	65 Jahre und älter

Generell stellt sich die Frage, welche Faktoren menschliche Entwicklung determinieren. Wovon genau hängt es ab, wie Veränderung, Wachstum und Reifung auf körperlicher, geistiger und sozialer Ebene passieren? Sind es die Gene (Anlagen), die diese Prozesse prägen oder ist es die Umwelt und die damit verbundenen Reize, Einflüsse und Erfahrungen oder eine Kombination aus beidem? Verläuft Entwicklung in Stufen oder ist sie ein kontinuierlich fortlaufender Prozess? Ziel dieses Kapitels ist es, diese Fragen genauer zu beleuchten und einen Einblick in

die Entwicklung des Menschen in verschiedenen Bereichen und über verschiedene Lebensabschnitte hinweg zu geben. Dazu werden unterschiedliche Aspekte behandelt:

- die biologische Entwicklung (Kapitel 1.2)
- die kognitive Entwicklung (Kapitel 1.3)
- die soziale Entwicklung (Kapitel 1.4)

1.2 Biologische Entwicklung

1.2.1 Pränatale Entwicklung

Das Leben beginnt mit der Vereinigung der weiblichen Eizelle und einem männlichen Spermium. Trifft die Eizelle auf ihrer Reise durch den Eileiter auf ein Spermium, verschmelzen die beiden Zellen und die Eizelle blockt alle anderen Spermien ab. Die befruchtete Eizelle, auch **Zygote** genannt, verfügt bereits über das gesamte menschliche Genmaterial - 46 Chromosomen, wobei 23 Chromosomen von der Mutter stammen und 23 Chromosomen vom Vater.

Tabelle 1.2: Phasen der pränatalen Entwicklung

Phase	Zeitspanne	Beschreibung
Germinales Stadium	Befruchtung bis 2. Schwangerschaftswoche	Entstehung der Zygote, welche durch den Eileiter in die Gebärmutter wandert, um sich dort einzunisten. Schnelle Zellteilung.
Embryonales Stadium	3. bis 8. Schwangerschaftswoche	Weitere Zellteilung und Spezialisierung der Zellen. Erster Herzschlag messbar.
Fötales Stadium	9. Schwangerschaftswoche bis Geburt	Wachstum und Ausreifung des Ungeborenen.

Die erste Phase, die die ersten 10 bis 14 Tage nach Bildung der Zygote umfasst, wird als **germinales Stadium** bezeichnet (Phasen der pränatalen Entwicklung siehe Tabelle 1.2). In dieser Phase wandert die befruchtete Eizelle durch den Eileiter in die Gebärmutter und teilt sich wiederholt (siehe Abbildung 1.2). Ungefähr eine Woche nach der Befruchtung beginnt die Zygote, sich in der Gebärmutter einzunisten. Sobald dieser Prozess abgeschlossen ist, wird aus der Zygote ein Embryo.

Das **embryonale Stadium** beginnt und dauert von der dritten bis in die achte Schwangerschaftswoche an. In dieser Phase schreitet die Zellteilung weiter voran und die einzelnen Zellen fangen an, sich zu spezialisieren. Diese Spezialisierung

der Zellen hat zur Folge, dass aus den ursprünglich neutralen, d. h. untereinander austauschbaren Stammzellen, Zellen mit spezifischen Funktionen werden und entsprechend beginnen, die verschiedenen Organe auszubilden. Der erste Herzschlag des Embryos, der mit 120 bis 160 Schlägen pro Minute fast doppelt so schnell ist wie der eines Erwachsenen, kann erfasst werden. Auch erste spontane Bewegungen zeigen sich ungefähr ab der siebten Schwangerschaftswoche.



Abbildung 1.2: Auf ihrer Reise in die Gebärmutter verdoppelt die Zygote die Anzahl ihrer Zellen ca. zweimal pro Tag

Ab der neunten Schwangerschaftswoche entwickelt sich der Embryo zum Fötus - die **fötale Phase** beginnt. Ab diesem Zeitpunkt liegt der Fokus der Entwicklung auf dem Wachstum. Während der folgenden sechs Monate vervielfacht sich das Gewicht des Fötus von nicht einmal 15 Gramm auf durchschnittlich 3,3 Kilogramm. Bei der Geburt liegt die durchschnittliche Größe des Fötus bei ungefähr 50 Zentimetern. Der Fötus bildet im Laufe dieser Schwangerschaftsphase immer mehr menschliche Verhaltensweisen aus. Er bewegt sich mehr, zeigt erste Atemformen und entwickelt einen Schlaf-Wach-Rhythmus. Ungefähr ab der sechzehnten Schwangerschaftswoche können die Bewegungen des Fötus von der Mutter wahrgenommen werden (Kisilevsky & Low, 1998). Während der fötalen Phase reift auch das Gehirn des Ungeborenen weiter aus. Die Ausreifung der Nervenzellen und ihrer Verbindungen - Wachstum von Axonen und Dendriten (zum Thema Nervenzellen, Axone etc. siehe dazu auch Kapitel 6.4 in Maderthaner, 2017) - beginnt ebenfalls vorgeburtlich, dauert aber bis lange nach der Geburt an. Die Geschwindigkeit mit der Nervenzellen im Gehirn produziert werden, kann dabei bis zu maximal 250.000 Nervenzellen pro Minute ausmachen (Kolb & Gibb, 2011). In den ersten beiden Lebensjahren findet im Gehirn eine Überproduktion an Nervenzellen und Verbindungen statt. Nicht benötigte Zellen und Verbindungen werden gleichzeitig in einem dazu parallel laufenden Prozess durch Zelltod und synaptische Beschneidung, dem sogenannten „synaptic pruning“, wieder entfernt. Man

kann sich das im übertragenden Sinn so vorstellen, dass die „Rohmasse“ erzeugt wird, beispielsweise der Holzblock aus dem eine Figur werden soll und ein paralleler Prozess den Block so beschneidet, dass die Figur Gestalt annehmen kann.

Schädliche Einflüsse auf die Entwicklung des Ungeborenen

Bereits während der Schwangerschaft kann die Entwicklung eines Menschen durch äußere Einflüsse gestört werden (siehe Abbildung 1.3). Diese Umwelteinflüsse werden **Teratogene** genannt und bezeichnen Faktoren, die die gesunde Entwicklung des Fötus beeinträchtigen und letztendlich Schädigungen des Organismus verursachen können. Teratogene können biologischer, physikalischer oder chemischer Natur sein. Beispiele wären:

- Erkrankungen der Mutter
- Luftverschmutzung
- ionisierende Strahlung
- Suchtmittelkonsum der Mutter

Das Kind ist zu verschiedenen Zeitpunkten im Mutterleib unterschiedlich anfällig für solche schädlichen Einflüsse. Phasen, in denen Teratogene besonders negative Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes zeigen, werden **sensible Phasen** genannt. Meist sind dies Phasen, die von starkem Wachstum gekennzeichnet sind und das Ungeborene in dieser Zeit dadurch besonders empfindlich ist. Aber auch die Menge und Dauer der schädlichen Einflüsse bestimmen, wie schwerwiegend die Folgen für das Kind sind.

Die negativen Folgen durch Teratogene können zu Fehlbildungen verschiedenen Ausmaßes führen. Von kleineren morphologischen Defekten spricht man, wenn die Fehlbildungen nur kosmetischer Natur sind (z. B. zusätzliche Brustwarze, kurze Finger). Große morphologische Defekte können die Lebensfähigkeit oder Funktionalität des Kindes beeinträchtigen und sind zum Teil interventionsbedürftig (z. B. Herzinsuffizienz, Gliedmaßenfehlbildungen, Trisomie 21). Allein in Deutschland werden jedes Jahr circa 49.000 Kinder mit großen Fehlbildungen geboren (Queißer-Luft & Spranger, 2006).

Ein besonders häufiger und folgenreicher schädigender Einfluss ist auf Alkoholkonsum der Mutter während der Schwangerschaft zurückzuführen. Dieser kann in besonders schwerwiegenden Fällen zum sogenannten **Fötalen Alkoholsyndrom (FAS)** führen. Typische Merkmale des FAS sind ein zu kleiner Kopf, Gesichtsfehlbildungen wie zum Beispiel weit auseinander stehende Augen, kognitive Beeinträchtigungen (z. B. Intelligenzminderung) sowie körperliche (z. B. Herzfehler) und zentralnervöse Folgeschäden (z. B. Epilepsie oder Hyperaktivität). Es wird geschätzt, dass weltweit in etwa 9,8 % der Frauen während der Schwangerschaft Alkohol konsumieren und jährlich um die 119.000 Kinder mit FAS geboren werden (Popova et al., 2017).

Auch Medikamente, die zwar für die Mutter ungefährlich sind, können bei einem Ungeborenen schwere Schäden hinterlassen. Ein sehr bekanntes Negativbeispiel hierfür ist das Medikament *Thalidomid*, verkauft unter dem Markennamen *Con-*



Abbildung 1.3: Eine gesunde Entwicklung des Fötus hängt unter anderem von den Umwelteinflüssen ab, denen Mutter und Kind ausgesetzt sind.

tergan, welches in den 1950er Jahren ein beliebtes Beruhigungs- und Schlafmittel für schwangere Frauen war. Erst Anfang der 1960er Jahre wurde ein Zusammenhang zwischen dem Medikament und Fehlbildungen, bis hin zu dem gänzlichen Fehlen von Organen oder Gliedmaßen bei Neugeborenen, festgestellt. Je nachdem, in welchem Zeitraum der Schwangerschaft das Medikament eingenommen wurde, zeigten sich unterschiedliche Missbildungen des Kindes.

Des Weiteren können die Lebensumwelt der Mutter sowie Belastungen, die diese während der Schwangerschaft erlebt, einen großen Einfluss auf das Wohl des Ungeborenen haben. Ein niedriger sozioökonomischer Status, finanzielle Not oder Obdachlosigkeit können zu Mangelernährung der Mutter und somit auch zur Unterversorgung des Kindes führen. Erfährt die Mutter während der Schwangerschaft chronischen Stress, starke psychische Belastungen oder körperlichen oder sexuellen Missbrauch, wirkt sich das ebenfalls nachweislich negativ auf das Ungeborene aus. Pränataler Stress wurde zum Beispiel mit Angstzuständen, Depressionen und Aufmerksamkeitsdefiziten bei Kindern in Zusammenhang gebracht (Weinstock, 2007).

Die moderne Medizin bietet zahlreiche Untersuchungen und Tests, um den Entwicklungszustand des Kindes bereits im Mutterleib zu beobachten und etwaigen Krankheiten oder Risikofaktoren frühzeitig entgegenzuwirken. Hierzu zählen neben den herkömmlichen Untersuchungen wie zum Beispiel Bluttests oder Ultraschall bei der werdenden Mutter auch pränatal-diagnostische Untersuchungen des Fötus (z. B. Nackenfaltenmessung, Organscreening, Fruchtwasserbiopsie). Das Ziel ist, etwaige Krankheiten des Ungeborenen - genetischen Ursprungs oder bedingt durch Umweltfaktoren - sowie Fehlbildungen und Fehlentwicklungen frühzeitig zu erkennen und Maßnahmen einzuleiten, die die gesunde Entwicklung des Kindes bestmöglich unterstützen.

1.2.2 Entwicklung während der frühen Kindheit

Ein Neugeborenes verfügt bereits über viele Reflexe und Fähigkeiten, um mit seiner Umwelt zu interagieren. Dabei bezeichnet ein **Reflex** ein rasches, unwillkürliches Reaktionsmuster, welches der Organismus auf einen Reiz zeigt. Der Suchreflex und der Saugreflex gehören zu den ersten ausgebildeten Reflexen des Säuglings. Reflexe wie der Such- oder Saugreflex differenzieren sich aus - im Unterschied beispielsweise zum Kniesehnenreflex (siehe Infobox 1.1). Der Suchreflex wird beim Kind dabei anfangs durch die Berührung beispielsweise der Wangen ausgelöst und hilft dem Kind dabei eine Nahrungsquelle (z. B. Brust) zu finden, durch die es mit Hilfe des Saugreflexes Nahrung aufnehmen kann.

Infobox 1.1: Der Kniesehnenreflex (oder Patellasehnenreflex)

Beim Kniesehnenreflex wird durch einen leichten Schlag auf die richtige Stelle der Patellasehne, ruckartig die Dehnung der Sehne verändert (und zwar erhöht). Diese Erhöhung der Sehnen-spannung wird nervös weitergeleitet. Umgehend erfolgt über das Rückenmark die reflexartige Aktivierung (im Sinn einer Kontraktion) der kniestreckenden Muskulatur (des Muskels: Quadriceps Femoris). Dieser Reflex stellt eine Schutzreaktion dar. Die „Abkürzung“ über das Rückenmark ist nötig, denn wenn eine schnelle, starke Dehnung auf die Sehne einwirkt und der Körper erst auf eine Antwort des Großhirns warten muss, ist es für die motorisch sehr schnell ablaufenden Prozesse meist zu spät, bis die Antwort aus dem Großhirn den Muskel erreicht. So könnte das Gewebe verletzt werden oder wir verletzen uns durch einen Sturz etc. selbst. Dieser Reflex ist nicht trainierbar und bleibt im Wesentlichen auch immer gleich.

Bereits nach der Geburt verfügt das Kind über alle Sinne, jedoch sind diese unterschiedlich gut ausgebildet. Durch die Zeit im Mutterleib kommt das Kind bereits mit einer Präferenz für die Stimme der eigenen Mutter zur Welt. Der Nachweis dieser Präferenz erfolgt beispielsweise über einen beschleunigten Herzschlag des Kindes, wenn es die Stimme der Mutter im Unterschied zu anderen Stimmen hört (Kisilevsky et al., 2009). Diese Präferenz für die eigene Mutter entwickelt sich im Verlauf der ersten Lebenswochen rasch weiter und wurde bereits in verschiedenen Studien in unterschiedlichen Kontexten nachgewiesen. Der Säugling bevorzugt z. B. das Gesicht der eigenen Mutter (Bushnell, 2001), zieht deren Geruch dem fremder Personen vor (Cernoch & Porter, 1985) und es lässt sich vom Geruch der Muttermilch in schmerzlichen Situationen schneller beruhigen (Nishitani et al., 2009).

Menschen werden mit einem weitgehend voll funktionierenden Sehvermögen geboren. Der Säugling reagiert auf verschiedene visuelle Muster mit Kopf- und Augenbewegungen. Im Vergleich zu Erwachsenen ist das Sehvermögen des Neugeborenen jedoch hinsichtlich Schärfe, Kontrast- und Farbempfindlichkeit eingeschränkt. Nichtsdestotrotz zeigen Neugeborene bereits Präferenzen für manche visuellen Reize, wie zum Beispiel gemusterte vs. nicht gemusterte Reize, Bewegung vs. statischer Muster, dreidimensionale vs. zweidimensionale Formen, neue vs. bekannter Reize und menschliche Gesichter vs. gesichts-unähnliche Reize (Johnson, 2011).

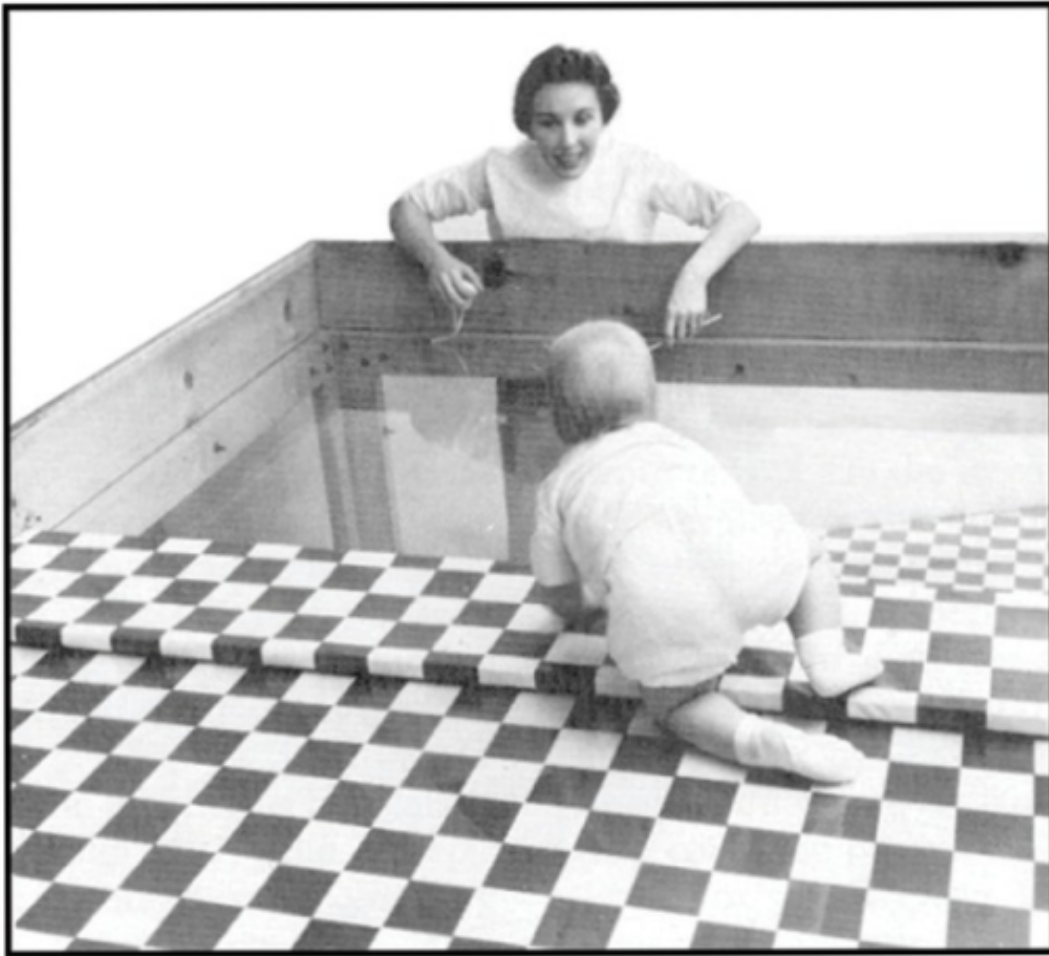


Abbildung 1.4: Versuchsaufbau der visuellen Klippe von Gibson und Walk (1960)

Erkenntnisse hinsichtlich der Wahrnehmung von räumlicher Tiefe im Säuglings- und Kleinkindalter gehen auf Forschungsarbeiten von Eleanor Gibson und Richard Walk (1960) zurück, die mit Hilfe der sogenannten **visuellen Klippe** die Tiefenwahrnehmung von Kindern im Alter von sechs bis 14 Monaten untersuchten. In ihren Experimenten wurden die Kinder auf eine Glasplatte gesetzt. Diese Glasplatte lag auf der einen Seite direkt auf einem rot-weiß karierten Untergrund auf. Auf der anderen Seite lag derselbe karierte Untergrund in etwa einen halben Meter unterhalb der Glasplatte (siehe Abbildung 1.4). Diese Konstruktion rief die optische Illusion eines Abgrundes - einer Klippe - hervor, welcher jedoch durch die Glasplatte abgesichert und somit in keiner Weise wirklich gefährlich für die Kinder war. Es zeigte sich, dass Kinder, welche bereits krabbeln können, sich weigerten, über den tiefen Teil der Klippe zu krabbeln, selbst wenn die eigene Mutter auf der anderen Seite versuchte, sie herüberzulocken. Die Forscher schlussfolgerten, dass bereits in der frühen Kindheit ein grundlegendes „Verständnis“ von Tiefenwahrnehmung vorhanden ist.

Die Entwicklung des Kindes wird durch seine Interaktion mit der Umwelt weiter gefördert und das Kind gestaltet aktiv seine Umwelt und seine Lernerfahrungen mit. Auch die Eltern tragen durch aktivierenden Umgang und neue Erlebnisse zur

Entwicklung des Kindes bei.

Das Wissen und die Theorien darüber, was Säuglinge bereits können, hat sich in der Psychologie stark verändert. Das liegt natürlich nicht daran, dass sich die Kinder dieses Alters verändert haben, sondern, dass Säuglingen nur wenige Fähigkeiten zugeschrieben wurden, weil diese in Alltagssituationen in der Regel nur wenig auffallen und als unsystematisch wahrgenommen werden. Indem aber die experimentellen Bedingungen ausdifferenziert und Verhaltensindikatoren gefunden wurden, die auf frühe Präferenzen und systematische Effekte schließen ließen, konnten in diesem Bereich Fortschritte gemacht werden. Einschränkend sollte aber erwähnt sein, dass die Aussagen, die auf Basis der zum Einsatz kommenden präsprachlichen Verhaltensindikatoren getroffen werden, in vielen Fällen (nicht in allen) Interpretationen sind und von unterschiedlichen Forscher*innen auch zum Teil unterschiedlich interpretiert werden. Solche Verhaltensindikatoren sind beispielsweise Blickdauer, Reaktionszeiten, Fokussierung des Blicks auf ein Objekt im Unterschied zu einem anderen Objekt etc.

1.2.3 Entwicklung in der Adoleszenz

Die Pubertät oder **Adoleszenz** beschreibt den Übergang von der Kindheit ins Erwachsenenalter. In dieser Phase findet die sexuelle Reifung statt. Hormonelle Veränderungen liefern die Grundlage für diese körperlichen Veränderungen. Je nach Geschlecht sind dabei unterschiedliche Hormone entscheidend. Während bei Jungen mit dem Einsetzen der Pubertät das Hormon **Testosteron** gebildet wird, sind es bei Mädchen die Hormone **Östrogen** und **Progesteron**. Geschlechtshormone führen zur Ausbildung der sekundären Geschlechtsmerkmale (z. B. Brustentwicklung bei Mädchen, Stimmbruch bei Jungen, Beginn des Wachstums von Intimbehaarung; siehe auch Infobox 1.2). Wann genau diese Veränderungen eintreten, kann individuell stark variieren. Bei Jungen liegt der Beginn der Pubertät zwischen dem 10. und 17. Lebensjahr und bei Mädchen zwischen dem 9. und 14. Lebensjahr.

Mädchen erleben während der Pubertät ihre erste Menstruation, auch **Menarche** genannt. Der Zeitpunkt des Einsetzens der ersten Menstruation schwankt ebenfalls stark und hängt von der genetischen Grundlage sowie von körperlichen Faktoren, wie etwa dem Gewicht, ab. Im Durchschnitt tritt die Menarche jedoch mit ungefähr 12 Jahren das erste Mal auf. Auch der restliche Körper ist in dieser Zeit geprägt von Reifung und sogenannten pubertären Wachstumsschüben, die dazu führen, dass Mädchen 3 bis 10 cm pro Jahr wachsen.

Bei Buben beginnt die Pubertät generell mit dem Wachstum der Hoden und der Schambehaarung, mit dem Wachstum des Penis und der Fähigkeit zum Samenerguss, dessen erstes Eintreten **Spermarche** genannt wird. Dazu kommt ein allgemeiner körperlicher Wachstumsschub.

Diese Phase der starken körperlichen Veränderungen und hormonellen Schwankungen, die den Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter begleiten, ist mitunter keine leichte Zeit für Jugendliche und kann das Wohlbefinden junger Menschen stark beeinflussen und zu geringerem Selbstwert und psychologischem Stress führen (siehe Duchesne et al., 2016).

Infobox 1.2: Was unterscheidet primäre von sekundären Geschlechtsmerkmalen?

Primäre Geschlechtsmerkmale sind die inneren und äußeren Geschlechtsorgane (z. B. Vulva beim Mädchen und Penis beim Jungen). Diese sind genetisch determinierte Merkmale, die für die Fortpflanzung notwendig sind. Im Gegensatz dazu stellen die sekundären Geschlechtsmerkmale nach außen hin erkennbare Veränderungen dar, die die Geschlechtsreife symbolisieren. Bei den Mädchen ist das beispielsweise die Entwicklung von Brüsten, bei Jungen beispielsweise der Bartwuchs, aber auch das Tieferwerden der Stimme.

1.2.4 Entwicklung im Erwachsenenalter

Körperliche Veränderungen im Erwachsenenalter verlaufen langsamer als in der Kindheit und Adoleszenz. Auch sind diese Veränderungen in erster Linie geprägt von physiologischen Rückbildungsprozessen anstelle vom Aufbau von Fähigkeiten, wie es vor allem in der Kindheit und Jugend der Fall ist.

Bei den meisten Menschen beginnt im mittleren bis hohen Erwachsenenalter der langsame Abbau von Reaktionszeit und Muskelkraft, es kommt zu der erhöhten Auftretenswahrscheinlichkeit von Erkrankungen und gesundheitlichen Einschränkungen. Es kommt zu altersbedingten Veränderungen des Immunsystems, wodurch im Verlauf des Alterungsprozesses immer mehr entzündungsfördernde Botenstoffe freigesetzt werden (Franceschi, 2007; siehe Infobox 1.3). Eine Untersuchung zum Körpererleben im Alter zeigte, dass das eigene Körperempfinden mit real auftretenden körperlichen Veränderungen zusammenhängt: Personen über 60 Jahren berichten stärkere Unsicherheit und Besorgnis gegenüber dem eigenen Körper als Personen unter 60 Jahren (Gunzelmann et al., 1999).

Infobox 1.3: Inflammaging

Mit zunehmendem Alter verändert sich das menschliche Immunsystem. Es kann zu chronischen, unterschweligen Entzündungen kommen. Dieser Prozess wird Inflammaging genannt - zusammengesetzt aus den beiden Wörtern Entzündung (Inflammation) und Altern (aging) → *inflamm-aging* oder eben Inflammaging. Es wird vermutet, dass Inflammaging mit einer Vielzahl altersbedingter Krankheiten in Zusammenhang steht bzw. diese begünstigt; darunter Arteriosklerose, Morbus Alzheimer und Diabetes mellitus 2 (Ginsburg et al., 2008).

Bei Frauen stellen die Wechseljahre, auch **Menopause** genannt, eine besondere biologische Veränderung dar. Diese ist bedingt durch das Absinken weiblicher Sexualhormone und tritt meist im mittleren Erwachsenenalter um das 50. Lebensjahr ein. Die Menopause bezeichnet den Zeitpunkt der letzten monatlichen Regelblutung, der mindestens 12 Monate lang keine Blutung folgt und das damit einhergehende Ende der Fruchtbarkeit. Vor der Menopause tritt die Periode der Frau bereits seltener auf (Perimenopause) bis diese letztendlich ganz ausbleibt. Typische Beschwerden, die während der Wechseljahre auftreten sind Hitzewallungen, Schlafstörungen, leichte Reizbarkeit, Stimmungsschwankungen und depressive Verstimmung. Dass Frauen lange vor ihrem Lebensende unfruchtbar werden,

hat wahrscheinlich den evolutionären Hintergrund, dass ältere Frauen bei der Aufzucht von Kindern jüngerer Frauen beitragen können, wenn sie selbst keine Kinder mehr großziehen müssen. Diese Annahme ist auch unter dem Begriff „Großmutter-Hypothese“ bekannt (Hawkes et al., 1998). Eine leicht abweichende Sichtweise ist die sogenannte „Mutter-Hypothese“, bei der es um die Abhängigkeit älterer von jüngeren Menschen geht. Demnach ist es vorteilhafter, vorhandene Ressourcen besser in bereits lebende Kinder zu investieren, anstatt sich selbst weiter zu reproduzieren. Beide Sichtweisen sind aber letztlich nur Vermutungen (Peccei, 2001).

Auch beim Mann zeigen sich altersbedingte hormonelle Veränderungen. Ab dem 40. Lebensjahr nimmt das Testosteronlevel langsam, aber stetig ab. Ein niedriger Testosteronspiegel geht mit Antriebsschwäche, niedrigerer sexueller Lust und Erektionsstörungen einher. Auch die Qualität und Anzahl der Spermien nimmt mit zunehmendem Alter ab. Nichtsdestotrotz bleiben die meisten Männer bis ins hohe Alter fruchtbar, wie späte Vaterschaften von aus den Medien bekannten Personen immer wieder zeigen: Mick Jagger mit 73 Jahren, Bernie Ecclestone mit 89 Jahren, Richard Gere mit 69 etc.

1.3 Kognitive Entwicklung

Wie verändern sich die Lern- und Denkprozesse eines Menschen im Laufe seines Lebens? Wie erklären sich zum Beispiel Kleinkinder im Vergleich zu älteren Kindern die Welt? Kognitive Entwicklungspsychologie beschäftigt sich mit der Entwicklung des menschlichen Verstandes (siehe Infobox Kognition 1.4).

Der Entwicklungspsychologe Jean Piaget widmete sich voll und ganz dem Thema der kognitiven Entwicklung von Kindern und leistete in vielerlei Hinsicht Pionierarbeit, die im Folgenden (Kapitel 1.3.1) dargestellt wird. Zusätzlich wird in diesem Kapitel exemplarisch ein spezifischer Forschungsbereich der kognitiven Entwicklungspsychologie vorgestellt, die sogenannte „Theory of Mind“ (Kapitel 1.3.2). Als Beispiel für die kognitive Entwicklung in der Adoleszenz wird dann die moralische Entwicklung (Kapitel 1.3.3) behandelt und abschließend Aspekte der kognitiven Entwicklung im Erwachsenenalter (Kapitel 1.3.4).

Infobox 1.4: Wofür steht Kognition?

Kognition meint mentale Prozesse, die sich auf die Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Information beziehen. Dazu zählen z. B. Wahrnehmung, Gedächtnis, Denken und Sprache.

1.3.1 Die Stufentheorie nach Piaget

Jean Piaget (1896-1980) war ein Schweizer Psychologe, der entscheidende Ansätze für die Erforschung der kognitiven Entwicklung des Kindes lieferte. Zu Zeiten Piagets konkurrierten zwei Ansätze zur Erklärung der kognitiven Entwicklung des Menschen. Auf der einen Seite vereinten sich die Vertreter der biologischen Perspektive, welche die kognitive Reifung des Menschen ausschließlich durch dessen

Erbanlagen erklärte. Auf der anderen Seite waren die Verfechter der Lernperspektive davon überzeugt, dass sich der Mensch ausschließlich aufgrund äußerer Umweltfaktoren entwickelt → die klassische Anlage-Umwelt Frage. Piaget jedoch betonte die Wechselwirkungen, die die Fähigkeiten des Kindes und seine Umgebung aufeinander haben und kombinierte somit beide Ansätze miteinander.

Piaget sah „Kinder als Wissenschaftler“, die sich ihre eigenen Hypothesen über ihre Umgebung machen, experimentieren („Was passiert, wenn ich den Brei auf den Boden werfe?“, „Was passiert, wenn ich den Baustein in den Mund nehme?“) und dadurch zu Schlussfolgerungen über ihre Umgebung kommen und sogenannte **Schemata** entwickeln. Dieser Ansatz entspricht einer konstruktivistischen Sichtweise: Piaget ging davon aus, dass Kinder denkende und erkennende Wesen sind, die eigenes Wissen und ihre eigene Wirklichkeit konstruieren. Der Begriff „Schemata“ wurde zum Beispiel von Piaget geprägt und bezeichnet mentale Strukturen oder Muster, die ein Mensch aufgrund seiner Erfahrungen entwickelt und auf Basis derer Informationen organisiert und interpretiert werden. Im Laufe der Entwicklung werden diese Denkmuster immer komplexer.

Auch war Piaget davon überzeugt, dass Kinder eigenständig und von sich aus motiviert sind zu lernen. Doch wie genau funktioniert das Lernen eines Kindes? Piaget erklärte das kindliche Lernen anhand zweier Prinzipien:

Assimilation Im Lernprozess der Kinder kann es dazu kommen, dass sie neues Wissen in vorhandene Schemata integrieren, also neue Information bereits vorhandenen Konzepten anpassen und hinzufügen. Ein Beispiel soll diesen Vorgang verdeutlichen:

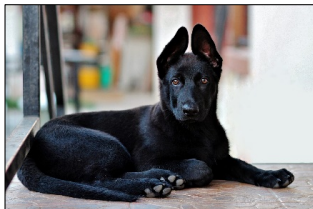
Ein Kind sieht ein vierbeiniges Tier mit Fell. Es hat bereits gelernt, dass Hunde vier Beine und ein Fell haben. In seinen bereits vorhandenen Schemata sind diese Art von Tieren entsprechend Hunde, was dazu führt, dass das Kind auch dieses Tier der Kategorie „Hund“ zuordnet. Dieser Vorgang der Einordnung von Information aus der Umwelt in bereits vorhandene Schemata wird **Assimilation** genannt (siehe Abbildung 1.5).

Akkommodation Es kann jedoch auch sein, dass das Kind eine neue Information erfährt, die es veranlasst, seine bereits vorhandenen Schemata zu verändern, also an die neue Information aus der Umwelt anzupassen. Erklärt jemand z. B. dem Kind in dem genannten Beispiel, dass das vierbeinige Tier mit Fell kein Hund, sondern eine Katze ist und auch diese Tiere vier Beine und Fell haben, führt diese neue Information nach Piaget zur Anpassung des kindlichen Schemas über vierbeinige Tiere mit Fell. Das neue Schema besagt nicht mehr, dass alle Tiere mit vier Beinen und Fell Hunde sind, sondern dass auch andere Tiere dieselben Merkmale haben können - in diesem Fall: Katzen. Dieser Vorgang der Anpassung vorhandener Schemata wird **Akkommodation** genannt (siehe Abbildung 1.5).

Entwicklungsstufen nach Piaget

Ein weiterer wichtiger Beitrag Piagets zum Verständnis der kognitiven Entwicklung war die Idee, dass wir im Laufe des Heranwachsens verschiedene Entwicklungs-

Assimilation: Neue Information wird in bereits existente Schemata integriert.

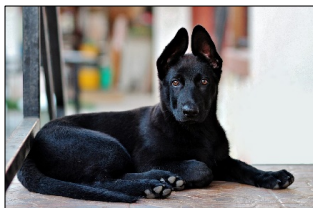


Existentes Schema des Kindes: Ein Tier mit vier Beinen und Fell = Hund.

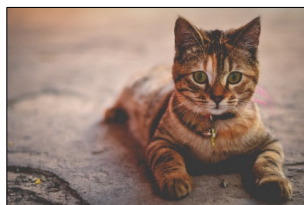
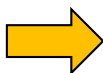


Ein unbekanntes Tier mit vier Beinen und Fell wird entsprechend dem existenten Schema eingeordnet und als „Hund“ bezeichnet.

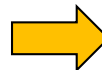
Akkommodation: Neue Information führt zur Anpassung existenter Schemata.



Existentes Schema des Kindes: Ein Tier mit vier Beinen und Fell = Hund.



Eine Person erklärt dem Kind, dass auch Katzen vier Beine und ein Fell haben.



Kind versteht, dass die Merkmale „vier Beine und ein Fell“ nicht automatisch „Hund“ bedeutet und passt das vorhandene Schemata an.

Abbildung 1.5: Beispiel für Assimilation und Akkommodation

stufen durchleben, einen sogenannten „diskontinuierlichen intellektuellen Sprung von einer kohärenten Art des Verstehens zur nächsthöheren“. Jede Stufe ist dabei klar von den anderen Stufen zu unterscheiden und erfolgt zu einem bestimmten Zeitpunkt. Auch ist die Reihenfolge der Stufen bei jedem Menschen gleich und die Übergangszeiten zwischen den Stufen sind kurz. Jede Stufe geht mit einer qualitativen Veränderung einher, die über verschiedene Kontexte und Lebensbereiche hinweg sichtbar ist. Auf welcher Stufe sich die Kinder befinden wird nicht nur dadurch ermittelt, was sie bereits können, sondern auch dadurch, dass sie die Errungenschaft der nächsten Stufe noch nicht erreicht haben.

Einen Überblick über die verschiedenen Entwicklungsstufen, die Piaget formulierte, liefert Tabelle 1.3. Im Folgenden werden die einzelnen Stufen und die damit verbundenen Entwicklungsschritte genauer beschrieben.

Tabelle 1.3: Entwicklungsstadien nach Piaget

Stadium	Zeitspanne	Beschreibung	Errungenschaften
Sensumotorisch	Geburt bis zu 2 Jahren	Das Kind erlebt die Welt durch basale Sinneswahrnehmungen (z. B. Fühlen, Riechen), sehr starke Verankerung im Hier und Jetzt. Intelligenz zeigt sich durch sensorische und motorische Fähigkeiten.	Objektpermanenz
Präoperatorisch	2-7 Jahre	Rasante Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten. Das Kind lernt, die äußere Welt durch Wörter und mentale Repräsentationen abzubilden.	Spracherwerb
Konkret-operatorisch	7-11 Jahre	Das logische Denken bildet sich aus. Schlussfolgerungen können über konkrete Situationen und Ereignisse gezogen werden.	Prinzipien der Erhaltung (Zahlen, Masse und Gewicht)
Formal-operatorisch	11 Jahre bis zum Erwachsenenalter	Jugendliche können über abstrakte, hypothetische Konzepte nachdenken. Ethische und wissenschaftliche Themen und Logiken können verstanden werden.	Abstrakte Logik

Das sensumotorische Stadium

Das **sensumotorische** Stadium ist nach Piaget die erste Entwicklungsstufe und umfasst den Zeitraum von der Geburt bis ungefähr zum zweiten Lebensjahr des Kindes. Diese Stufe ist geprägt durch Interaktionen, die das Kleinkind mit der Umwelt erlebt. Das Kind ist sehr stark im Hier und Jetzt verankert, bedingt durch sensorische Eindrücke und motorische Reaktionen. Das Fühlen, Greifen, Schmecken, Riechen und Sehen sind zentrale Aspekte. Einzelne Reflexe werden miteinander verbunden und erste Bausteine der Intelligenz, die zunehmend komplexer werden,

werden geschaffen. Das Kind lernt, dass gewisses Verhalten bestimmte Reaktionen oder Ergebnisse auslösen kann und beginnt, dieses Verhalten zu wiederholen („Zirkulärreaktionen“). Erste Schemata entstehen.



Abbildung 1.6: Objektpermanenz: Der Kürbis existiert weiter, auch wenn dieser durch eine Wand nicht mehr sichtbar ist.

Eine weitere entscheidende Fähigkeit, die sich während dieses Stadiums entwickelt, ist das Verständnis der **Objektpermanenz** (siehe auch Abbildung 1.6). Verfügt ein Kind noch nicht über Objektpermanenz, sind Objekte, die das Kind nicht mehr sehen kann (da diese z. B. durch eine Holzwand verdeckt sind), nicht mehr existent. Diese klassische Interpretation wurde aufgrund des kindlichen Verhaltens - sie zeigen keinerlei Reaktion mehr in Bezug auf das verdeckte Objekt, selbst wenn dieses vor ihren Augen verdeckt wird - abgeleitet. Neuere Interpretationen betonen mehr die blockierte Handlungsfähigkeit junger Kinder, die es ihnen unmöglich macht, ein verdecktes Objekt selbst wieder frei zu machen.

Das präoperatorische Stadium

Die zweite Entwicklungsstufe nach Piaget ist das **präoperatorische** Stadium, welches mit ungefähr zwei Jahren beginnt und mit dem Schuleintritt endet. Dieses Stadium ist geprägt durch die rasante Weiterentwicklung der Sprache. Kinder lernen zusehens neue Wörter und Bezeichnungen für Objekte und es gelingt ihnen, mit diesen Objekten simple mentale Operationen - also einfache Handlungen in der bloßen Vorstellung - durchführen.

Auch sehen Kinder in dieser Altersstufe häufig nicht lebende Objekte oder Phänomene als lebendig an. Zum Beispiel werden Wolken oder Feuer exklusive Eigenschaften von Lebewesen wie atmen, fühlen oder sterben zugeschrieben. Mögliche Argumente der Kinder, die diese Ansichten legitimieren, könnten daher rühren, dass sich Feuer und Wolken „bewegen“ oder „weil sie Regen oder Wärme bringen“. Dieses Phänomen wird als **Animismus** beschrieben. Ähnlich ist auch das Phänomen des **Realismus**, bei dem nicht Existierendes als real verstanden wird.

Animismus „Mein Teddybär ist heute ganz traurig, weil er die Omi vermisst!“ Eine typische Aussage, die dem kindlichen Animismus entspricht. Hierbei werden Objekten menschliche Gefühle und Vorhaben zugeschrieben.

Realismus Der Begriff (kindlicher) Realismus bezeichnet das Phänomen, dass Kinder nicht zwischen Vorstellungen und der Realität unterscheiden können, was nach der Vorstellung Piagets dazu führt, dass mentale Vorgänge wie Denken oder Träumen für sie auch extern real sind. Wenn man einem Kind sagt: „Wenn du dir ganz fest einen Keks vorstellst, kannst du diesen Keks jetzt an deinen Papa verschenken?“ Nach Piaget sollten Kinder diese Frage bejahen. Tatsächlich hat sich aber gezeigt, dass dieses Phänomen deutlich seltener, als ursprünglich postuliert, auftritt, weil Kinder früh zwischen Realität und Vorstellung unterscheiden können.

Das konkret-operatorische Stadium

Im **konkret-operatorischen** Stadium steht das logische Denken im Vordergrund. Es erstreckt sich ungefähr über die Grundschulzeit des Kindes (ca. 7-11 Jahre). Viele Entwicklungsaufgaben, die dem Kind im präoperatorischen Stadium noch Probleme bereiteten, können in dieser Phase gelöst werden.

Das Kind lernt, logische Schlussfolgerungen ausschließlich auf Basis von gedanklichen Vorgängen abzuleiten. So kann es den eigenen Heimweg in einer Karte einzeichnen oder Informationen aus einem Text kombinieren, um richtige Lösungen zu erschließen. Auch versteht es das Konzept der Reversibilität, also die Erlungenschaft, wenn man ein Mädchen, das eine Schwester hat, fragt: „*Hast Du eine Schwester?*“ und das Mädchen antwortet: „*Ja, die Anne.*“, dass es auch auf die Frage: „*Hat die Anne eine Schwester?*“ ebenfalls bejahend antwortet. Oder: wenn $X + X = Y$ dann gilt $Y - X = X$. Dieses Verständnis ermöglicht es Kindern auch, das Gesetz der **Erhaltung** oder das **Invarianzprinzip** nachzuvollziehen.

Eine klassische Aufgabenstellung, die in diesem Zusammenhang häufig an 5-8-Jährigen untersucht wird, ist der Erhalt der Flüssigkeitsmenge. Hierbei wird Flüssigkeit von einem Glas in andere, unterschiedlich hohe und breite Gläser gefüllt und die Kinder sollen beurteilen, ob sich die Flüssigkeitsmenge verändert hat. Den Kindern wird beispielsweise (siehe Abbildung 1.7) gezeigt, wie die Flüssigkeit des mittleren Glases in das rechte hohe, aber schmalere Glas geleert wird.

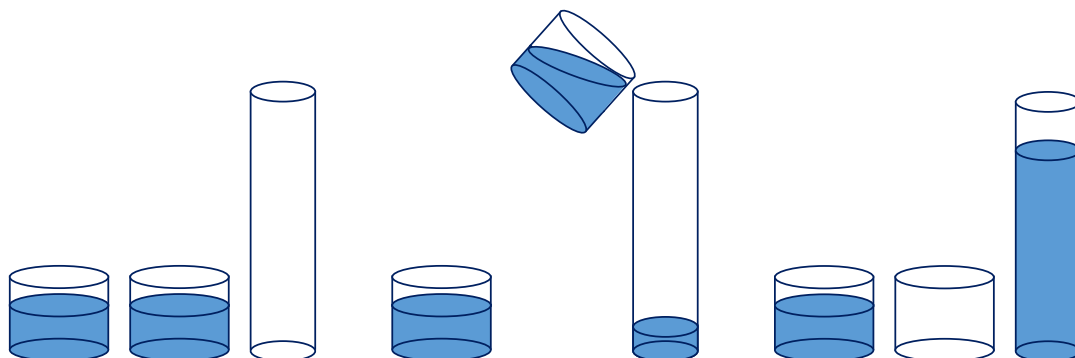


Abbildung 1.7: experimenteller Aufbau zur Überprüfung des Invarianzprinzips bei Kindern mit Gläsern und Flüssigkeiten

Bevor Kinder in das konkret-operatorische Stadium kommen, verstehen sie nicht, dass wenn eine Flüssigkeit in ein anderes, schmaleres, aber dafür höheres Glas geschüttet wird, die Flüssigkeit nicht mehr wird, nur weil sie im neuen Glas höher steht, sondern die Menge gleich bleibt. Sie scheinen die Breite des Glases zu vernachlässigen und nur auf die Höhe zu achten. Dies geschieht selbst dann, wenn die Flüssigkeit abwechselnd zwischen den Gläsern hin- und hergeschüttet wird. Das Lösen dieser Entwicklungsaufgabe gelingt jedoch im konkret-operatorischen Stadium im Regelfall ohne Probleme.

Das formal-operatorische Stadium

Im **formal-operatorischen** Stadium ähnelt das Denken bereits sehr dem eines Erwachsenen bzw. nähert sich diesem immer weiter an. Kinder im Alter von 11 Jahren bis hinein in das Erwachsenenalter verstehen sich immer mehr auch auf abstraktes Denken und hypothetisches Schlussfolgern. Kinder fixieren sich nicht mehr ausschließlich auf gegebene Information, sondern spekulieren, welche Alternativen es zum Bestehenden geben könnte. Hypothesen werden systematisch getestet und aus Schlussfolgerungen weiterentwickelt.

Zudem reift das deduktive Denken wie: *wenn A, dann B* daraus folgt \Rightarrow *wenn NICHT B, dann NICHT A* heran und selbst Situationen, die nicht real geschehen sind, können mental vorgestellt werden. Eine Aufgabe mit Hilfe derer das deduktive Denken getestet werden kann, ist die Karten-Wahl-Aufgabe von Peter Wason (der sog. Wason-Task), die Sie auch im Lehrbuch von Maderthaner (2017; Seite 265) finden. Wie Sie dort aber auch finden werden, stellt der Wason-Task auch für Erwachsene eine Herausforderung dar und wird von vielen nicht korrekt gelöst. Dies gilt vor allem dann, wenn die Aufgaben eher abstrakter Natur sind. Wenn der Wason-Task mittels beispielsweise Alltagsbeispielen (also nicht abstrakt) gestellt wird, wird er deutlich häufiger korrekt gelöst.

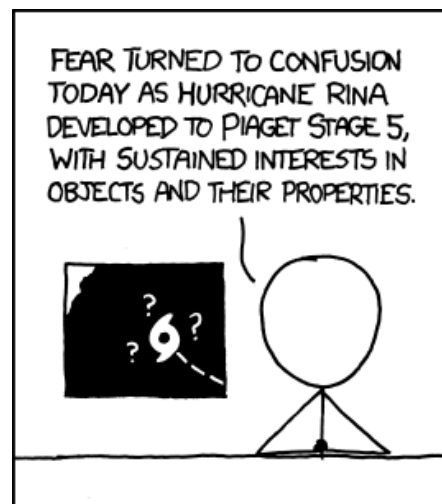


Abbildung 1.8: Piagets fünfte Stufe nach Randall Monroe <https://xkcd.com/957/>

Piagets Theorien aus heutiger Sicht

Piagets Theorien haben bis heute einen großen Einfluss auf die Entwicklungspsychologie und Theorien des kindlichen Lernens. Sie stellen nach wie vor wichtige Grundlagen dar, die helfen, die kognitiven Veränderungen von Kindern besser zu verstehen und finden theoretisch wie praktisch in verschiedensten Bereichen Anwendung (Barrouillet, 2015; DeVries, 2000).

Allerdings wurden im Laufe der Jahre manche Annahmen Piagets überarbeitet und abgeändert. So zeigte zum Beispiel Renee Baillargeon (1987), dass ers-

te Formen des Verständnisses von Objektpermanenz schon mit 3,5 Monaten zu erkennen sind und nicht, wie von Piaget angenommen, erst mit 8 Monaten. Es ist wahrscheinlich, dass das Erwerbsalter einiger Errungenschaften von Piaget zu hoch eingeschätzt wurde und dass manche Aufgabenstellungen aufgrund zu hoher Komplexität des Testmaterials bzw. der Testsituation nicht geeignet waren, die tatsächlichen Fähigkeiten der Kinder abzubilden. Heißt - die Kinder hätten die eigentlich zu bewertende Errungenschaft schon erreicht, aber um die Aufgabensituation zu verstehen und korrekt zu lösen, sind zusätzlich viele andere Voraussetzungen nötig, die aber nicht gegeben waren. Dadurch konnte sich das Zielverhalten nicht zeigen, weil zu viele bedingende Voraussetzungen erfüllt sein mussten. Das führte mitunter zu einer Unterschätzung der kindlichen Fähigkeiten. Auch scheinen nicht alle kognitiven Veränderungen in klar abtrennbare Stufen unterteilbar zu sein, sondern entwickeln sich teilweise auch in einem stadiumübergreifenden Prozess.

1.3.2 Theory of Mind

Kinder sind erst ab ungefähr 4 Jahren in der Lage, sich selbst und anderen mentale Zustände wie Wünsche, Überzeugungen etc. zuzuschreiben und zu verstehen, dass sich die mentalen Zustände von anderen von ihren eigenen unterscheiden können. Diese Fähigkeit wird **Theory of Mind** genannt. Die Fähigkeit anderen mentale Zustände zuzuschreiben, wird typischerweise mit der sogenannten **False-Believe-Aufgabe** (Maxi-Aufgabe, siehe auch Abbildung 1.9), die von den österreichischen Psychologen Heinz Wimmer und Josef Perner entwickelt wurde, untersucht.

Es wird den Kindern folgende Geschichte erzählt, ergänzend meist auch gezeigt (siehe Abbildung 1.9): Der Protagonist, Maxi, hat eine Tafel Schokolade und verstaut diese im grünen Küchenschrank. Danach geht er auf den Spielplatz. In Maxis Abwesenheit gibt seine Mutter die Schokolade vom grünen in den blauen Küchenschrank und geht dann ebenfalls aus der Küche. Maxi kommt anschließend zurück in die Küche und möchte seine Schokolade essen. Die Kinder werden dann gefragt: *„Wo wird Maxi nach der Schokolade suchen? Im grünen oder im blauen Küchenschrank?“*

Verfügen Kinder bereits über eine explizite und eindeutige Vorstellung über die falsche Überzeugung des anderen (Maxi), werden sie den grünen Schrank nennen. Sie verstehen dann, dass Maxi glaubt, dass die Schokolade noch im grünen Schrank ist, weil er nicht gesehen hat, wie die Mutter die Schokolade in den blauen Schrank gelegt hat. Die Kinder, die noch nicht in der Lage sind, mentale Zustände zuzuschreiben, sagen auf Basis ihres eigenen Wissens über die Welt vorher, dass Maxi zum blauen Schrank gehen wird.

In der Studie von Wimmer & Perner (1983) wurde Kindern verschiedener Altersgruppen eine Reihe von Experimenten vorgegeben. Die Ergebnisse zeigten, dass fast alle Kinder ab sechs Jahren fähig waren, die Aufgabe über den mentalen Zustand einer anderen Person korrekt zu lösen, während der Großteil der 3-4-jährigen Kinder diese Aufgabe nicht lösen konnte.

Seit diesen Ergebnissen wird durch gezielte Variation der False-Belief-Aufgabe experimentell untersucht, wodurch sich dieser Unterschied zwischen den Alters-

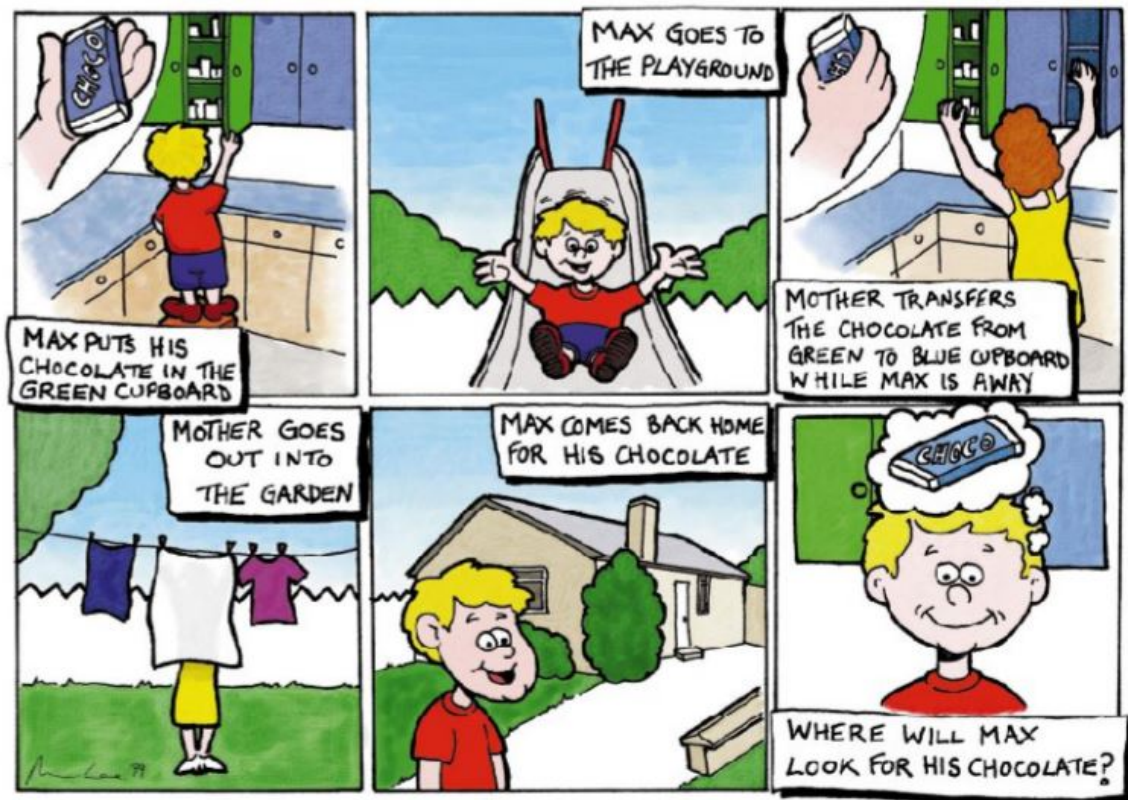


Abbildung 1.9: Maxi und die Schokolade. Dieses Experiment wird genutzt, um die Entwicklung einer *Theory of Mind* bei Kindern unterschiedlichen Alters zu untersuchen, aus Perner & Lang (1999).

gruppen genau erklären lässt. Versuchen Sie doch selbst dieses Experiment, wenn Sie mit Kindern im Alter zwischen 3 und 6 Jahren zusammentreffen. Finden Sie den berichteten Alterseffekt? Wo lassen die Kinder, mit denen Sie dieses Experiment durchführen, Maxi nach der Schokolade suchen?

1.3.3 Kognitive Entwicklung im Jugendalter: Die Entwicklung von Moral

Stellen Sie sich folgende Situation vor: Die Frau eines Mannes ist schwer an Krebs erkrankt und nur ein bestimmtes Medikament kann sie heilen. Dieses Medikament wird jedoch nur von einer einzigen Apotheke verkauft, welche für ihre übersteuerten Preise bekannt ist. Die Apotheke verlangt einen unangebracht hohen Betrag für das Medikament. Der Mann kann nur die Hälfte des Betrags für das Medikament auftreiben. Die Apotheke jedoch beharrt auf dem genannten Preis und lässt nicht mit sich verhandeln. Was sollte der Mann tun: Seine Frau sterben lassen oder das Medikament stehlen und damit seiner Frau das Leben retten, aber dabei einen Einbruch begehen?

Diese Fragestellung, auch bekannt als „Heinz-Dilemma“, stammt vom US-amerikanischen Psychologen und Erziehungswissenschaftler Lawrence Kohlberg

(1927-1987), der als wichtiger Vertreter der entwicklungspsychologischen Moralforschung angesehen wird und seine Arbeiten auf den Theorien von Jean Piaget aufbaute.

Im Fokus von Kohlbergs Theorien (1969; 1996) stand die Entwicklung der Fähigkeit zur Begründung von moralischem Handeln. Inspiriert durch Piagets Arbeiten und dessen Stufenmodell zur kindlichen Entwicklung, postulierte Kohlberg drei Niveaus moralischer Entwicklung: die präkonventionelle Moral, die konventionelle Moral und die postkonventionelle Moral (siehe Tabelle 1.4), wobei jedes Niveau zwei Abstufungen beinhaltet. Diese Niveaus leitete Kohlberg auf Basis der Antworten von Schülern zu dem anfangs dargestellten Heinz-Dilemma ab. Für Kohlberg war also nicht die Entscheidung einer Person von Bedeutung (zu stehlen vs. nicht zu stehlen), sondern wie eine Person die getroffene Entscheidung begründete. Nach Kohlberg gelten hinsichtlich der moralischen Entwicklung folgende Regeln:

- (1) Eine Person kann zu einem bestimmten Zeitpunkt nur auf einer der sechs Stufen stehen.
- (2) Die Abfolge der moralischen Entwicklung (Stufen) verläuft für jede Person gleich.
- (3) Jede Stufe stellt eine neue Denkweise dar: Die Begründung des moralischen Handelns wird immer komplexer.
- (4) Die Stufen sind für alle Menschen aus allen Kulturen gleich.

Präkonventionelles Niveau

Das „präkonventionelle Niveau“ umfasst die ersten beiden Stufen nach Kohlberg. Die Stufen zeichnen sich dadurch aus, dass das moralische Handeln noch nicht an den Regeln der Gesellschaft orientiert ist. Moralische Handlungen und Argumentationen auf der ersten Stufe folgen dem Grundsatz der Heteronomie. Das Individuum ist fremdbestimmt und orientiert sich daran, Bestrafungen zu entgehen, beispielsweise „Wenn ich einem Kind auf dem Spielplatz etwas wegnehme, bekomme ich Ärger mit Mama“.

Auf der zweiten Stufe geht es darüber hinaus um die Befriedigung eigener Interessen und Bedürfnisse (z. B. „Wenn ich mich lieb verhalte, bekomme ich vielleicht eine Süßigkeit.“, „Wenn jemand lieb zu mir ist, dann bin ich auch lieb zu ihm.“).

Konventionelles Niveau

Das „konventionelle Niveau“ ist gekennzeichnet vom Stellenwert der Regeln und Konventionen der Gesellschaft. Der Fokus geht weg vom Selbst - die individuellen Interessen werden denen der Gruppe untergeordnet. Vor allem ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene handeln und argumentieren auf dieser moralischen Ebene. Die dritte Stufe beschreibt, dass moralische Entscheidungen entsprechend des eigenen Rollenverständnisses in der Gesellschaft getroffen werden (z. B. „Ich beteilige mich an der Fridays-For-Future-Bewegung, weil das von mir als Schülerin erwartet wird.“). Die moralischen Ansprüche anderer bzw. sozialer Gruppen an die

Tabelle 1.4: Moralische Entwicklungsniveaus und Stufen nach Kohlbergs Theorie

Niveau der Moral	Stufe	Erklärung, Begründung für moralisches Verhalten
Präkonventionelles Niveau	Stufe 1: Heteronomie, Fremdbestimmtheit - Orientierung an Gehorsam und Bestrafung	negative Konsequenzen vermeiden
	Stufe 2: Individualismus - instrumentelle Orientierung	Fokus auf Eigennutz, Prinzip: <i>Was ist für mich drin?</i>
Konventionelles Niveau	Stufe 3: Konformität auf die eigene (gesellschaftliche) Rolle (z. B. Tochter, Lehrer, Ärztin) bezogen	gesellschaftlich akzeptiert und angenommen werden - das tun, was erwartet wird
	Stufe 4: Orientierung am sozialen System und internalisierten Werte	strafende Instanz nicht notwendig, Aufrechterhaltung des sozialen Systems steht im Fokus
Postkonventionelles Niveau	Stufe 5: Individuelle Menschenrechte	Einhaltung ethischer Prinzipien der Gesellschaft, solange es gelingt, diese Werte durch Gesetze abzubilden
	Stufe 6: Universelle ethische Prinzipien	individuelle Prinzipien spiegeln universelle Gerechtigkeitsprinzipien, die ggf. auch über dem Gesetz stehen (z. B. Respekt für die Würde jedes Menschen)

eigene Rolle werden erkannt, dadurch kann auch auf diese eingegangen werden. Dies bezieht sich meist auf die Familie bzw. enge Bezugspersonen.

Auf der vierten Stufe ist das Handeln geprägt von internalisierten Werten und der Erkenntnis, dass soziale Normen eine wichtige Funktion für Gruppen bzw. die Gesellschaft haben. Eine strafende Instanz ist auf dieser Stufe nicht mehr notwendig (z. B. „Es ist wichtig für das gesellschaftliche Miteinander, dass ich meinen Müll trenne“).

Postkonventionelles Niveau

Auf der Ebene des „postkonventionellen Niveaus“ richtet sich das Handeln nach ethischen Prinzipien aus, die mitunter über die Gesetze hinausgehen. Auf der fünften Stufe dienen individuelle Menschenrechte als Begründung für moralisches Handeln (z. B. „Das Recht auf Leben zählt mehr als das Recht auf Eigentum.“). Im Heinz-Dilemma müssten Personen, die das postkonventionelle Niveau erreicht haben, die Entscheidung treffen, dass das Medikament zu stehlen ist, weil das Recht auf Leben einen höheren Wert hat, als die Einhaltung von Gesetzen oder das Recht Profit zu machen.

Nicht ganz leicht von der fünften Stufe zu differenzieren, ist die letzte und

sechste Stufe, die zudem die universelle Ebene ethischer Prinzipien und Handlungen mit aufnimmt, in der generelle Gerechtigkeitsprinzipien im Vordergrund stehen. Stehen Gesetze nicht im Einklang mit diesen Prinzipien, hat das Handeln in Übereinstimmung mit universellen ethischen Prinzipien Vorrang gegenüber dem Gesetz.

Je älter eine Person wird, desto höher sollte ihre moralische Entwicklung bzw. die Begründung für das moralische Verhalten eingestuft werden können. Kohlberg nahm jedoch an, dass die sechste Stufe von niemandem erreicht werden könne, es sich bei dieser also um eine rein hypothetische Stufe handele. Er vermutete sogar, dass nur wenige Erwachsene ihr moralisches Denken bis zu Stufe fünf entwickeln, sondern ihre moralischen Beweggründe zumeist auf Basis der Stufe vier ableiten.

Kritik an Kohlberg

Natürlich wurde auch Kohlbergs Modell kritisiert. So wurde die Frage aufgeworfen, ob Kohlbergs Theorie für Männer und Frauen gleichermaßen gültig sei? Carol Gilligan (1982) kritisierte Kohlberg dafür, die weibliche Perspektive zu vernachlässigen und betonte die Verschiedenheit von Frauen und Männern hinsichtlich ihrer moralischen Konzepte. Sie verstand das moralische Konzept von Frauen als eine Moral der Verantwortung, gekennzeichnet durch Fürsorge, wohingegen sie das moralische Konzept von Männern als eine Moral der Gerechtigkeit verstand. Eine Metaanalyse ergab, dass Frauen und Männer tatsächlich unterschiedliche moralische Orientierungen haben, diese Unterschiede jedoch nicht besonders groß sind (Jaffee & Hyde, 2000).

Ebenso stellt sich die Frage, ob Kohlbergs Theorie, so wie von ihm postuliert, kulturübergreifend ist. Kohlberg entwickelte seine Theorie auf Basis westlicher Konzepte von Moral. Robin Snell (1996) kritisierte, dass die von Kohlberg entwickelten Instrumente und Prozesse zur Erfassung der moralischen Entwicklung in erster Linie auf westliche „Codierung“ moralischen Handelns abzielen würden und daher nicht-westliche moralische Zeichen schwerer erkennbar sein würden.

1.3.4 Kognitive Entwicklungen im Erwachsenenalter

Wie bereits im Kapitel 1.2 zur biologischen Entwicklung im Erwachsenenalter erwähnt, steht auch hinsichtlich der kognitiven Veränderungen in diesem Lebensabschnitt in erster Linie nicht mehr der Aufbau, sondern vielmehr der Abbau von Fähigkeiten im Fokus. Generell wird der Rückgang der kognitiven Fähigkeiten jedoch häufig überschätzt und zu früh angenommen (aber nicht so früh, wie in dem Cartoon von Randall Munroe, siehe Abbildung 1.11). Auch die Unterscheidung von aufstrebendem (entspricht der Pubertät), frühem (20-40 Jahre), mittlerem (40-65 Jahre) und hohem Erwachsenenalter (ab 65 Jahren) ist dabei wichtig (siehe auch Tabelle 1.1).

Im aufstrebendem Erwachsenenalter reift der präfrontale Kortex, eine Hirnstruktur, welche in erster Linie mit Planung, Aufmerksamkeit und exekutiven (d. h. ausführenden) Funktionen in Zusammenhang gebracht wird und gerne als „*der Sitz der Persönlichkeit*“ bezeichnet wird, weiter heran. Auch entwickelt sich im frühen

bis mittleren Erwachsenenalter das reflektierte Denken. Problemstellungen können identifiziert und benannt, mögliche Folgen von Entscheidungen können antizipiert und abgewogen werden. Diese Art des Denkens wird **postformales Denken** genannt.

Blouin und McKelvie (2012) konnten in einer Studie aufzeigen, dass postformales Denken mit Kreativität sowie der Fähigkeit, sprachliche Metaphern und Ironie zu identifizieren und zu verstehen, in Zusammenhang stehen. Die Autoren interpretierten ihre Forschungsergebnisse dahingehend, dass Menschen, die über ein höheres Maß an postformalem Denken verfügen, die volle Bedeutung von Metaphern und Ironie zugänglich ist.

Zunehmende Lebenserfahrung und emotionale Reife fallen anders ins Gewicht, wenn es um das Abwägen von Optionen geht. Führen Sie sich zum Beispiel Ihre Ernährung vor Augen. Anhand welcher Faktoren wägen Sie heute ab, welche Nahrungsmittel und wie viel davon Sie zu sich nehmen (siehe auch Abbildung 1.10)? Vielleicht haben Sie bereits Wissen erworben oder Erfahrungen über ungesunde Lebensmittel gesammelt, die Sie davon abhalten oder darin bestärken, auf verlockende Angebote (z. B. im Supermarkt, in Restaurants) zurückzugreifen oder diese eher zu vermeiden. Vielleicht lassen Sie sich auch durch den Kopf gehen, welche langfristigen Auswirkungen gesunde beziehungsweise ungesunde Ernährung für Ihren Körper und Ihr Leben haben. Anhand welcher Faktoren hätten Sie eine ernährungsbezogene Entscheidung - zum Beispiel „Obst vs. Süßigkeiten“ - als Kind gemacht?

Das hohe Erwachsenenalter bringt Veränderungen der Intelligenzstruktur mit sich. Bei Personen über 65 Jahren korrelieren die Leistungsniveaus verschiede-



Abbildung 1.10: Entscheidungen im Erwachsenenalter sind nicht immer leicht - dank zunehmender Lebenserfahrung und emotionaler Reife aber oft vernünftiger als in der Jugend.

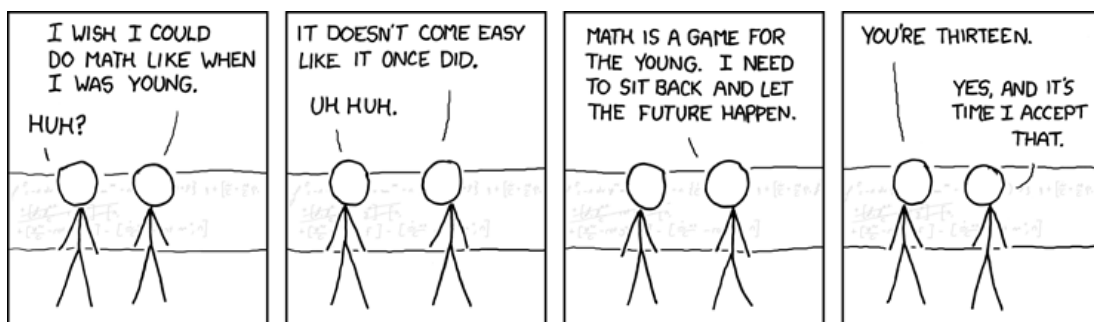


Abbildung 1.11: Auch Randall Munroe hat sich dazu Gedanken gemacht, siehe <https://xkcd.com/447/>.

ner kognitiver Fähigkeiten (z. B. visuell-räumliche Fähigkeiten, Gedächtnisleistung, Wortflüssigkeit) stärker miteinander als bei jüngeren Personen und nehmen auch generell ab. Das heißt, dass wenn jemand im hohen Erwachsenenalter z. B. eine überdurchschnittliche Gedächtnisleistung hat, dann hat diese Person eher auch eine überdurchschnittliche Wortflüssigkeit und höhere visuell-räumliche Fähigkeiten und umgekehrt. Während dieser Zusammenhang bei jüngeren Personen weniger stark gegeben ist. Aber allgemein nehmen die Leistungsniveaus bei den Personen über 65 Jahren ab.

Im hohen Erwachsenenalter gehen zudem geringere visuell-räumliche Fähigkeiten mit einer geringeren Gedächtnisleistung etc. einher (de Frias et al., 2007). Auch neurokognitive Störungen wie Alzheimer-Demenz oder Parkinson („Schüttellähmung“) häufen sich. Diese Störungen haben oft eine biologische Basis und können kognitive und motorische Fähigkeiten soweit einschränken, dass ein normales Leben mitunter nicht mehr möglich ist. Der Grund für diese Veränderungen liegt im Abbau von Nervenzellen im Gehirn. Im Fall der Alzheimer-Demenz sind vor allem die Synapsen betroffen, was zur Folge hat, dass Neurone nicht mehr erfolgreich miteinander „kommunizieren“ können.

Menschen sind dem kognitiven Alterungsprozess aber nicht immer hilflos „ausgeliefert“. Es spielen auch Umweltfaktoren wie Ernährung sowie körperliche und geistige Aktivität eine große Rolle. Sind Personen im hohen Erwachsenenalter jedoch generell gesund, zeigen sich in den meisten Fällen nur leichte bis gar keine kognitiven Einbußen. Auch kann dem kognitiven Abbau durch gezieltes Training entgegengewirkt werden.

1.4 Soziale Entwicklung

Eine Vielzahl sozialer Beziehungen prägt das Leben eines Menschen - Freunde, Familie, Mitbewohner*innen, Partnerschaften, Arbeitskolleg*innen. Im Laufe des Lebens stellt sich heraus, dass Beziehungen zu anderen Menschen ganz unterschiedliche Aspekte umfassen und verschiedene Formen annehmen können, je nachdem in welchem Alter man ist und um welche Art von Beziehung es sich handelt (siehe Abbildung 1.12).

Überlegen Sie selbst: Wie unterscheiden sich Ihre aktuellen Beziehungen von denen, die Sie als Kind hatten? Mit welchen Personen kam es zu Konflikten und wie konnten Sie diese lösen? Welche Rolle, denken Sie, spielten dabei Ihre eigenen sozialen Fähigkeiten?

In diesem Kapitel wird aus dem Forschungsbereich der sozialen Entwicklung exemplarisch die psychosoziale Entwicklungstheorie nach Erikson (Kapitel 1.4.1), die Bindungstheorie (Kapitel 1.4.2) und die soziale Entwicklung in der Adoleszenz (Kapitel 1.4.3) besprochen.



Abbildung 1.12: Die soziale Entwicklung ist geprägt vom sozialen Umfeld eines Menschen. In der Kindheit stellt die Familie das zentrale Umfeld dar. In der Jugend bekommen Freund*innen und Kolleg*innen einen immer wichtigeren Stellenwert.

1.4.1 Das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erikson

Erik Erikson (1902-1994) war Psychoanalytiker und Entwicklungspsychologe, der sich unter anderem mit der psychosozialen Entwicklung des Menschen auseinandersetzte. Ähnlich wie Piaget für die kognitive Entwicklung (siehe Kapitel 1.3.1) und Kohlberg für die moralische Entwicklung (siehe Kapitel 1.3.3) postulierte er ein Modell zur Abfolge psychosozialer Entwicklungsphasen über die Lebensspanne.

Jede Entwicklungsphase ist demnach geprägt von einer bestimmten Thematik, die in der jeweiligen Phase in den Vordergrund tritt und sich schlussendlich zu einer **Krise** steigert. Mit erfolgreicher Bewältigung der aktuellen Krise folgt der Aufstieg in die nächsthöhere Entwicklungsphase. Erfolgreiches Lösen der jeweiligen Krise ist somit die Grundlage und Voraussetzung für die Bewältigung der Krisen in darauffolgenden Phasen. Tabelle 1.5 zeigt einen Überblick über die verschiedenen Phasen und damit einhergehenden Krisen.

Das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung und hier insbesondere die Phase der Adoleszenz mit der Entwicklung einer Identität hatten eine große Bedeutung für die sozialwissenschaftliche Forschung und diente als Grundlage verschiedenster Untersuchungen im Jugendalter. Allerdings kann die Stufentheorie in ihrer ursprünglichen Form kaum empirisch überprüft werden, da sie teilweise zu ungenau formuliert ist. Jedoch wurden in den letzten Jahren modifizierte Konzepte des Stufenmodells wieder in die psychologische Forschung aufgenommen.

Tabelle 1.5: Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erik Erikson

Alter	Krise	Herausforderung
0-1 Jahre	Urvertrauen vs. Misstrauen	Entwicklung von Vertrauen: Das hilflose Kind lernt, dass es der Mutter sowie anderen Bezugspersonen vertrauen kann.
1-3 Jahre	Autonomie vs. Selbstzweifel	Wahrnehmung des eigenen Selbst als entscheidungs- und handlungsfähige Person
3-6 Jahre	Initiative vs. Schuldgefühl	Unabhängigkeitsbestrebungen: Auf Basis der elterlichen Vorbilder entwickelt das Kind eigene Ziele und Pläne.
6 J. bis Pubertät	Kompetenz vs. Minderwertigkeit	Aneignung von Kompetenzen in grundlegenden Fähigkeiten
Adoleszenz	Identität vs. Rollenkonfusion	Entwickeln eines kohärenten Selbstbildes auf Basis von bisherigen Erfahrungen und Wissen
Frühes Erwachsenenalter	Intimität vs. Isolation	Beziehungen einzugehen und Bindungen aufzubauen ist genauso wichtig, wie Zeit für sich zu haben.
Mittleres Erwachsenenalter	Generativität gegen Stagnation	Fürsorge für zukünftige Generationen: Sinnfindung und Integration in die Gemeinschaft
Hohes Erwachsenenalter	Ich-Integrität gegen Verzweiflung	Frieden mit anderen und sich selbst schließen - grundlegende Zufriedenheit mit dem Leben

Es zeigte sich zum Beispiel, dass die psychosoziale Entwicklung nicht mit der Adoleszenz endet, sondern identitätsbezogene Probleme und Fragestellungen durchaus auch im Erwachsenenalter auftreten (Sokol, 2009). Knight (2016) nutzte Eriksons Theorie als konzeptionellen Rahmen für den therapeutischen Prozess. Er postulierte, dass der Therapieprozess wie in Eriksons Modell verstanden werden kann, der von Entwicklungsstadien mit ähnlichen Bedürfnissen für die Integration gegensätzlicher Tendenzen und die Entstehung von Krisen und Ego-Wachstum gekennzeichnet ist.

1.4.2 Bindung

Für die altersgerechte Entwicklung und spätere Persönlichkeitsentfaltung stellt die Bindung des Kindes zu seinen Bezugspersonen eine besonders bedeutende Rolle dar. **Bindung** wird definiert als emotionale Verbindungen, die mit nahestehenden Personen, besonders der Mutter oder anderen frühen Bezugspersonen, aufgebaut werden (Cassidy & Shaver, 1999).

Einer der ersten Bindungsforscher war John Bowlby (1907-1990), der ab den 1930er Jahren viele Studien an Kindern, welche in Kinderheimen aufwuchsen, durchführte (Bretherton, 1992). Im Fokus von Bowlbys Forschung standen die mannigfaltigen negativen Auswirkungen einer fehlenden Bezugsperson in der frü-

hen Kindheit, die sich zum Beispiel hinsichtlich der körperlichen und emotionalen Gesundheit zeigten (Bowlby, 1953). Im Laufe der Jahre entwickelte er mit Hilfe seiner Kollegin Mary Ainsworth (1913 – 1999) verschiedene Bindungstheorien. In ihren zahlreichen Studien wandte Mary Ainsworth ein selbst entwickeltes Szenario an, die sogenannte **Fremde-Situation**, auf Basis derer sich Bindungsqualität erfassen und verschiedenen Bindungstypen zuordnen ließen. Dieses Verfahren stellt bis heute eine verbreitete und anerkannte Forschungsmethode in der Entwicklungspsychologie dar.

Bei der „Fremde-Situation“ kommt das Kind zusammen mit der Mutter (bzw. der Person, zu der die Bindungsqualität erhoben werden soll) in einen Raum mit Spielzeug. Das Kind soll von der Mutter zum Spielen animiert werden. Nach einiger Zeit kommt eine dem Kind fremde Person in den Raum. Diese spricht erst mit der Mutter und versucht dann Kontakt zum Kind aufzunehmen. Die Mutter verlässt dabei den Raum und kommt nach wenigen Minuten zurück. Die Trennung von der Mutter löst bei allen Kindern Stress aus. Das zentrale Untersuchungselement dieses Szenarios ist jedoch die Reaktion des Kindes, wenn die Mutter in den Raum zurückkommt. Anhand der Beobachtung der Verhaltensweisen des Kindes lässt sich dieses einem von vier Bindungstypen zuordnen (Ainsworth et al., 1978):

Bindungstyp A, unsicher-vermeidend: Das Kind reagiert nach außen hin ruhiger bei der Rückkehr der Mutter im Vergleich zu anderen Bindungstypen. Es holt sich keinen Trost von der Mutter und vermeidet, Gefühle zu zeigen. Dieses Verhalten wird dadurch erklärt, dass das Kind bereits die Erfahrung gemacht hat, dass die Bezugsperson nicht zuverlässig auf dessen Bedürfnisse reagiert - es sich also für das Kind „nicht lohnt“ nach Trost zu suchen.

Bindungstyp B, sicher gebunden: Das Kind weint, wenn die Mutter den Raum verlässt und sucht sofort Kontakt zu ihr, wenn sie zurückkommt, um getröstet zu werden und lässt sich beruhigen. Dieser Bindungstyp ist gekennzeichnet von Vertrauen zur Bezugsperson. Die Eltern dieses Bindungstyps agieren vorrangig autonom – sie haben sich erfolgreich aus der eigenen Elternbeziehung gelöst und können sich voll auf ihre Rolle als Mutter beziehungsweise Vater fokussieren.

Bindungstyp C, unsicher-ambivalent: Nach der Rückkehr der Mutter kann das Kind nicht entspannen. Es sucht Trost, aber kann diesen nicht annehmen. Die Interpretation dieses Verhaltens ist, dass das Kind in der Vergangenheit ambivalente Reaktionen - liebevoll bis abweisend - seitens der Bezugspersonen auf die eigenen Bedürfnisäußerungen erlebt hat, mitunter weil Eltern durch die Traurigkeit des Kindes den eigenen Selbstwert erhöhen, beispielsweise im Sinn von: *Ich bin sehr besonders, wenn mein Kind nicht ohne mich auskommt*. Es wird angenommen, dass die Kinder diese Funktionalität der Situation für die Eltern spüren und das Trösten als nicht ehrlich wahrnehmen. Eltern dieses Bindungstyps sind oft noch verhaftet in der Beziehung mit den eigenen Eltern.

Bindungstyp D, unsicher-desorganisiert: Das Kind reagiert konfus - wirft sich schreiend auf den Boden, „friert ein“ – ist mitunter aggressiv gegenüber der

Mutter. Man nimmt an, dass Kinder dieses Bindungstyps Traumatisierungen in den frühen Lebensmonaten erlebt haben, die noch nicht verarbeitet werden konnten und das Verhalten der Eltern für die Kinder nicht vorhersagbar ist (1990 von Mary Main und Judit Solomon als vierter Bindungstyp hinzugefügt).

Bei Bindungstyp B spricht man von einer sicheren Bindung. Bindungstypen A, C und D werden als unsichere Bindungen bezeichnet. Der Grund, warum der eigentlich sichere Bindungstyp nicht an erster Stelle kommt ist, weil die Kinder des Bindungstyps A nach außen hin ruhiger auf die Fremde-Situation reagieren im Unterschied zu den Kindern des Bindungstyps B, die weinen, wenn die Mutter den Raum verlässt. Erst mit fortlaufender Forschung zeigte sich, dass das Bindungsniveau des Typs B das eigentlich sichere Muster ist und die Kinder des Typs A gelernt haben, dass sie mit keinem Trost rechnen können. Mittels Speichelentnahmen bei den Kindern in der Fremde-Situation konnte festgestellt werden, dass die Kinder des Typs A zwar nach außen hin ruhig wirken, aber ein sehr hohes Stressniveau haben.

Die Bindungstheorie zählt heute zu den anerkannten Theorien der Entwicklungspsychologie und wird stetig weiter beforscht. Verschiedene Studien konnten zum Beispiel die Gültigkeit der Bindungstheorie über verschiedene Kulturen hinweg feststellen (z. B. Jin et al., 2012; Van Ijzendoorn & Kroonenberg, 1990). Viele zentrale Annahmen der klassischen Bindungstheorie konnten auch in neueren Studien belegt werden (z. B. die Sensitivität der Bindungsperson als zentraler Umweltfaktor, der zu Bindungsunterschieden in der frühen Kindheit führt; Bindung als generationenübergreifendes Phänomen; frühe Bindungserfahrung als prägend für soziale und emotionale Entwicklung; siehe Fearon & Roisman, 2017). Ebenfalls lässt sich feststellen, dass die Bindungsperson nicht zwingend die Mutter sein muss. Der Vater, die Großeltern oder Bezugsbetreuer*in im Heim können ebenfalls erfolgreich diese tragende Rolle im Leben eines Kindes übernehmen (siehe Shirvanian & Michael, 2017).

1.4.3 Soziale Entwicklung in der Adoleszenz: Die Suche nach Identität

Die Bildung eines kohärenten Selbstbildes, d. h. der eigenen Identität, ist eine der zentralen Aufgaben in der Adoleszenz. James Marcia (*1937), dessen Forschung als Weiterentwicklung von Erik Eriksons Theorie zur psychosozialen Entwicklung (siehe Kapitel 1.4.1) gilt, widmete seine Forschung der psychosozialen Entwicklung Jugendlicher. Er postulierte ein Modell des sogenannten „Identitätsstatus“. Im Unterschied zu Eriksons Stufenmodell sind diese vier Identitätskategorien als individuelles Ergebnis der Bewältigung psychosozialer Aufgaben mit dem Ziel der Bildung einer „Ich-Identität“ zu verstehen (Marcia, 1966).

Die diffuse Identität („Identity Diffusion“): Jugendliche dieses Status haben weder ein kohärentes Selbstkonzept entwickelt noch sich überhaupt mit der eigenen Identitätsfindung auseinandergesetzt. Betroffene Personen können

ganz unterschiedlich sein - vom „Playboy-Typ am einen bis hin zum Schizo-iden-Persönlichkeitstyp am anderen Ende des Kontinuums“ (Marcia, 1966 S. 558).

Die übernommene Identität („Foreclosure“): Keine erkennbare Identitätskrise wurde durchlaufen. Werte und Überzeugungen von Eltern und anderen Rollenvorbildern werden unhinterfragt übernommen. Dieser Status ist gekennzeichnet von autoritären Werten wie Gehorsam, Führung und Respekt vor hierarchisch höhergestellten Personen. Das Selbstwertgefühl ist anfällig für negative Information.

Die kritische Identität („Moratorium“): Jugendliche erleben eine Identitätskrise, ungelöste Konflikte mit Eltern und sich selbst führen zur Auseinandersetzung mit eigenen Zielen, Überzeugungen und Werten. Dieser Status ist gekennzeichnet von einem hohen Grad an Exploration und einem niedrigen Grad an Verbindlichkeit. Noch lassen sich die Betroffenen alle Möglichkeiten offen, ohne sich auf eine bestimmte Identität festzulegen.

Die erarbeitete Identität („Identity Achievement“): Die Identitätskrise wurde durchlaufen und ein neues Selbstbild erfolgreich erarbeitet. Jugendliche dieses Identitätsstatus verschreiben sich weniger als andere autoritären Werten, ihr Selbstwertgefühl ist weniger anfällig für negative Information.

Kapitel 2

Differentielle- und Persönlichkeitspsychologie

2.1 Einführung in die Differentielle Psychologie und Persönlichkeitspsychologie

In vielerlei Hinsicht sind sich Menschen sehr ähnlich, beispielsweise die Entwicklungsprozesse des Menschen, die in Kapitel 1 beschrieben sind. Gleichzeitig nehmen wir wahr, dass Menschen verschieden sind, sich unterschiedlich verhalten, unterschiedlich auf Situationen reagieren. Anders als andere, anders als wir selbst. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Stellen Sie sich zwei Freundinnen vor, Paula und Katrin.

Paula kennen Sie als eine sehr fröhliche und hilfsbereite, gleichzeitig ruhige junge Frau, die viel Wert darauf legt, mit allen Menschen gut auszukommen. Sie ist im Umgang mit anderen Menschen immer höflich und respektvoll und findet es schrecklich, wenn sich Menschen streiten.

Katrin dagegen liebt es, im Mittelpunkt zu stehen und neue Erfahrungen zu machen. Sie lacht gerne, kann aber auch sehr ernst werden, wenn es die Situation erfordert. Sie ist wenig ängstlich und eine eigene Meinung zu haben und diese auch angemessen zu vertreten, findet die junge Frau sehr wichtig. „Besser ehrlich und direkt als zurückhaltend und angepasst.“ ist ihre Devise.

Vielleicht kennen Sie zwei Personen, auf die diese Beschreibungen gut passen würden. Wie denken Sie, würden die beiden Frauen in diversen Alltagssituationen reagieren (siehe beispielsweise Abbildung 2.1): Wie würden sie sich zum Beispiel im Freundeskreis während eines Spieleabends, auf einer Party unter fremden Menschen oder während einer Diskussion zum Thema Klimaschutz verhalten? Sicher gibt es auch Merkmale, in denen sich die beiden Frauen ähnlich sind.

In der Beschreibung der beiden Personen greifen wir ganz selbstverständlich auf eher stabile Persönlichkeitseigenschaften zurück (Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft, Offenheit für neue Erfahrungen etc.) und weisen diesen Persönlichkeitseigenschaften Ausprägungen zu (z. B. sehr freundlich, wenig ängstlich etc.), um zu beschreiben, was für diese Personen typisch ist, was sie von anderen unterscheidet, was bei ihnen stärker ausgeprägt ist als bei anderen. Wir verwenden dabei



Abbildung 2.1: Wie reagieren Menschen auf bestimmte Situationen?

in der Regel stabile Eigenschaften, außer es ist uns wichtig zu betonen, dass eine Person in einer spezifischen Situation anders reagiert als andere (z. B. geht keinem Streit aus dem Weg).

Diese Beschreibungen verwenden wir, um Personen zu charakterisieren. Vice versa dient uns der Charakter der Person zur Beschreibung. Die Beschreibungen ermöglichen uns auch, Vorhersagen über zukünftiges Verhalten dieser Personen ganz allgemein oder für spezifische Situationen treffen zu können, wodurch wir die Möglichkeit haben, uns auf dieses erwartete Verhalten einstellen zu können.

Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang für die wissenschaftliche Psychologie stellt ist: Wie kann man das unterschiedliche Verhalten (und Erleben) von Menschen erklären? Dazu werden die Unterschiede zwischen Personen oder Gruppen untersucht (sog. interindividuelle Unterschiede), als auch Unterschiede innerhalb der gleichen Personen (sog. intraindividuelle Unterschiede), die sich im Verlauf des Lebens ergeben (können).

Diese zentrale Frage wird in der Psychologie, neben vielen anderen, aus den folgenden zwei wichtigen Perspektiven betrachtet: Eine Perspektive ist, dass sich Menschen prinzipiell in ihrer Persönlichkeit unterscheiden und Verhaltensunterschiede durch Persönlichkeitsunterschiede erklärt werden können, so wie wir das in den Beispiel zuvor getan haben: Wir haben Paulas und Katrins Persönlichkeit beschrieben und von diesen Beschreibungen ausgehend können Vermutungen angestellt werden, wie sich Paula im Unterschied zu Katrin in einem Streitgespräch verhalten und fühlen würde. Diese Perspektive wäre die der Differentiellen Psychologie und Persönlichkeitspsychologie. Eine andere Perspektive wäre, dass sich das Verhalten durch soziale Gegebenheiten und Rahmenbedingungen erklären lässt. Es sind nicht die uns innewohnenden Unterschiede und Ähnlichkeiten unserer Persönlichkeit, die das Verhalten und Erleben erklären, sondern es sind die spezifischen sozialen Situationen und die Interaktionen zwischen Menschen, die Verhalten erklären. Diese Perspektive wäre die der Sozialpsychologie. Diese zwei Perspektiven schließen sich natürlich nicht gegenseitig aus, haben sich in der Forschung und Lehre aber als praktikable Ordnungskategorien für die Vielzahl an Studien, Forschungsthemen, Theorien etc. gezeigt.

Mit diesen Überlegungen haben wir bereits eigene Theorien über Persönlich-

keit beziehungsweise Persönlichkeitsunterschiede aufgestellt und ihre Konzepte darüber praktisch angewandt. Persönlichkeit stellt einen wichtigen Forschungsbereich der Psychologie dar. Dies passiert auf verschiedenen Ebenen. So werden zum Beispiel Gruppen von Menschen oder einzelne Individuen hinsichtlich ihrer Persönlichkeitseigenschaften bzw. der Ausprägung der Persönlichkeitseigenschaften miteinander verglichen, um beispielsweise Unterschiede, Zusammenhänge und Auswirkungen besser zu verstehen.

2.1.1 Was ist Persönlichkeit?

Für den Begriff „Persönlichkeit“ existiert nicht die eine richtige Definition. Es gibt viele verschiedene Ansatzpunkte, um das Konstrukt Persönlichkeit zu beschreiben und somit greifbarer zu machen. Nachfolgend sind einige bekannte Definitionen angeführt.

„Personality is the dynamic organization within the individual of those psychophysical systems that determine his unique adjustments to his environment.“ (Allport, 1937)

„In der Psychologie wird unter *Persönlichkeit* zumeist die Gesamtheit aller Merkmale, die eine Person zeitstabil kennzeichnen und unverwechselbar machen, verstanden.“ (Herzberg & Roth, 2014)

„Personality is the set of psychological traits and mechanisms within the individual that are organized and relatively enduring and that influence his or her interactions with, and adaptations to, the intrapsychic, physical, and social environments“ (Larsen et al., 2013)

Der Persönlichkeitsbegriff lässt sich - wie man an den verschiedenen Zitaten sieht - je nach Fokus unterschiedlich beschreiben. Während Gordon Allport zum Beispiel besonders die dynamische Anpassung eines Individuums an die Umwelt betont, so fokussieren sich Philipp Herzberg und Marcus Roth eher auf die zeitliche Stabilität der Persönlichkeitseigenschaften. Trägt man die zentralen Aussagen von verschiedenen Persönlichkeitsdefinitionen zusammen, kristallisieren sich folgende Kernmerkmale heraus. Der Persönlichkeitsbegriff umfasst demnach:

- (a) nicht-pathologische Unterschiede zwischen Menschen
- (b) Stabilität von Persönlichkeitseigenschaften
 - Temporale (zeitliche) Stabilität
 - Transssituative Konsistenz
- (c) Referenzialität zu einer Referenzpopulation (siehe auch Infobox 2.1)

Das heißt,

- (a) man würde pathologische Ausprägungen von Persönlichkeitseigenschaften weniger der Persönlichkeitspsychologie, sondern z. B. eher der Klinischen Psychologie zuordnen,

- (b) dass Persönlichkeitseigenschaften über Stabilität verfügen müssen, die sich in zwei Aspekten zeigt und zwar
 - der Stabilität über die Zeit (im Sinne von Lebenszeit) als auch
 - der Stabilität über Situationen hinweg und
- (c) dass die Ausprägung der Eigenschaften zwischen den Menschen variieren und in Bezug gesetzt werden können zu den Ausprägungen von Referenzpopulationen (siehe auch Infobox 2.1).

Speziell dem Begriff der Persönlichkeitseigenschaft kommt eine zentrale Bedeutung zu. Es gibt diverse weitere Begriffe, die dem der *Persönlichkeitseigenschaft* ähnlich sind beziehungsweise teilweise synonym verwendet werden. Zwar gibt es Überschneidungen, jedoch sind diese nicht mit dem der Persönlichkeitseigenschaft gleichzusetzen, sondern eher als spezifische Begriffe beziehungsweise spezifische Forschungsthemen der Persönlichkeitspsychologie zu betrachten:

Disposition Abstrakte, breite und stabile Merkmale. Ihnen liegt eine hohe genetische Verankerung zugrunde, die weniger durch die Umwelt zu beeinflussen ist. Dispositionen sind daher eher stabil (zeitlich wie situativ) und schwer zu verändern (z. B. durch Lernen) und können auch als „Veranlagung“ bezeichnet werden. Dispositionen sind nicht direkt beobachtbar, sondern manifestieren sich im Verhalten. Manche Menschen neigen zum Beispiel mehr als andere dazu, häufiger und intensiver negative Gefühle zu erleben, ein Phänomen, das mit dem Begriff der „dispositionalen Negativität“ beschrieben ist. Betroffene sind meist ängstlicher, unsicherer, kritischer und unzufriedener im Vergleich zu anderen Personen (Shackman et al., 2016).

Trait vs. State Traits bezeichnen Dispositionen im Sinne einer Verhaltensbereitschaft. Bei einem Trait handelt es sich um ein zeitlich relativ stabiles Merkmal. Emotional intelligente Menschen, also Menschen, die die eigenen sowie die Emotionen anderer Menschen verstehen, regulieren können und adäquat einsetzen (etwa um Ziele, wie z. B. die Lösung eines Problems zu erreichen), berichten von höherer Zufriedenheit in romantischen Partnerschaften (Malouff et al., 2014).

Im Unterschied dazu wird als State ein vorübergehender psychischer Zustand bezeichnet, insbesondere emotionaler (z. B. momentane Angst) oder persönlicher (z. B. momentane Verträglichkeit) Natur. Wenn Menschen sich extravertiert verhalten, also sich in einer bestimmten Situation zum Beispiel gesprächig, energetisch oder durchsetzungsfähig zeigen, führt das dazu, dass sie in dieser Situation auch glücklicher sind und mehr Freude erleben (Wilt et al., 2012).

Temperament Temperament setzt sich aus den drei globalen Komponenten: Erregung, Emotionalität und Selbstregulation zusammen und bezeichnet biologisch verankerte individuelle Unterschiede zwischen Menschen hinsichtlich ihrer Reaktivität auf Stimuli sowie die Fähigkeit, Erregung und emotionale Reaktionen aktiv zu kontrollieren (siehe Derryberry & Rothbart, 1988).

Menschliches Verhalten im Fokus....

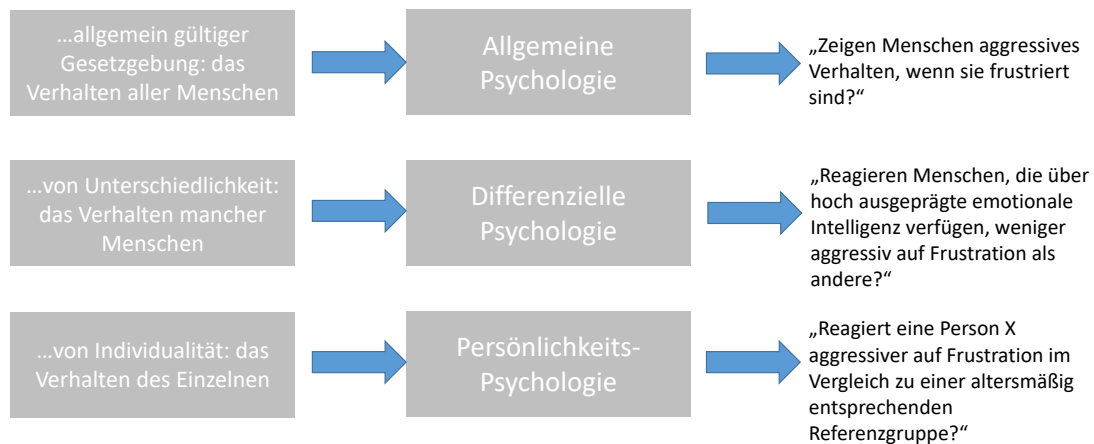


Abbildung 2.2: wissenschaftliche Fragestellungen nach Forschungsrichtung

Adaption Kontextualisierte, enger gefasste und dynamische Merkmale. Diese sind stärker durch die Umwelt und Zeit beeinflussbar und somit kurzlebiger. Kann auch als „Anpassung“ bezeichnet werden. Diverse Studien konnten aufzeigen, dass Menschen über eine sehr schnell erlernbare Angst vor Schlangen verfügen (Öhman & Mineka, 2003). Schlangen werden als aversiver Reiz wahrgenommen, der automatisch Aufmerksamkeit erregt. Menschen, die Schlangen in freier Wildbahn begegneten, berichteten zum Beispiel, dass sie erst vor Angst erstarrt waren, als ihnen bewusst wurde, dass sie kurz davor waren, auf eine Schlange zu treten.

2.1.2 Allgemeine vs. Differenzielle vs. Persönlichkeitspsychologie

Wie Persönlichkeit in der Psychologie untersucht wird, hängt oft vom konkreten Hintergrund der Forschenden ab. Die wissenschaftliche Psychologie untergliedert sich in mehrere Teildisziplinen und entsprechend gibt es verschiedene Ansätze, Persönlichkeit zu erforschen (siehe dazu auch Abbildung 2.2).

Die Allgemeine Psychologie zum Beispiel bezieht sich auf Phänomene oder Gesetzmäßigkeiten, die für möglichst alle Menschen gültig sind. Eine mögliche Forschungsfrage aus diesem Bereich könnte lauten „Zeigen Menschen aggressives Verhalten, wenn sie frustriert sind?“.

Im Gegensatz dazu befasst sich die Differenzielle Psychologie mit den Unterschieden zwischen Menschen bzw. mit Phänomenen, die für manche Menschen oder Menschengruppen gelten, nicht aber für alle. Hier wäre eine Forschungsfrage „Reagieren Menschen, die über hoch ausgeprägte emotionale Intelligenz verfügen, weniger aggressiv auf Frustration als Menschen mit niedriger bzw. durchschnittlich ausgeprägter emotionaler Intelligenz?“.

In der Persönlichkeitspsychologie steht das Individuum mit seinen persönlichen Charakteristika im Fokus. Mit anderen Worten: Man untersucht Eigenschaften, die

sich im Erleben und Verhalten der einzelnen Personen manifestieren. Eine Forscher*in aus diesem Bereich könnte zum Beispiel die Frage „Reagiert eine Person X aggressiver auf Frustration im Vergleich zu einer altersmäßig entsprechenden Referenzgruppe (siehe auch Infobox 2.1)?“ untersuchen.

Nachdem die Differentielle Psychologie und die Persönlichkeitspsychologie sehr große Überschneidungsbereiche haben, wird in der Psychologie beispielsweise im Studium auch vom Fach *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitspsychologie* gesprochen, weil diese beiden Bereiche sehr oft nicht klar voneinander trennbar sind.

Infobox 2.1: Was ist eine Referenzgruppe?

Persönlichkeitsausprägungen sind nur dann individuelle Besonderheiten, wenn sie zwischen Personen variieren und in Bezug zu einer Referenzpopulation gestellt werden. Der Begriff Referenzgruppe oder Referenzpopulation beschreibt eine Vergleichsgruppe, anhand derer individuelle Werte einer Person relativiert werden können. Die Vergleichsgruppe besteht meist aus Personen desselben Alters und Geschlechts sowie desselben historischen Zeitraums und derselben Kultur. Die Ergebnisse aus psychologischen Tests (siehe auch Kapitel 2.6.1) werden beispielsweise mit den zu erwartenden Ergebnissen der Referenzgruppe verglichen, um eine relative Aussage zur Ausprägung der Person treffen zu können. Heißt, wenn Sie in einem IQ-Test 80 % aller Fragen richtig beantworten, so kann das, je nachdem was Ihre Referenzgruppe erreicht, durchschnittlich sein (wenn die Referenzgruppe durchschnittlich ebenfalls 80 % korrekt löst) oder überdurchschnittlich, wenn Personen der Referenzgruppe normalerweise z. B. nur 50 % der Fragen korrekt lösen.

Im Folgenden werden nun verschiedene Persönlichkeitskonzepte sowie Personen, die die Persönlichkeitspsychologie geprägt haben, vorgestellt. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf den historischen Wurzeln der verschiedenen psychologischen Schulen und den jeweiligen Ansätzen, die diese zum Thema Persönlichkeit hervorgebracht haben. Abschließend werden diverse Methoden zur „Messung“ der Persönlichkeit exemplarisch dargestellt. Sie finden dies in den folgenden Kapiteln:

- Persönlichkeitsmodelle: Trait-Theorien (Kapitel 2.2)
- Psychodynamische Theorie der Persönlichkeit (Kapitel 2.3)
- Humanistische Theorien der Persönlichkeit (Kapitel 2.4)
- Soziale Lerntheorie und kognitive Theorien der Persönlichkeit (Kapitel 2.5)
- Persönlichkeitsdiagnostik (Kapitel 2.6)

2.2 Persönlichkeitsmodelle: Trait-Theorien

Der Versuch einer umfassenden Beschreibung und Erklärung von Persönlichkeit hat eine lange Geschichte. Verschiedene Forscher haben sich damit befasst, wie man Persönlichkeit am besten beschreiben und erklären könne.

Gemäß des Trait-Ansatzes wird Persönlichkeit anhand stabiler, biologisch verankerter Merkmale, die gewisse Regelmäßigkeiten im Erleben und Verhalten her-

vorrufen, beschrieben.

Eine der ersten Persönlichkeitstypologien stellt die **Temperamentenlehre** nach Galen dar (zweites Jahrhundert n. Chr.). Diese gründete auf der Vier-Säfte-Lehre nach Hippokrates (siehe Abbildung 2.3), welche die vier Körperflüssigkeiten Blut, Schleim, Gelbe Galle, Schwarze Galle unterscheidet. Nach Galen kann das Gesamttemperament eines Menschen in vier zugrunde liegende Temperamente unterteilt werden, wobei bei jedem dieser Temperamente ein spezieller „Körpersaft“ im Vordergrund steht.

Je nachdem, von welchem der vier Säfte ein Mensch am meisten in sich trägt, sei auch das damit einhergehende Temperament besonders stark ausgeprägt. Die Namen der Persönlichkeitstypen - Phlegmatiker, Melancholiker, Choleriker und Sanguiniker leiten sich aus den griechischen Wörtern der vier Körperflüssigkeiten ab. Die Beschreibung der Persönlichkeit erfolgt dabei als Typ - d. h., dass eine spezifische Konstellation von besonders stark ausgeprägten Persönlichkeitseigenschaften einen Typ ausmacht und jeder Mensch einem solchen Typus zugeordnet werden kann. Der Phlegmatiker wäre demnach nach Galen eine beherrschte, träge, zaghafte, friedliche und begeisterungslose Person. Der Sanguiniker eine optimistische, kontaktfreudige, spontane, überschwängliche und gesellige Person etc.

Galens Temperamentenlehre hat sich bis ins 20. Jahrhundert gehalten. Hans Eysenck (1916–1997) bezog sich ebenfalls auf diese Lehre und postulierte auf Basis von Zwillingsstudien (siehe Infobox 2.2) ein Persönlichkeitsmodell, anhand dessen Persönlichkeit im Wesentlichen auf die Interaktion zweier Dimensionen reduziert werden könne (Eysenck, 1963): *Extraversion vs. Introversion* und *Stabilität vs. Labilität*. Der Zusammenhang zwischen der antiken Temperamentenlehre und Eysencks Persönlichkeitsdimensionen ist in Abbildung 2.4 dargestellt.



Abbildung 2.3: Hippokrates war ein griechischer Arzt und Lehrer. Er lebte etwa 400 v. Chr.

Infobox 2.2: Was sind Zwillingsstudien?

Bei Zwillingsstudien werden eineiige und zweieiige Zwillinge - getrennt oder miteinander aufwachsend - untersucht. Es handelt sich dabei um eine Forschungsmethode in der Psychologie, die der Frage nach Einflüssen durch Veranlagung und Umwelt nachgeht. Eine Forschungsfrage könnte zum Beispiel sein, ob (Persönlichkeits-)Unterschiede zwischen Menschen aufgrund ihrer genetischen oder umweltbedingten Einflüsse entstehen.

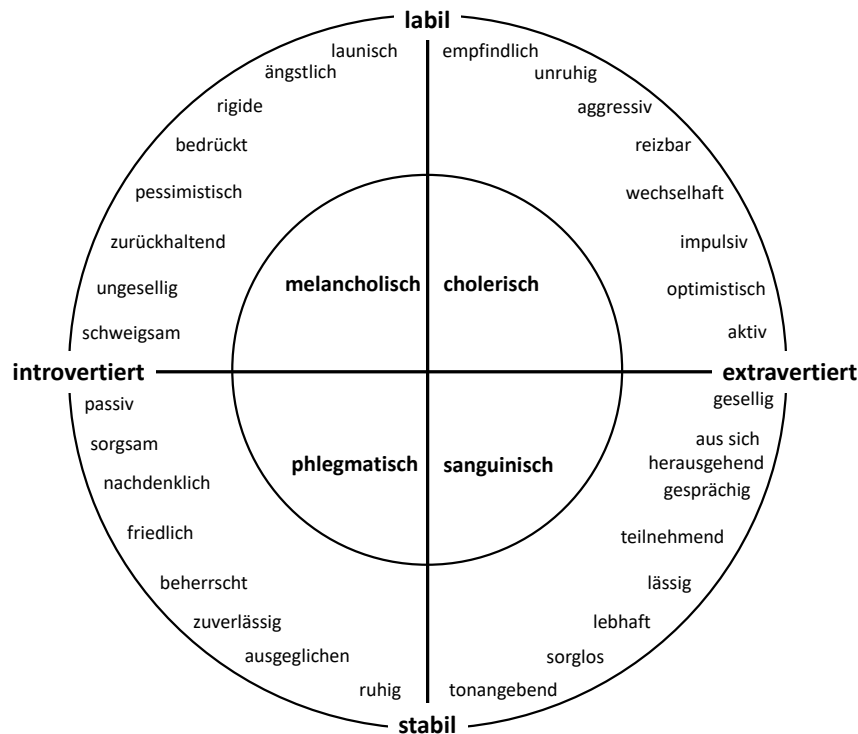


Abbildung 2.4: Zusammenhang zwischen Temperamentenlehre und Eysencks Persönlichkeitsdimensionen aus Eysenck (1965; nach Amelang & Bartussek, 2001)

Ein neueres und sehr bekanntes Modell der Persönlichkeitsbeschreibung ist das sogenannte Fünf-Faktoren-Modell, zumeist auch als das *Big-Five* Modell bezeichnet (Goldberg, 1990; McCrae & Costa, 2008). Dieses Modell, das aktuell das dominanteste in der psychologischen Forschung (Feher & Vernon, 2021) darstellt, basiert auf einem lexikalischen Ansatz: Ausgehend von circa 18.000 eigenschaftsbezogenen Begriffen (z. B. optimistisch, freundlich, hilfsbereit, melancholisch) wurden fünf große, basale Faktoren beziehungsweise Dimensionen der Persönlichkeit identifiziert. Diese fünf Dimensionen sind:

- Offenheit für Erfahrungen (**O**penness to experience)
- Gewissenhaftigkeit (**C**onscientiousness)
- Extraversion (**E**xtraversion)
- Verträglichkeit (**A**greeableness)
- Neurotizismus (**N**euroticism)

Im Englischen lässt sich anhand der Anfangsbuchstaben auch die Eselsbrücke OCEAN ableiten. Die Beschreibung der Persönlichkeitsstruktur auf Basis der Big-Five erfolgt dimensional, was bedeutet, dass eine Person nicht einer Hauptgruppe bzw. einem Typ zugeteilt wird, sondern verschiedenen starke Ausprägungen auf jeder dieser fünf Dimensionen möglich sind. Eine Person kann also zum Beispiel gleichzeitig sehr gewissenhaft und sehr extravertiert und gleichzeitig sehr offen für Erfahrungen etc. sein. Um die Ausprägungen einer Person auf den fünf großen Faktoren zu bestimmen, werden in erster Linie Fragebogenverfahren (siehe Kapi-

tel 2.6.1) eingesetzt. Hierbei werden in der Selbsteinschätzung einzelne Aussagen - sogenannte Items (siehe dazu auch Maderthaner, 2017 S. 85) - auf einer mehrstufigen Skala dahingehend bewertet, wie sehr man einschätzt, dass diese auf einen selbst zutreffen (Selbstbewertung: siehe dazu auch Infobox 2.3).

Das NEO Persönlichkeitsinventar (NEO Personality Inventory; kurz: NEO-PI) von Paul Costa und Robert McCrae (1985) war eines der ersten Verfahren für Erwachsene, das mittlerweile in zahlreichen weiteren, überarbeiteten Versionen und Sprachen vorliegt. In Tabelle 2.1 ist ein Überblick über die fünf Persönlichkeitsmerkmale mit dazugehörigen Beschreibungen sowie Beispiele der Items einer deutschsprachigen Kurzversion des NEO-Persönlichkeitsinventars, dem NEO-FFI-30 (Körner et al., 2008) dargestellt.

Das Big-Five Modell bildet Persönlichkeit auf einer globalen Ebene ab und stellt mit „nur“ fünf Faktoren ein sehr sparsames Modell dar, das aktuell den „Goldstandard“ in der psychologischen Persönlichkeitsforschung repräsentiert. Die Forschung hat gezeigt, dass die 5-Faktoren-Struktur dieses Modells in verschiedenen Ländern und Kontinenten (Europa, Asien, USA, Lateinamerika), Kulturen sowie in Gruppen unterschiedlichen Bildungsgrades in ähnlicher Weise aufgezeigt werden konnte (z. B. Rammstedt et al., 2013). Daher wird dieses Modell als „den Menschen inhärente Persönlichkeitsstruktur“ angenommen. Nichtsdestotrotz kommt in der Wissenschaft immer wieder die Frage auf, ob das Big-Five Modell hinsichtlich aller relevanten Persönlichkeitsmerkmale wirklich erschöpfend ist (siehe z. B. Fehrer & Vernon, 2021). Als ein alternatives Persönlichkeitsmodell wird zum Beispiel das HEXACO Modell (Ashton et al., 2004) diskutiert, das sechs große Faktoren postuliert: **H** Ehrlichkeit-Demut (Honesty-Humility), **E** Emotionalität (Emotionality), **X** Extraversion, **A** Verträglichkeit (Agreeableness), **C** Gewissenhaftigkeit (Conscientiousness) und **O** Offenheit für Erfahrungen (Openness to Experience). Wie man an den Faktoren sieht, stellt das HEXACO Modell das Big-Five Modell aber nicht grundsätzlich in Frage, da es sich in großen Bereichen inhaltlich überschneidet.

Infobox 2.3: Selbst- vs. Fremdbewertung

Die Einschätzung der Ausprägung einer Persönlichkeitseigenschaft kann methodisch mittels einer Selbst- oder einer Fremdbewertung erfolgen. Bei der Selbstbewertung werden die Personen, für die die Ausprägung der Eigenschaft (z. B. Gewissenhaftigkeit) erhoben werden soll, ersucht, die Items, die für die Erhebung geeignet erscheinen, selbst zu bewerten. Bei Fremdbewertungen wird diese Einschätzung von einer anderen Person vorgenommen. Beide Methoden haben ihre Vor- und Nachteile:

Die Selbstbewertung kann von der Person relativ einfach bewusst oder unbewusst zum eigenen Vorteil manipuliert werden (siehe auch Abbildung 2.11). Dafür kennt wahrscheinlich niemand die Person so gut, wie sie sich selbst. Selbstbewertungen sind zudem in der Regel sehr ökonomisch zum Beispiel als Gruppentestungen umsetzbar (bei der nur eine Testleitung für mehrere Personen benötigt wird). Die Fremdbewertung hingegen liefert in der Regel ein zutreffenderes Bild von außen, ist dafür meist deutlich aufwändiger in der Umsetzung und abhängig von der Einschulung der Fremdbeurteiler auf das entsprechende Erhebungsinstrument, wie auch der Menge der Informationen, die über die zu beurteilende Person vorliegen.

Tabelle 2.1: Die fünf Faktoren des Big-Five Persönlichkeitsmodells

Dimension	Allgemeine Beschreibung	Verhaltensbeispiele	Beispiel-Items NEO-FFI-30 (Körner et al., 2008)
Offenheit für Erfahrungen	ein generelles Gefallen an Kunst, Abenteuer, Emotionen, Neugier und einer Vielzahl von neuen Erfahrungen	Personen mit hohem Grad an Offenheit für Erfahrung tendieren zu einem originellen und ungewöhnlichen Einrichtungsstil, einem individuellen Musikgeschmack und besitzen oft eine Vielzahl verschiedenster Bücher.	„Ich habe oft Spaß daran, mit Theorien oder abstrakten Ideen zu spielen.“
Gewissenhaftigkeit	Selbstdisziplin, verantwortungsvolles Verhalten, Zielstrebigkeit	Personen, die sehr gewissenhaft sind, präferieren geplantes Verhalten gegenüber Spontaneität, arbeiten eher genau und langsam als schnell und oberflächlich.	„Wenn ich eine Verpflichtung eingehe, so kann man sich auf mich bestimmt verlassen.“
Extraversion	Suchen von positiven Emotionen, unter anderem durch die Gesellschaft anderer, Geselligkeit, Optimismus	Extravertierte Personen genießen es, Zeit mit anderen Menschen zu verbringen. In Gruppen führen sie oft Gespräche an und mögen es, im Zentrum der Aufmerksamkeit zu stehen.	„Ich bin ein fröhlicher, gut gelaunter Mensch.“
Verträglichkeit	mitfühlend und kooperativ, reflektiert und gerecht im Sinne der allgemeinen Harmonie	Für Personen mit hohem Grad an Verträglichkeit ist es wichtig, dass sie sich mit anderen gut verstehen. Sie sind meist rücksichtsvoll, hilfsbereit, freundlich und großzügig.	„Ich versuche, stets rücksichtsvoll und sensibel zu handeln.“
Neurotizismus	Tendenz, gehäuft negative Emotionen wie zum Beispiel Angst oder Ärger zu verspüren, Neigung zu depressiven Verstimmungen	Personen mit hohen Neurotizismuswerten beurteilen ganz normale, also ungefährliche Situationen schneller als bedrohend oder frustrierend. Oft geht dies mit Schwierigkeiten der Stressbewältigung einher sowie damit, Entscheidungen zu treffen oder klare Gedanken zu fassen.	„Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schiefgeht.“

2.2.1 Persönlichkeit: stabil oder situationsabhängig?

Persönlichkeitseigenschaften werden als zeitlich relativ stabile und situationsunabhängige Merkmale von Personen definiert. Eine Person, die beispielsweise über eine hohe Ausprägung der Big-Five Dimension Neurotizismus (siehe Big-Five Persönlichkeitsmodell 2.2) verfügt, also generell unsicher ist und zu Ängsten neigt, wird in verschiedenen Kontexten entsprechend ängstlich agieren, was für Menschen mit niedriger Ausprägung auf derselben Dimension rasch als „überevorsichtig“ interpretiert werden kann (siehe auch Abbildung 2.5). Wie sich Menschen verhalten, hängt aber nicht nur von ihren stabilen Persönlichkeitsmerkmalen ab, sondern steht auch mit der aktuellen Situation in Zusammenhang.

Die bereits erwähnten Begriffe **Trait** und **State** (siehe Kapitel 2.1.1) sind zentrale Aspekte in der Differentiellen Psychologie und Persönlichkeitspsychologie, um Persönlichkeitsmerkmale, die relativ stabile Eigenschaften repräsentieren (= Trait), von situativen Einflüssen (z. B. bei der Messung des Persönlichkeitsmerkmals in einer spezifischen Situation) beziehungsweise momentanen Zuständen einer Person (= State) abzugrenzen.

Wie aber hängen State- und Trait-Merkmale zusammen? Das folgende Beispiel soll helfen, zum Verständnis der beiden Konstrukte beizutragen: Stellen Sie sich eine Gruppe von Studierenden vor. Diese unterscheiden sich in ihrer generellen (=Trait) Ängstlichkeit. Manche von ihnen sind hochängstlich und schüchtern (in sozialen Situationen), andere sind generell eher entspannt und lassen sich nicht so leicht aus der Ruhe bringen. Eine Forscherin misst nun über einen Fragebogen die Angst zu Beginn, Mitte und Ende des Semesters. Generell findet sich das folgende Muster: Angst steigt bei allen Studierenden bis zum Semesterende an, was sich aufgrund der Prüfungsphase in dieser Zeit erklären lässt. Allerdings unterscheiden sich die Studierenden unter anderem in der Art und Weise, wie schnell ihre Angst über die Zeit des Semesters ansteigt. Während hochängstliche Personen einen schnellen Anstieg verzeichnen (bei einem hohen Ausgangsniveau am Semesteranfang), verzeichnen die niedrigängstlichen Personen erst kurz vor Semesterende einen höheren Ängstlichkeitswert (zur Abgrenzung Angst vs. Furcht siehe Infobox 2.4).

Diese Prüfungsphase geht für jeden und jede einzelne jedoch mit derselben Relevanz einher. Weshalb gibt es dennoch Personen, die deutlich ängstlicher sind als andere? Diese Frage lässt sich mit dem State-Trait-Modell der Angst nach Spielberger (1972) beantworten (siehe auch Laux et al., 1981).

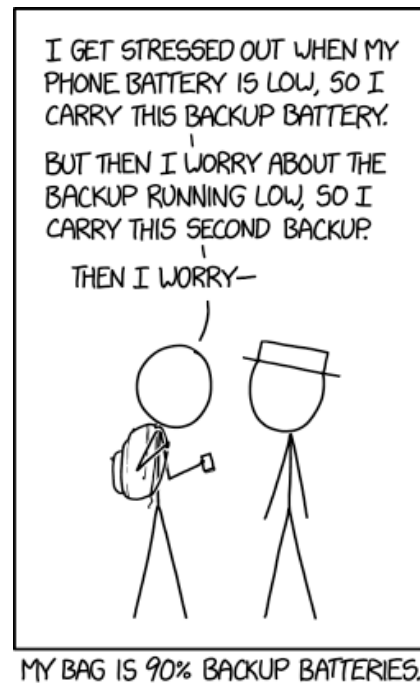


Abbildung 2.5: Beispiel für eine Person, die wahrscheinlich auch einen hohen Neurotizismuswert hätte - siehe <https://xkcd.com/1872/>

Dieses Modell unterscheidet zwischen Trait-Angst bzw. Eigenschaftsangst und der State-Angst bzw. Zustandsangst. In unserem Beispiel stellt die Prüfungsphase an sich einen Auslöser für erhöhte State-Angst dar. Eine besonders wichtige Prüfung verändert vorübergehend den emotionalen Zustand der Studierenden und ist ursächlich für die wahrgenommene Angst. Dass aber nicht jeder Student beziehungsweise jede Studentin gleich viel Angst berichtet, liegt an der individuellen Ausprägung der Trait-Angst. Die Trait-Angst oder auch Eigenschaftsangst wird in diesem Modell als relativ stabile Anfälligkeit für Angstreaktionen beschrieben. Das bedeutet, eine Person mit sehr hoher Trait-Angst lässt sich von einem Ereignis aus der Umwelt (hier im Beispiel: eine wichtige Prüfung) mit hoher Wahrscheinlichkeit deutlich mehr verängstigen als eine Person mit vergleichbar niedriger Trait-Angst.

Infobox 2.4: Furcht vs. Ängstlichkeit

Furcht bezieht sich auf ein konkretes „Objekt“ bzw. auf eine reale Gefahr in einer konkreten Situation, ist in der Regel eine rationale, gesunde Reaktion des Organismus und führt z. B. zu einer Flucht- oder Angriffsreaktion. Wenn man in einem Bus beispielsweise von einer Gruppe von Personen angepöbelt wird, erlebt man Furcht: Eine konkrete Situation mit der realen Gefahr von Gewalt, die zu einer normalen Furchtreaktion führt. Ängstlichkeit hingegen bezieht sich nicht auf konkrete Situationen oder Gefahren bzw. sind diese oft nicht eindeutig bestimmbar. Die Ängstlichkeit würde z. B. steigen, wenn Sie spät abends alleine mit der U-Bahn fahren. Selbst wenn Sie keinen konkreten Grund erhalten, sich zu fürchten, kann man sich in der nächtlichen U-Bahn Station unwohl und ängstlich fühlen. Durch das Fehlen einer konkreten Bedrohung hat die Angst dadurch gegenüber der Furcht mehr irrationale Aspekte und kann im Unterschied zur Furcht, die nur solange erlebt wird, wie auch die konkrete Gefahr besteht, länger anhalten.

2.3 Psychodynamische Theorie der Persönlichkeit

Ein gänzlich anderer Ansatz, als der bisher beschriebene, wenn es um Ursprünge und Entwicklungsverlauf der Persönlichkeit geht, kam von dem bekannten österreichischen Arzt und Neurologen Sigmund Freud (1856-1939). Er war der Begründer der Psychoanalyse und erforschte die Struktur der Persönlichkeit unter der Berücksichtigung menschlicher Triebe und unbewusster Prozesse.

Freuds Annahmen zum Aufbau der menschlichen Psyche ist in seinem Strukturmodell der Psyche, oder auch **Drei-Instanzen-Modell** genannt, beschrieben (siehe auch Abbildung 2.6). Drei Instanzen stehen gemäß Freud miteinander in Wechselwirkung und erfüllen unterschiedliche Funktionen: das **Es**, das **Ich** und das **Über-Ich**. Die Interaktion der Instanzen sowie die Konflikte zwischen ihnen schaffen die Persönlichkeit (Freud, 1923, 1943). Die drei

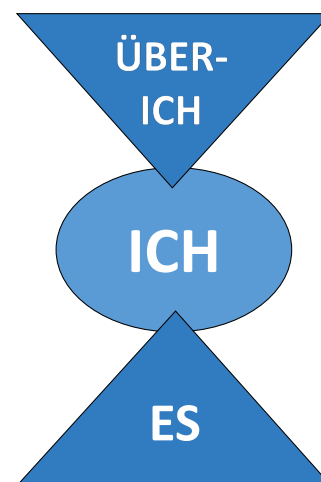


Abbildung 2.6: Drei-Instanzen-Modell nach Freud

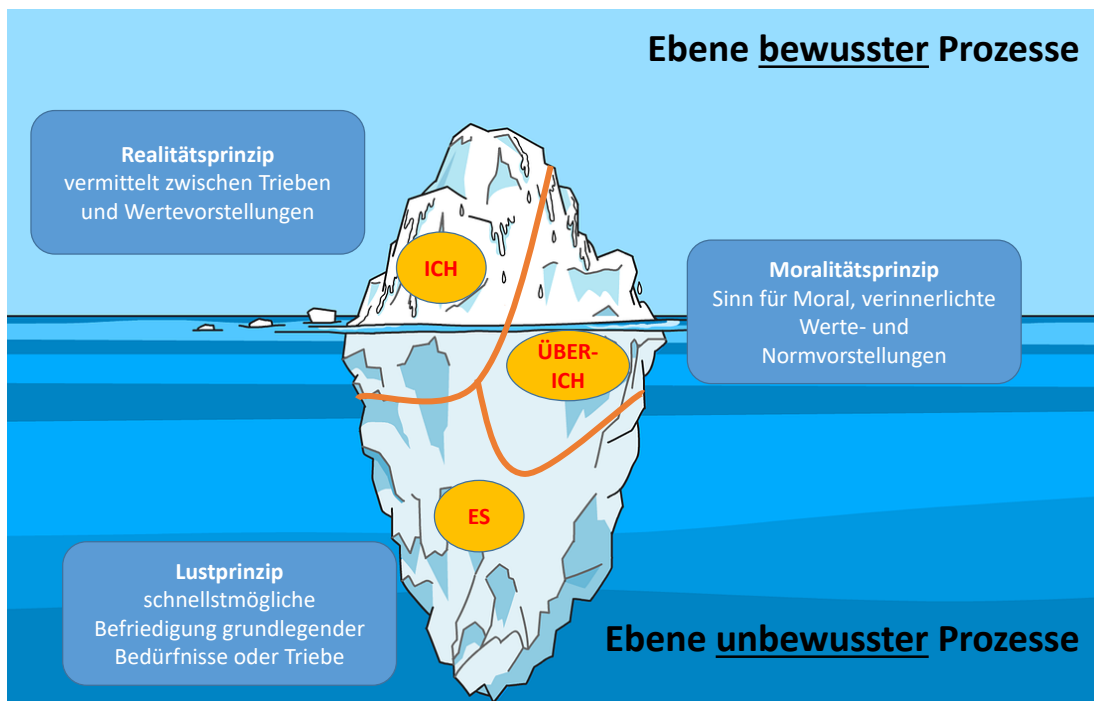


Abbildung 2.7: das Strukturmodell eingebettet in das sog. Eisbergmodell für bewusste und unbewusste Prozesse

Instanzen arbeiten dabei nach unterschiedlichen Prinzipien und können zudem in unbewusst und bewusst unterschieden werden (siehe Abbildung 2.7).

Dabei stellt das **Es** den primitivsten Teil der Persönlichkeit dar. Es handelt sich hierbei um unbewusste Prozesse, die immerzu nach schnellstmöglicher Befriedigung verschiedenster grundlegender Bedürfnisse oder Triebe verlangen. Zentral sind die Grundbedürfnisse Schlaf, Nahrungsaufnahme, der Überlebenstrieb, der Sexual- und Fortpflanzungstrieb (Libido) sowie der Aggressionstrieb (Thanatos). Das Es agiert nach dem **Lustprinzip**. Das bedeutet, dass die sofortige Befriedigung der Bedürfnisse, ohne auf andere Faktoren oder Konsequenzen zu achten, angestrebt wird. Man könnte sagen, dass nach Freuds Verständnis das Es dafür „verantwortlich“ ist, dass Menschen rauchen, sich in Prügeleien verwickeln oder doch die ganze Tafel Schokolade statt nur eines Stücks essen, obwohl sie sich fest vorgenommen hatten, das nicht zu tun.

Wie man an Abbildung 2.7 sehen kann, wird der Unterschied zwischen unbewussten und bewussten Prozessen gerne als ein im Meer schwimmender Eisberg dargestellt. Bei einem Eisberg ist in der Regel nur ein kleiner Teil über der Wasseroberfläche sichtbar, obwohl der Teil unter der Wasseroberfläche deutlich größer ist. Dieses Bild soll die Annahme darstellen, dass auch beim Menschen eher der geringere Anteil der Prozesse für den Menschen selbst bewusst und damit bekannt ist und der größere Teil unbewusst abläuft.

Den Kontrast zum Es stellt das **Über-Ich** dar - die Instanz der Psyche, die nach dem **Moralitätsprinzip** handelt. Dieses repräsentiert den Sinn für Moral, Werte- und Normvorstellungen. Das Über-Ich fungiert als Stimme des Gewissens. Es bewertet die Wünsche des Es und beachtet dabei eigene Ideale sowie verinnerlichte

von der Gesellschaft anerkannte soziale Normen, Gebote und Verbote. Der Anspruch des Über-Ichs ist Perfektion und sollte es nicht gelingen, dieser zu entsprechen, kommt es zu Gewissensbissen. Man könnte das Über-Ich mit einer Art „Gewissen“ gleichsetzen. Das Über-Ich ist nach Freud - ähnlich wie das Es - zum überwiegenden Teil unbewusst, kann aber ins Bewusstsein gebracht werden.

Die Position des „Vermittlers“ zwischen Es und Über-Ich hat die dritte Instanz, das **Ich**, inne. Es stellt jenen Teil der Persönlichkeitsstruktur dar, der größtenteils bewusst ist, aber auch unbewusste Elemente hat. Das Ich handelt nach dem **Realitätsprinzip** und versucht, Triebe und Wertevorstellungen zusammenzubringen, was bedeutet, dass die Befriedigung von grundlegenden Trieben (Es) mit den moralischen Idealen (Über-Ich) in Einklang gebracht werden sollen. Das Ergebnis dieser Vermittlung sollten rationale Lösungen sein, wie zum Beispiel der Aufschub bestimmter Bedürfnisse in unpassenden Situationen (z. B. Befriedigung des Verlangens nach Süßigkeiten während einer beruflich sehr beanspruchenden Situation).

Ein alltägliches Beispiel für das Zusammenspiel der drei Instanzen könnte die Wahl des Mittagessens sein. So würde sich das **Es** vielleicht nach einem saftigem Burger mit Pommes sehnen, der gleichzeitig Hunger und vor allem auch Appetit stillt. Das **Über-Ich** jedoch erinnert daran, sich gesünder zu ernähren und dass bei der Wahl des Essens auch umweltbewusste Aspekte zu berücksichtigen sind. Das heißt, wenn überhaupt Burger, dann Veggie- statt Rindfleischburger. Demnach versucht das **Ich**, einen vernünftigen Kompromiss zu finden und letztendlich landet ein Veggieburger eines Bio-Restaurants mit Salat anstatt Pommes als Beilage auf dem Teller.

In der aktuellen, wissenschaftlichen psychologischen Forschung spielt dieses psychodynamische Konzept zur Erklärung der Persönlichkeit des Menschen keine Rolle mehr und ist insgesamt eher im historischen Zusammenhang zu sehen. Für die aktuelle Forschung ist die Messbarkeit der Persönlichkeit eine zentrale Voraussetzung, die in diesem Modell nicht gegeben ist. Das Modell von Freud war aber wichtig, weil es den Blick der damaligen Forschung auf die dem Menschen *innewohnenden* Instanzen bzw. Prozesse lenkte und damit Erklärungsmuster für die Persönlichkeit lieferte.

2.4 Humanistische Theorien der Persönlichkeit

Die Humanistische Psychologie formierte sich in den 1960er Jahren gegenüber der Psychoanalyse und dem Behaviorismus (siehe Infobox 2.5) als weitere große Schule der Psychologie, bei der nicht das Krankheitsbild, sondern das Wachstumspotenzial einer Person im Vordergrund steht. Kernannahmen der humanistisch orientierten Persönlichkeitstheorien sind:

- Die Phänomenologie: Jedes Individuum nimmt die Realität auf seine ganz persönliche Art und Weise wahr.
- Die subjektive Wahrnehmung und Interpretation der Realität beeinflusst das Denken und Handeln des Individuums.

- Das Erleben und Verhalten einer anderen Person kann man nur dann wirklich verstehen, wenn man die Welt durch deren „Augen“ sieht.
- Das eigene Selbstkonzept stellt ein wichtiges Merkmal der Persönlichkeit dar.
- Jeder Mensch strebt nach Selbstverwirklichung.

Der Begriff Selbstkonzept beschreibt das Bild, das eine Person über sich selbst hat. Dazu gehören verschiedene Aspekte, wie zum Beispiel Überzeugungen über die eigenen Persönlichkeitsmerkmale, Werte und Fähigkeiten sowie Ideen darüber, wer man ist und wer man sein kann. Frühe Erfahrungen sowie soziale Interaktionen mit Eltern, Geschwistern, Verwandten und Freunden prägen diese Aspekte und beeinflussen, wie positiv oder negativ das eigene Selbstkonzept ist (vgl. Calhoun & Morse, 1977).

Unter Selbstverwirklichung ist das psychologische Bedürfnis gemeint, sein volles Potenzial auszuschöpfen, um das zu sein, was man sein kann. Die spezifische Form der Erfüllung dieses Bedürfnisses variiert dabei von Mensch zu Mensch. In einem Fall kann es zum Beispiel bedeuten, das Bestmögliche als Elternteil zu geben, im anderen Fall, sich musikalisch-künstlerisch auszudrücken (Maslow, 1978).

Infobox 2.5: Behaviorismus

Das Wort Behaviorismus leitet sich vom englischen Wort „behavior“ also Verhalten ab und bezeichnet die psychologische Schule, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts von John B. Watson (1878-1958) begründet wurde. Die zentrale Vorstellung des behavioristischen Menschenbildes ist, dass jedes Verhalten auf negative und positive Erfahrungen mit der Umwelt zurückgeht. Innere Vorgänge eines Menschen (z. B. Selbstbeobachtung, die Methode der Introspektion) spielen beim klassischen Behaviorismus keine Rolle, weil davon ausgegangen wird, dass die inneren Vorgängen nicht beobachtet werden können (der Mensch als sog. *Black-Box*). Beobachtet werden kann nur, welche Reize auf den Mensch treffen und wie er darauf reagiert. Untersuchungsgegenstand sind daher sogenannte „Stimulus-Response-Zusammenhänge“, also wie sich Reize (Stimuli) auf Verhalten (Response) auswirken. Ein simples Beispiel wäre Belohnung vs. Bestrafung, um gewünschtes vs. unerwünschtes Verhalten zu steuern (siehe auch Lerngrundlage Maderthanner S. 21).

Zu den wichtigsten Vertretern der humanistischen Schule zählte Carl Rogers (1902-1987; siehe auch Lerngrundlage Maderthanner S. 22), der seine Theorien auf Basis therapeutischer Arbeit mit Klientinnen und Klienten stützte. Er prägte die Begriffe Kongruenz, bedingungslose Akzeptanz und Empathie als Grundvoraussetzung seitens des Therapeuten beziehungsweise der Therapeutin, um eine Veränderung der Persönlichkeit des Individuums bestmöglich zu unterstützen. Die drei Begriffe stehen dabei für:

Kongruenz bedeutet Echtheit im therapeutischen Setting. Der Therapeut beziehungsweise die Therapeutin sollte dem Individuum so gegenüberreten, wie er oder sie tatsächlich ist. Es ist in diesem Sinne weder indiziert, ein Vorbild zu symbolisieren, noch sich hinter einer Fassade oder Rolle zu verstecken.

Bedingungslose Akzeptanz bedeutet, dass jeder Aspekt der Gefühle oder Erfahrungen des Individuums akzeptiert wird. Es bedeutet, sich um das Gegenüber fürsorglich als eigenständige Person zu kümmern, die über eigene Gefühle und Erfahrungen verfügt, egal ob positiv, negativ, angstbesetzt, freudig oder abnorm.

Empathie meint dabei das Einfühlen in die Welt des Individuums, als wäre es die eigene, ohne aber jemals den Bezug zur Realität zu verlieren. Dadurch gelingt es, die Gefühle des Individuums besser zu verstehen und verbalisieren zu können, um die Bedeutung der Erfahrungen auszusprechen, von denen das Individuum selbst oft kaum Kenntnis hat.

Ein weiterer wichtiger Vertreter der Humanistischen Psychologie war der US-amerikanische Psychologe Abraham Maslow (1908-1970). Nach Maslows Vorstellung besitzt jedes Individuum ein positives Wachstumspotential. Psychische Störungen resultieren demnach daraus, dass individuelle Selbstverwirklichung durch gesellschaftliche Restriktionen gehemmt wird. Es sei Aufgabe der Gesellschaftspolitik, diese Hindernisse zu beseitigen.

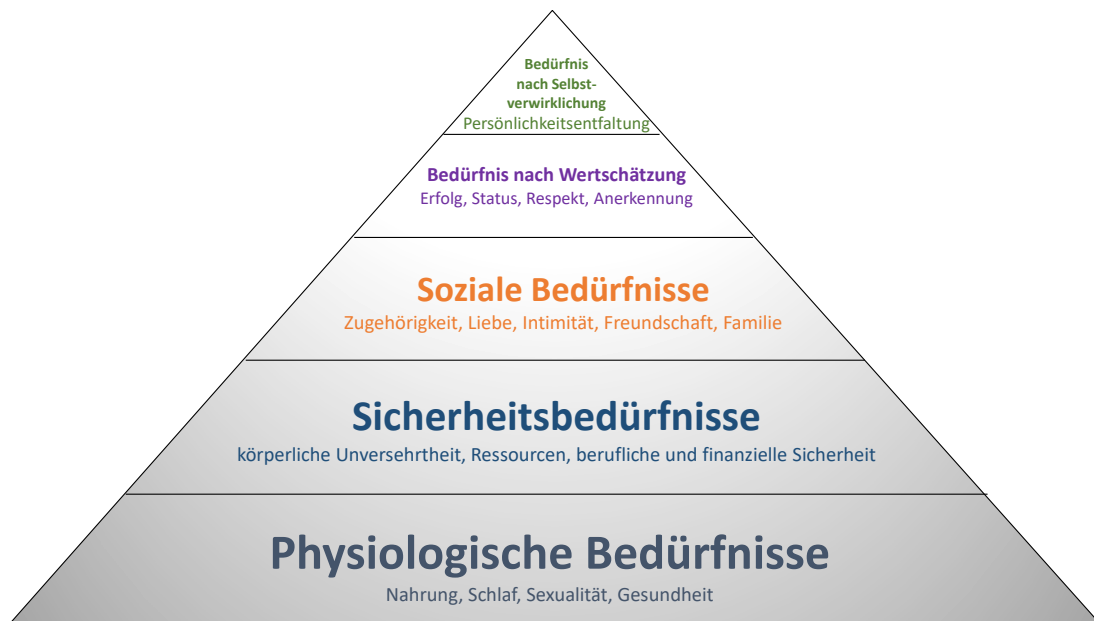


Abbildung 2.8: Bedürfnispyramide nach Maslow (1978)

Maslow postulierte eine Hierarchie menschlicher Bedürfnisse - bekannt als „Bedürfnispyramide“, die von elementaren biologischen Bedürfnissen (z. B. Hunger, Durst, Schlaf) über die Bedürfnisse nach Sicherheit, Zugehörigkeit und Liebe, Achtung und Anerkennung, bis hin zum Bedürfnis nach Selbstverwirklichung reicht (siehe Abbildung 2.8). Er nahm an, dass alle Bedürfnisse angeboren sind, sich aber ein Bedürfnis einer höheren Stufe erst entwickeln könne, wenn die darunter liegenden Bedürfnisse befriedigt sind, was zur Folge hat, dass hierarchisch höher liegende Bedürfnisse erst im Laufe der Lebens auftreten. Bei dieser Entwicklung steht die Selbstverwirklichung - das Bestreben, sich selbst voll zu entfalten -

an höchster Stelle. Menschen verfügen jedoch über individuelle Besonderheiten in der Stärke von Bedürfnissen, die sich direkt in Verhaltenstendenzen auswirken. Mit anderen Worten: Personen unterscheiden sich in der Stärke der verschiedenen Bedürfnisse, wodurch sich interindividuelle Unterschiede in den typischen verfolgten Handlungszielen erklären lassen (vgl. Neyer & Asendorf, 2018).

Maslow beschäftigte sich mit dem Leben erfolgreicher Menschen wie Albert Einstein, Mahatma Gandhi, Martin Luther King oder Abraham Lincoln. Personen denen es gelang, von Selbstverwirklichung, Erfolg und Produktivität gekennzeichnete Leben zu führen. Dabei schrieb er diesen Personen, die sich laut Maslow selbst verwirklicht hatten, hohe Ausprägungen an Kreativität, Spontaneität und Liebe zu sich selbst sowie anderen Menschen zu (Maslow, 1978). Darüber hinaus tendierten sie dazu, eher wenige gute Freundschaften zu pflegen als viele oberflächliche. Menschen, die sich selbst verwirklicht hatten, bräuchten keine Bestätigung von außen, sondern agierten selbstsicher mit einer tiefen Wertschätzung für das Leben selbst, auch wenn sie für abweichende Meinungen einstanden, bezogen auf die Zeit in der sie lebten. Kritikpunkte, die gegenüber Maslows Ideen geäußert wurden, finden Sie in Infobox 2.6 aufgeführt.

Infobox 2.6: Kritik an Maslows Modell

Auch Maslows Ideen trafen auf Kritik (siehe Pearson & Podeschi, 1999). Zum Beispiel wurde das Konzept der Bedürfnispyramide aufgrund der dem Modell zugrundeliegenden Eindimensionalität kritisiert. Sind Menschen wirklich eindimensionale Wesen, die immer nur ein Bedürfnis zu einem bestimmten Zeitpunkt verspüren? Eher wahrscheinlich sind verschiedene Bedürfnisse aus verschiedenen Ebenen der Pyramide, die miteinander konkurrieren. Zum Beispiel steht bei manchen Individuen der Wunsch nach Anerkennung oft über dem Bedürfnis nach Sicherheit (siehe Abbildung 2.9). Auch von kultureller Seite wurde Kritik an der Bedürfnispyramide laut, da dieses Modell nur auf Personen westlicher Kulturen zutreffen könne, die in einer individualistischen Gesellschaft leben. In anderen Kulturen, die kollektivistisch geprägt sind, sei das höchste Ziel der Persönlichkeitsentwicklung nicht die Selbstverwirklichung, sondern ein wertvolles Mitglied der Gesellschaft zu sein und entsprechend die eigenen Bedürfnisse den Bedürfnissen der Gemeinschaft unterzuordnen.

2.5 Soziale Lerntheorie und kognitive Theorien

Im Laufe des Lebens wird jeder Mensch zu einem aktiven Teilnehmer beziehungsweise einer aktiven Teilnehmerin verschiedenster Prozesse, durch die sich die eigene Persönlichkeit formt und weiterentwickelt. **Kognitive** Theorien betonen hierbei die mentalen Prozesse, die die individuelle Persönlichkeit ausmachen - dazu zählen zum Beispiel das Denken, Beobachten, Kategorisieren. **Soziale** Lerntheorien betonen im Gegensatz dazu die Umwelt, wie also zum Beispiel Menschen durch ihr soziales Umfeld beziehungsweise durch Vorbilder beeinflusst werden. Die charakteristischen Merkmale der sozial-kognitiven Theorien sind nach Pervin & Cervone (2014):



Abbildung 2.9: Manche Menschen stellen das Bedürfnis nach Anerkennung für ein aufregendes Foto oder Selfie über das Bedürfnis nach Sicherheit.

- Betonung des aktiven Handelns (gegenüber rein passivem Reagieren)
- Betonung des sozialen Umfeldes als Verhaltensdeterminante (z. B. Beobachtung des Verhaltens anderer Menschen und der Umwelt, in der das Verhalten auftritt)
- Betonung kognitiver (Denk-)prozesse d. h. wie eine Situation vom Individuum beurteilt wird.
- Betonung des Lernens komplexer Verhaltensmuster unabhängig von ihrer Verstärkungswirkung

Die heute als wichtig angesehenen verhaltenstheoretischen Persönlichkeitskonstrukte wurden jedoch vor allem in der zweiten Generation - dem Neobehaviorismus („sozialer Behaviorismus“) - entwickelt. Die maßgebenden Vertreter dieses Ansatzes, der insbesondere die Wechselwirkung zwischen Person und Situation würdigt, sind Julian Rotter (1916-2014), Albert Bandura (*1925), Walter Mischel (1930-2018) und George Kelly (1905-1967). Die Theorien dieser Forscher werden im Folgenden dargestellt.

2.5.1 Die soziale Lerntheorie der Persönlichkeit von Julian Rotter

Rotter beschäftigte sich im Rahmen seiner sozialen Lerntheorie mit Persönlichkeit im Sinne einer Anordnung von Verhaltensmöglichkeiten in sozialen Situationen. Dabei sind für die Vorhersage von Verhalten in Situationen, in denen sich ein Individuum mit unterschiedlichen Handlungsoptionen konfrontiert sieht, sowohl frühere Lernerfahrungen als auch Situationsmerkmale ausschlaggebend. Der von Rotter geprägte Begriff **Verhaltenspotential** beschreibt die Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines bestimmten Verhaltens in einer bestimmten Situation, die eine bestimmte Verstärkung (positive Konsequenz) erwarten lässt. Dieses Verhaltenspotential ist einerseits von der Erwartung des Individuums abhängig, dass das Verhalten in der Situation zur Verstärkung führt. Zusätzlich ist es auch vom Ver-

stärkungswert abhängig, den die Verstärkung in der Situation für das Individuum hat. Rotters Verhaltensgleichung setzt sich wie folgt zusammen:

$$VP_{xsv} = f(E_{xsv} \times VW_{sv})$$

VP_{xsv} = **Verhaltenspotenzial** = die Wahrscheinlichkeit, dass Verhalten **X** in Situation **S** mit Aussicht auf einen Verstärker **V** auftritt

E_{xsv} = **Erwartung** = Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, mit der Verhalten **X** in Situation **S** zu Verstärker **V** führt

VW_{sv} = **Verstärkungswert** = individuelle Einschätzung, wie attraktiv Verstärker **V** in Situation **S** für das Individuum ist

Das Verhaltenspotential entspricht damit einer Funktion aus der Erwartung und dem Verstärkungswert. Ein Beispiel: Eva studiert Psychologie im vierten Semester. Langfristiges Wissen aufzubauen und bei Prüfungen gut abzuschneiden ist ihr besonders wichtig (VW_{sv}). Eva weiß als erfahrene Studentin, dass eine frühe Prüfungsvorbereitung sowie der regelmäßige Besuch der Lehrveranstaltungen zu nachhaltigem Wissenserwerb und besseren Prüfungsnoten führen (E_{xsv}). Die Wahrscheinlichkeit, dass Eva also regelmäßig die Lehrveranstaltungen besucht und sich in der Phase der Prüfungsvorbereitung selten dazu hinreißen lässt, ihre Zeit mit prüfungsirrelevanten Tätigkeiten zu verbringen (VP_{xsv}), ist also entsprechend hoch.

Ein zentrales Konstrukt der Theorie Rotters bilden die sogenannten **Kontrollüberzeugungen** (*locus of control of reinforcement*). Dabei wird zwischen **internen** und **externen** Kontrollüberzeugungen unterschieden.

Internale Kontrollüberzeugungen beschreiben das Ausmaß, in dem eine Person Ereignisse als Konsequenz ihres eigenen Verhaltens erlebt. Auch hier ein Beispiel zur Veranschaulichung: Angenommen, eine Person macht sich zu spät auf den Weg zu einem Termin und fährt deshalb besonders schnell. Dass sie letztendlich dennoch pünktlich kommt, attribuiert sie auf das eigene Verhalten des schnellen Fahrens. Diese Person verfügt über eine hohe internale Kontrollüberzeugung.

Externale Kontrollüberzeugungen hingegen beschreiben das Ausmaß, in dem eine Person Ereignisse auf das Einwirken anderer oder auf Schicksals- und Zufallsumstände zurückführt, auf die sie keinen Einfluss hat. In dem soeben genannten Beispiel würde eine Person, die eher externale Kontrollüberzeugungen hat, davon ausgehen, dass auf dem Weg zum Termin besonders wenig Verkehr war, die Ampeln zufälligerweise alle grün waren oder sie einfach großes Glück hatte. Die Person schreibt den Grund für den Verhaltensausgang (hier: Pünktlichkeit) nicht sich selbst, sondern externen Faktoren zu.

2.5.2 Die Theorie des sozial-kognitiven Lernens von Albert Bandura

Ein weiterer zentraler Vertreter der sozial-kognitiven Persönlichkeitspsychologie ist der kanadische Psychologe Albert Bandura (*1925). Dieser sieht menschliches Verhalten als Ergebnis eines Wechselspiels von (primär kognitiven) **Personenfaktoren** und **Umwelteinflüssen**, wobei die Wahrnehmung wahrscheinlicher Handlungsfolgen (positive beziehungsweise negative Konsequenzen) das Verhalten beeinflusst. Die wichtigsten Kernannahmen seiner Theorie sind:

- Menschliches Verhalten ist größtenteils kognitiv bedingt (im Sinne von internen Prozessen der Selbstregulation).
- Lernen besteht vor allem in der Wahrnehmung von Handlungskonsequenzen.
- Lernen am Modell: Lernen durch Beobachtung anderer

Bandura testete seine Hypothese über Lerneffekte durch Modellbeobachtungen (Lernen am Modell) in einem seiner bekanntesten Experimente mit Kindern (Bandura, 1965) - dem **Bobo-Doll** Experiment. Mädchen und Jungen im Alter von ungefähr vier Jahren wurde ein Kurzfilm, in dem ein Erwachsener wiederholt physisch und verbal aggressive Handlungen gegen eine Puppe zeigte, präsentiert. Das Ende des Kurzfilms wurde jedoch variiert: Eine Gruppe von Kindern sah ein Ende, in dem der Erwachsene für sein Verhalten belohnt wurde, die zweite Gruppe sah ein Ende, in dem der Erwachsene für sein Verhalten getadelt wurde und die dritte Gruppe sah ein Ende, in dem es keine Konsequenzen für den Erwachsenen gab. Danach wurden die Kinder in einem Raum mit der gleichen im Film geschlagenen und beschimpften Puppe alleine gelassen. Die Ergebnisse des Experiments zeigten, dass Kinder der ersten Gruppe (Erwachsener wurde belohnt) und Kinder der dritten Gruppe (keine Konsequenzen für den Erwachsenen) ähnlich hohe Nachahmungen des aggressiven Verhaltens aufwiesen (siehe Abbildung 2.10). Darüber hinaus zeigten Jungen generell stärkere Imitationen aggressiven Verhaltens als Mädchen.

Im Laufe der Entwicklung seiner Theorie prägte Bandura den Begriff **Selbstwirksamkeitserwartung** (*self-efficacy*). Dabei handelt es sich um die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, bestimmte (herausfordernde oder unbekannte) Situationen erfolgreich meistern zu können. Bandura definierte *self-efficacy* wie folgt: „Self-efficacy is the belief in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations“ (Bandura, 1995, S.2).

Die eigene Selbstwirksamkeit spielt eine wesentliche Rolle für das individuelle Verhalten: Personen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung sehen schwierige Aufgaben eher als zu meisternde Herausforderungen als als zu vermeidende Bedrohungen. Das führt dazu, dass sie sich höhere Ziele stecken und sich herausfordernden Situationen mit der Gewissheit stellen, die Kontrolle zu behalten (Bandura, 1994). Bandura nimmt vier unterschiedliche Erfahrungsquellen von Selbstwirksamkeit an:

- eigene Wirksamkeitserfahrungen durch die Überwindung von Hindernis-



Abbildung 2.10: Bobo-Doll Experiment von Bandura, 1965

sen durch Beharrlichkeit

- Stellvertretende Erfahrung sozialer Modelle - Beobachtung von Menschen mit ähnlichen Merkmalen, die durch Beharrlichkeit erfolgreich sind.
- Verbale Persuasion: Mündliche Überzeugung durch andere, dass man das Zeug dazu hat, erfolgreich zu sein.
- Interpretation physiologischer Befindlichkeiten: Physiologische Stressreaktionen sollten positiv interpretiert werden, zum Beispiel als energetisierend anstatt hemmend.

2.5.3 Das kognitive Persönlichkeitsmodell von Walter Mischel

Walter Mischel (1930-2018) verfolgte einen integrativen Ansatz, indem er verschiedene vorangegangene Persönlichkeitsmodelle miteinander kombinierte. Er sah Persönlichkeit als ein kognitives Verarbeitungssystem, geprägt durch individuelle Lernerfahrungen und Sozialisierung, an und postulierte fünf Persönlichkeitsvariablen, die sogenannten „*Cognitive social learning person variables*“, die miteinander interagieren (Mischel, 1973):

Kognitive und verhaltensbezogene Konstruktionskompetenz Zeitlich stabile, situationsübergreifende mentale Fähigkeiten des Individuums, unter geeigneten Bedingungen unterschiedliche, anpassungsfähige Verhaltensweisen zu konstruieren (zu erzeugen); umfasst auch die aktive Organisation sowie den Abruf von Information: die Struktur (oder Konstruktion) der physischen Welt, soziale Regeln und Konventionen, persönliche Konstrukte über sich selbst und andere. Beispiel: Fähigkeiten, Intelligenz

Kodierung und Kategorisierung von Ereignissen Die Kodierung und Gruppierung von Informationen ist von Person zu Person unterschiedlich. Wie je-

mand beobachtetes Verhalten verschlüsselt, welche persönlichen Kategorien oder Konstrukte (z. B. über sich selbst, andere Menschen, Situationen, Ereignisse etc.) angelegt werden und auf welche selektiven Stimuli aus der Umwelt entsprechend geachtet wird, hat großen Einfluss darauf, was er oder sie lernt. Beispiel: individuelle Interpretationen

Ergebniserwartungen (hinsichtlich Verhalten und Stimuli) Spezifische Erwartungen hinsichtlich der Folgen unterschiedlicher Verhaltensmöglichkeiten in einer bestimmten Situation; die Notwendigkeit des Erwartungskonstrukts als PersonenvARIABLE wird deutlich, wenn man individuelle Unterschiede als Reaktion auf dieselben situativen Eventualitäten aufgrund der unterschiedlichen Erwartungen berücksichtigt, die jede Person mit sich bringt. Die Erwartungen einer Person müssen dabei nicht zwingend mit den objektiven Eventualitäten in der Situation übereinstimmen. Verhaltensbezogene Ergebniserwartungen beziehen sich auf „Wenn-Dann-Beziehungen“ zwischen Verhaltensoptionen und möglichen Ergebnissen, die mit diesen Optionen einhergehen. Stimulusbezogene Ergebniserwartungen beziehen sich auf Reize, die im Wesentlichen für die Person andere Ereignisse, die wahrscheinlich auftreten, „prognostizieren“. Das Individuum lernt durch direkte und beobachtende Erfahrungen, dass bestimmte Ereignisse (Hinweise, Reize) andere Ereignisse vorhersagen. Beispiel: Keine/geringe Prüfungsvorbereitung führt zu einer negativen Prüfungsnote (verhaltensbezogene Ergebniserwartung); eine negative Prüfungsnote wiederum führt dazu, dass ein Aufbauseminar nicht besucht werden kann (stimulusbezogene Ergebniserwartung).

Subjektive Werte Jeder Mensch verfügt über individuelle Werte - Präferenzen und Aversionen gegenüber bestimmten Reizen. Diese Reize können sowohl positive als auch negative emotionale Zustände in der Person hervorrufen und entsprechend als Anreize beziehungsweise Verstärker für Verhalten fungieren oder dazu führen, dass gewisses Verhalten nicht ausgeführt wird. Der subjektive (wahrgenommene) Wert verschiedener Reize kann durch Anweisungen anderer sowie Beobachtung als auch durch direkte Erfahrungen erworben und modifiziert werden. Beispiel: Katrin spricht nicht negativ hinter dem Rücken anderer Menschen, sondern geht direkt auf die betroffene Person zu und spricht das Problem an (siehe 2.1).

Selbstregulationssysteme und Pläne Selbst ohne externe Einschränkungen und soziale Restriktionen setzen sich Personen individuelle (Leistungs-)Ziele. Verhalten wird entsprechend durch selbst auferlegte Standards und Konsequenzen modifiziert. Je nachdem, ob die Ergebnisse von diesen selbst definierten Zielen oder selbst auferlegten Kriterien abweichen oder nicht, kann es zu Selbstkritik oder Selbstzufriedenheit kommen. Die Stringenz oder Schwere selbst auferlegter Kriterien beruht auf den beobachteten Standards von Vorbildern sowie auf der direkten Sozialisationsgeschichte des Individuums. Beispiel: Paula (siehe Kapitel 2.1) beobachtete im Supermarkt an einer Kasse eine Dame, die aufgrund eines eingegipsten Arms Schwierigkeiten hatte, ihre Einkäufe in die Tüten zu packen. Weil Paula jedoch sehr unter Zeitdruck

stand, bat sie keine Hilfe an. Nun hat sie ein schlechtes Gewissen.

Ein weiterer zentraler Begriff von Mischel im Zusammenhang mit Persönlichkeit stellt der **Belohnungsaufschub** (*delay of gratification*) dar. Dieser beschreibt die Tendenz, wie ein Individuum auf das Dilemma reagiert, auf eine sofort verfügbare Verstärkung (eine unmittelbare Belohnung) zugunsten einer höherwertigen, jedoch zeitlich versetzten Verstärkung zu verzichten. In zahlreichen Experimenten - auch bekannt unter „Marshmallow-Test“ - untersuchten Mischel und Kollegen (z. B. Mischel & Ebbesen; 1970; Mischel et al., 1972; Mischel et al., 1988;) die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub bei Kindern im Alter von circa 3,5 bis 6 Jahren. Dabei hatten die Kinder die Wahl zwischen einer kleinen, aber direkt verfügbaren Verstärkung (z. B. Brezel, Kekse oder Marshmallow) oder der doppelten Menge, sofern sie bereit wären, ein wenig darauf zu warten. Nachdem den Kindern diese beiden Optionen erklärt wurden, verließ die Versuchsleitung des Experiments für circa 15 Minuten den Raum, sodass die Kinder mit der Süßigkeit, die als direkt verfügbare Verstärkung diente, alleine waren. Gemessen wurde, wie lange sie dieser unmittelbaren Verstärkung widerstehen konnten.

Es zeigte sich, dass diejenigen Kinder, die über höhere Selbstkontrolle verfügten und dadurch länger auf die höherwertige Belohnung warten konnten, zehn Jahre später von ihren Eltern als akademisch und sozial kompetenter eingeschätzt wurden als ihre Altersgenossen. Darüber hinaus zeigten sie bessere schulische Leistungen, waren besser in der Lage, mit Frustration und Stress umzugehen sowie Versuchungen zu widerstehen. Die Verhaltensbeobachtung der Kinder, während sie der unmittelbar verfügbaren Süßigkeit widerstehen sollten, ergab, dass diese über effektive Strategien zur Frustrationsbewältigung und Ablenkung verfügten. Zum Beispiel bedeckten sie ihre Augen mit den Händen, um die Süßigkeit nicht zu sehen oder sie spielten mit Händen und Füßen, sangen oder sprachen mit sich selbst (Mischel et al., 1989). PS: Sie finden im Internet, wenn Sie nach Marshmallow-Test suchen, zahlreiche (oft sehr unterhaltsame) Videos, die die Kinder beim *schwierigen* Warten zeigen, das manchmal gelingt und manchmal auch nicht ☺.

2.5.4 Das kognitive Persönlichkeitsmodell von George Kelly

Das Persönlichkeitsmodell von George Kelly (1905-1967) beruht auf der Kritik herkömmlicher psychologischer Herangehensweisen, Menschen auf vorgegebenen theoretischen Dimensionen einzuordnen. Anstatt sich dieser „dogmatischen Rigidität“ hinzugeben, schlug er stattdessen vor, einen neuen Weg einzuschlagen und jede Person individuell passende Dimensionen für sich heranziehen zu lassen. Er verfolgte den Ansatz einer „Psychologie der persönlichen Konstrukte“ (Kelly, 1977), also Persönlichkeit anhand einzigartiger mentaler Konstrukte zu beschreiben - individuelle Muster, geprägt von eigenen Erfahrungen, Vorstellungen und Interpretationen des Erlebten. Kelly betonte darüber hinaus, dass sich persönliche Konstrukte im Laufe des Lebens verändern könnten. Während ein Konstrukt an einem Punkt im Leben einer Person funktioniert, sind möglicherweise Anpassungen oder Änderungen notwendig, wenn sich die Situation oder die Lebensumstände

ändern.

Um die persönlichen Konstrukte eines Individuums zu erfassen, mittels welcher Kategorien und Denkmuster eine Person seine Umwelt wahrnimmt, analysiert und darauf eingeht, entwickelte Kelly (1955) den **Role construct repertory test** (Rep-Test). Bei diesem Test hat die Person zunächst die Aufgabe, verschiedene im eigenen Leben bedeutende soziale Rollen (z. B. Mutter, Vater, Chefin etc.) durch Bezugspersonen zu konkretisieren - die sogenannten Elemente (auf diese Elemente beziehen sich dann die Konstrukte, die durch den Test ermittelt werden sollen). Danach werden die Konstrukte ermittelt. Das erfolgt so, dass aus den Elementen (= Bezugspersonen) zufällig Dreiergruppen gebildet werden. Die Testperson soll dann sagen, welche zwei Elemente einer Dreiergruppe eine Ähnlichkeit besitzen, die das dritte Element aus dieser Gruppe nicht hat. Dadurch lässt sich ermitteln, welche Konstrukte in der subjektiven Wirklichkeit der Testperson wichtige Rollen spielen, weil es genau die genannten Konstrukte waren, die zur Ähnlichkeit und Unterscheidung von Elementen herangezogen wurden, obwohl sicher noch viele andere Unterscheidungen möglich gewesen wären. In Tabelle 2.2 sind beispielhafte Elemente und Konstrukte dargestellt, welche sich aus einem Rep-Test ableiten lassen könnten. So ist in dem Beispiel anzunehmen, dass der Bruder, der Freund und Arbeitgeber in einer Dreiergruppe waren und dabei dem Freund und dem Arbeitgeber die Ähnlichkeit *blasiert* zugeteilt wurde, was sie gegenüber dem Bruder, der als *natürlich* beschrieben wurde, unterscheidet etc. Es fällt ebenfalls auf, dass es sich nicht um „standardisierte“ oder allgemein gültige Dimensionen (siehe Tabelle 2.1) handelt, sondern eben um individuelle Beschreibungen einer Person, nach der sie Menschen ihres persönlichen Umfelds einteilt.

Tabelle 2.2: Elemente und Konstrukte als Ergebnis des Rep-Tests einer Person

Element	Zur Beschreibung verwendete Konstrukte
Ich	Betonung von Glücklichkeit, selbstsicher, künstlerisch
Mutter	introvertiert, Betonung des Praktischen
Vater	Betonung des Glücklichkeit, aktiv in Gemeinschaft
Bruder	natürlich
Schwester	ängstlich, respektvoll gegenüber anderen
Freund	guter Zuhörer, introvertiert, un kreativ, blasiert
Freundin	gute Zuhörerin, künstlerisch
Lehrer	ruhig, selbstsicher
Arbeitgeber	benutzt Menschen für eigene Zwecke, setzt andere herab, blasiert
ehemaliger Freund	Schwierigkeit Gefühle auszudrücken, extravertiert

2.6 Persönlichkeitsdiagnostik

Ein wichtiger und von der Persönlichkeitspsychologie nicht zu trennender Teil ist der Forschungsbereich der Persönlichkeitsdiagnostik. Hierbei steht vor allem das Individuum im Fokus und dabei wie die Persönlichkeitsmerkmale einer Person im

Vergleich zu einer Referenzpopulation (siehe Infobox 2.1) individuell ausgeprägt sind und entsprechend klassifiziert werden können, im Sinne von durchschnittlich, überdurchschnittlich oder unterdurchschnittlich. Oder wie verändert sich die Ausprägung einer Persönlichkeitseigenschaft zwischen zwei Messzeitpunkten intraindividuell.

Die Frage, wie sich unsere Persönlichkeit darstellen lässt, welche und wie viele Dimensionen dazu nötig sind (wenn man einen solchen Ansatz vertritt), ist direkt verknüpft mit der Erhebung dieser postulierten Eigenschaften und Fähigkeiten. So geht die Modell- und Theorieentwicklung meist Hand in Hand mit der Entwicklung der entsprechenden Messinstrumente (vgl. dazu auch das vorherige Kapitel 2.5.4). Zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen beschrieb Raymond Cattell (1905-1998) drei verschiedene Informationsquellen (Cattell, 1946):

L-Daten Daten aus der Biographie einer Person sowie typisches alltägliches Verhalten einer Person - sogenannte „Life-record data“

Q-Daten Selbsteinschätzungen, Selbstberichte einer Person zum Beispiel über die eigenen Gefühle und Einstellungen - sogenannte „Questionnaire data“

T-Daten Informationen, die auf Basis von Ergebnissen objektiver Tests gewonnen werden - sogenannte „Test data“, die auf Verhaltensleistung basieren

Persönlichkeitsmerkmale und deren Ausprägung werden in der wissenschaftlichen Psychologie und in der Praxis der psychologischen Diagnostik sehr häufig durch Selbstberichte der befragten Personen erfasst (siehe auch Infobox 2.3). Dies geschieht hauptsächlich durch die Bearbeitung standardisierter **Persönlichkeitsfragebögen** sowie durch **Interviews** - beide Verfahrensgruppen sind der Gruppe „Q-Daten“ zuzuordnen. Weitere psychologisch-diagnostische Methoden sind **Objektive Persönlichkeitstests**, die der Gruppe „T-Daten“ entsprechen sowie **Verhaltensbeobachtung** und **-beurteilung** („L-Daten“). **Projektive Verfahren** stellen eine eher umstrittene Verfahrensgruppe psychologischer Tests dar. Diese zielen darauf ab, unbewusste Prozesse und Aspekte der Persönlichkeit zu erfassen und sind heute eher von geringer praktischer Bedeutung.

Allen psychologischen Testverfahren ist jedoch gemein, dass sie gewissen Kriterien, den sogenannten Testgütekriterien, entsprechen müssen beziehungsweise ihre Qualität daran gemessen wird, in welchem Ausmaß sie den Gütekriterien entsprechen (siehe Infobox 2.7). Unterschiedliche Ansätze und Methoden zur Persönlichkeitsdiagnostik werden im Folgenden beispielhaft vorgestellt.

Infobox 2.7: Testgütekriterien

Die Gütekriterien psychologisch-diagnostischer Verfahren teilen sich in die Gruppen Haupt- und Nebengütekriterien auf. Zu den Hauptgütekriterien, die die zentralen Qualitätsmerkmale psychologischer Tests darstellen, zählen Validität „Misst ein Test inhaltlich tatsächlich, was er vorgibt zu messen?“, Reliabilität „Wie zuverlässig misst ein Test ein bestimmtes Merkmal?“ und Objektivität „Sind Auswertung und Durchführung von der an der Ergebniserstellung beteiligten Person - Testleiter*in - unabhängig?“. Im Lernteil aus Maderthaler (2017) wird das Thema Haupt- und Nebentestgütekriterien psychologischer Tests ein Stück ausführlich beschrieben. Sie finden diese Inhalte z. B. im Lernteil Maderthaler auch auf Seite 31 und in Kapitel 3.7.4.

2.6.1 Persönlichkeitsfragebögen

Persönlichkeitsfragebögen zählen zu den sogenannten Selbstbewertungsverfahren. Das bedeutet, dass die Testpersonen instruiert werden, vorgegebene Aussagen über die eigene Person wahrheitsgemäß zu beantworten, zum Beispiel wie sehr etwas auf sie zutrifft oder typisch ist. Untersuchungsgegenstand von Selbstberichten können Merkmale, Gedanken, Erinnerungen, Einstellungen, Erwartungen, Gefühle, Ziele oder Verhaltensweisen sein. Der Einsatz von solchen Fragebogenverfahren ist sowohl in Forschung als auch Praxis beliebt - bringt jedoch neben zahlreichen Vorteilen auch Nachteile mit sich (siehe Tabelle 2.3).

Tabelle 2.3: Vor- und Nachteile von Selbstberichtsverfahren

Vorteile	Nachteile
<ul style="list-style-type: none"> • für sehr viele Persönlichkeitsmerkmale verfügbar • nicht von außen Beobachtbares (z. B. Einstellungen, Persönlichkeitsmerkmale) kann erfasst werden • Vergleich mit anderen Menschen anhand von Normwerten möglich • ökonomisch (hinsichtlich Zeit und Kosten) in der Anwendung, weil z. B. über Computertestung oder in Gruppentestung möglich 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbsteinsicht der befragten Person nötig • anfällig für bewusste und unbewusste Selbsttäuschung • verfälschbar (siehe Abbildung 2.11)

Unter den Persönlichkeitsfragebögen gibt es sogenannte mehrdimensionale **Persönlichkeitstestsysteme**, welche den grundsätzlichen Anspruch erheben, die individuelle Persönlichkeitsstruktur mehrdimensional, also hinsichtlich aller bzw. vieler relevanter Aspekte, zu erfassen. Aus der Vielzahl der aktuell verfügbaren deutschsprachigen Verfahren für die Persönlichkeitsdiagnostik im Erwachsenenalter werden ein paar der bekanntesten exemplarisch herausgegriffen:

- das *Minnesota Multiphasic Personality Inventory*, revidierte Fassung (*MMPI-2*; Engel, 2000)
- das *NEO-Persönlichkeitsinventar* nach Costa und McCrae (*NEO-PI-R*; Ostendorf & Angleitner, 2004)
- das *Freiburger Persönlichkeitsinventar*, revidierte Fassung (*FPI-R*; Fahrenberg et al., 2020)

Das Minnesota Multiphasic Personality Inventory

Die erste Fassung des MMPI wurde 1942 von Starke Hathaway und Charnley McKinley herausgegeben. Weltweit ist es eines, der am häufigsten verwendeten Persönlichkeitstestsysteme für den klinischen-psychologischen Gebrauch (siehe

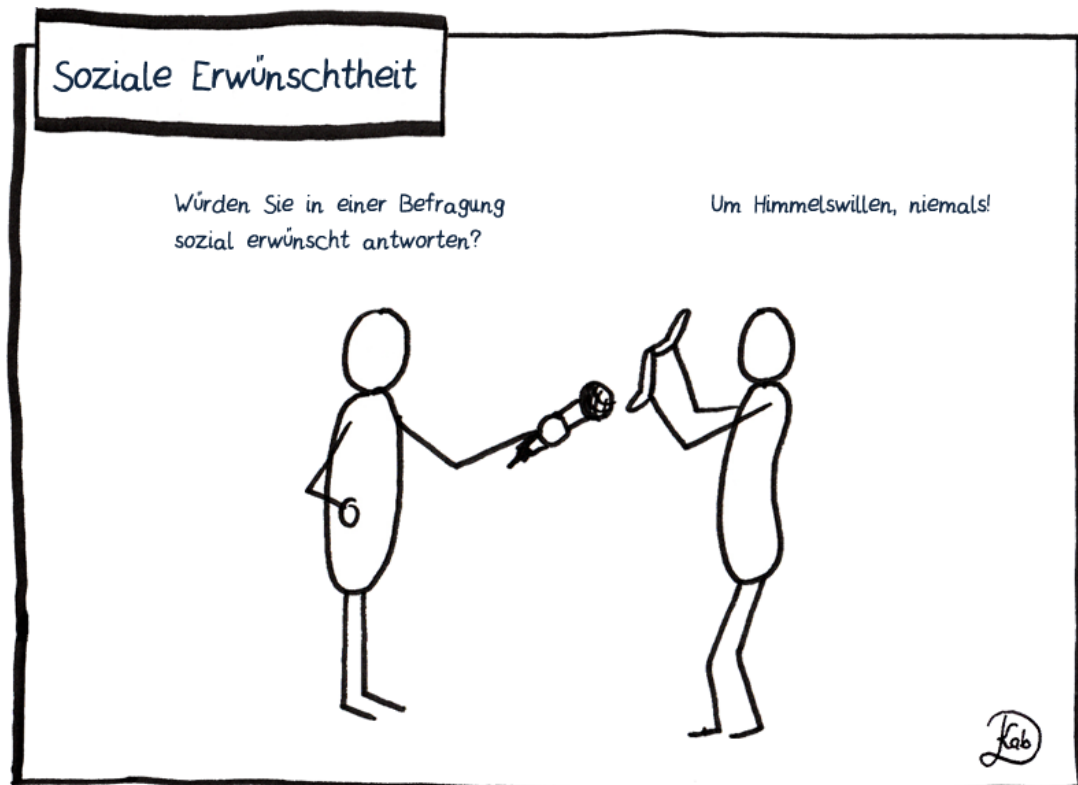


Abbildung 2.11: Soziale Erwünschtheit: Eine Art der Selbstdarstellung, bei der die befragte Person sich bemüht, bei ihren Antworten den Erwartungen und sozialen Normen der Gesellschaft bzw. der betroffenen Gruppe zu entsprechen.

Infobox 2.8). Darüber hinaus beansprucht die aktuelle Version auch die Anwendbarkeit im eignungsdiagnostischen Bereich, also zum Beispiel in der Personalauswahl. Ziel des Verfahrens ist die ausführliche Beschreibung wichtiger Persönlichkeitseigenschaften **und** psychischer Störungen. Das deutschsprachige Minnesota Multiphasic Personality Inventory liegt aktuell in der Fassung MMPI-2 vor. Herausgeber der deutschen Adaption ist Rolf Engel (2000).

Das MMPI-2 umfasst neben zehn klinischen Skalen (z. B. Hypochondrie, Depression, Schizophrenie, soziale Introversion) weitere fünfzehn Inhaltsskalen (z. B. Zwanghaftigkeit, Zynismus, Negatives Selbstwertgefühl) und drei Validitätsskalen (z. B. Lügen-Skala; misst die Neigung, sich in der Testsituation zu verstellen) sowie Zusatzskalen, die allerdings ausschließlich für Forschungszwecke gedacht sind (siehe Hank & Schwenkmezger, 2003). Der MMPI-2 kann sowohl als Einzel- als auch in Form einer Gruppentestung durchgeführt werden. Die Bearbeitung der 567 dichotomen Items nimmt in etwa eine Stunde in Anspruch. Dichotom bezieht sich diebezüglich auf das Antwortformat und bedeutet, dass für die Beantwortung der Items zwei Kategorien zur Verfügung stehen. Im Fall des MMPI sind die Items mit „richtig“ oder „falsch“ im Sinne von zutreffend oder nicht zutreffend zu beantworten.

Infobox 2.8: Geltungsbereich eines Fragebogens/Tests

Bei der Konstruktion eines Tests/Fragebogens ist von Beginn an zu überlegen, welchen Geltungsbereich der Fragebogen haben soll. Das bedeutet, dass man überlegen und den Test auch entsprechend konstruieren muss, für welche Personen, Personengruppen, Ausprägungsgrade der Eigenschaft etc. der Test geeignet sein soll. Eine zentrale Frage für Psycholog*innen ist dabei meist auch, ob der Test auch dafür geeignet sein soll, klinische Ausprägungen dieser Eigenschaft erheben und differenzieren zu können. Oder soll der Test „nur“ für den gesunden, klinisch nicht auffälligen Bereich der Eigenschaft differenzieren können. Wenn Sie beispielsweise einen IQ-Test konstruieren, der auch für klinische Ausprägungen in diesem Bereich differenzieren können soll, dann werden Sie auch zahlreiche sehr einfache Fragen, Items etc. einbauen. Das würden Sie normalerweise eher nicht, wenn der Test für den gesunden Ausprägungsbereich der Intelligenz konstruiert wird, weil annähernd alle Testpersonen diese sehr einfachen Beispiele lösen würden, wodurch das Lösen bzw. Nichtlösen der Aufgaben nichts über den Ausprägungsgrad der Intelligenz der Testpersonen aussagen würde. Aber in der Gruppe der klinische Testpersonen werden manche Personen diese Items noch lösen können und andere nicht mehr, wodurch auch diese niedrigen Ausprägungsgrade gemessen und unterschieden werden können.

Das NEO-Persönlichkeitsinventar

Das NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae (NEO-PI-R), herausgegeben im Jahr 2004 von Fritz Ostendorf und Alois Angleitner, gründet auf jahrzehntelanger Forschung, die mittlerweile eine Vielzahl an Variationen des amerikanischen Originals, dem NEO Personality Inventory von Paul Costa und Robert McCrae (1985), hervorgebracht hat. Allen NEO-Persönlichkeitsinventaren ist gemein, dass sie auf das umfassende Modell allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale dem „Big-Five-Modell“ (siehe Kapitel 2.2) gründen.

Das revidierte NEO-Persönlichkeitsinventar (NEO-PI-R) besteht aus 240 Items, die insgesamt 30 Persönlichkeitsfacetten erfassen, von denen jeweils sechs den fünf Hauptskalen zugeordnet sind bzw. diese konstituieren: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrung, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit (zum Thema Facetten siehe Infobox 2.9). Die Items werden mittels einer fünf-stufigen Antwortskala (Extrempole: stimme überhaupt nicht - stimme voll und ganz zu) beantwortet. Es steht neben der Selbstberichtsform, die von der Testperson selbst bearbeitet wird (Form S) auch eine Form zur Fremdbeurteilung (Form F) zur Verfügung, die zum Beispiel von einem Familienmitglied oder einer Person aus dem beruflichen Umfeld der Testperson bearbeitet werden kann (siehe auch Infobox 2.3). Die durchschnittliche Bearbeitungsdauer beträgt 35 bis 45 Minuten.

Infobox 2.9: Was versteht man unter einer Facette?

Unter Facetten versteht man in der Persönlichkeitsdiagnostik Subskalen, die einer übergeordneten Skala zugeordnet sind bzw. diese konstituieren und versuchen, die Teilaspekte der übergeordneten Skala vollständig und transparent zu fassen. So wird beispielsweise im NEO-PI-R die Hauptskala Verträglichkeit in den sechs Facetten: Vertrauen, Freimütigkeit, Altruismus, Entgegenkommen, Bescheidenheit und Gutherzigkeit mittels jeweils acht Items erhoben.

Das Freiburger Persönlichkeitsinventar

Ein in Deutschland entwickelter Test ist das Freiburger Persönlichkeitsinventar, das von Jochen Fahrenberg, Rainer Hampel und Herbert Selg herausgegeben wurde und seit 2020 in revidierter Form (FPI-R) in 9. Auflage vorliegt. Die erste Auflage des Tests erschien bereits im Jahr 1970. Das Verfahren umfasst zehn Standardskalen (z. B. Lebenszufriedenheit, Soziale Orientierung, Leistungsorientierung, Erregbarkeit, Aggressivität) und zwei Sekundärskalen (Extraversion und Emotionalität im Sinn von Eysenck, vlg. Kapitel 2.2). Die insgesamt 138 Items werden auch bei diesem Test im dichotomen Antwortformat bewertet (mit *stimmt* oder *stimmt nicht*). Die Dauer der Bearbeitung beläuft sich dabei auf circa 20-30 Minuten.

2.6.2 Psychologisch-diagnostisches Interview

Gespräche sind ein geeigneter Weg, um Informationen über Personen zu erhalten. Bei Interviews, die im Rahmen von psychologischer (Persönlichkeits-)Diagnostik geführt werden, handelt es sich um Gespräche, die mit dem Ziel geführt werden, systematisch Informationen über den Gesprächspartner beziehungsweise die Gesprächspartnerin zu erhalten. Meist werden diese im eignungsdiagnostischen (z. B. bei der Personalauswahl) und im klinischen Bereich eingesetzt. Von einer alltäglichen Unterhaltung hebt sich das psychologisch-diagnostische Interview unter anderem durch folgende Merkmale ab:

Die Rollen der teilnehmenden Personen sind festgelegt, es gibt eine befragende und eine befragte Person.

Das Interview ist zielgerichtet, das bedeutet, es soll Aufschluss über vorab definierte (Persönlichkeits-)Merkmale der befragten Person geben.

An das Ergebnis des Interviews werden Entscheidungen geknüpft z. B. hinsichtlich Auswahlentscheidungen in der Eignungsdiagnostik oder bezüglich weiterer Behandlungsschritte im klinischen-therapeutischen Setting.

Für psychologisch-diagnostische Interviews gibt es viele Variationsmöglichkeiten. Ein wichtiger Punkt ist hierbei der Grad an Strukturiertheit: je mehr Teile des Interviews vorab festgelegt sind, desto strukturierter ist es und umso objektiver sind die Ergebnisse (warum - siehe Infobox 2.10). Das hat nicht nur Vorteile.

Ein **unstrukturiertes (freies)** Interview wird ohne vorher festgelegte Struktur oder Inhalte der Fragen sowie Auswertung durchgeführt. Fragen können „frei aus dem Bauch heraus“ formuliert werden oder sich je nach Verlauf des Interviews ergeben. Der Vorteil eines unstrukturierten Interviews ist, dass eine frei fließende Konversation möglich ist. Nachteile bringt dieses Vorgehen jedoch mit sich, wenn viele Bewerbende bezüglich ihrer Persönlichkeitsmerkmale in einem Auswahlkontext objektiv zu beurteilen sind: Eine faire und objektive Vergleichbarkeit ist schwer möglich, wenn jede Person individuelle Fragen erhält.

Bei einem **teilstrukturierten** Interview liegt ein Interviewleitfaden, der alle zu stellenden Fragen enthält, vor. Die Reihenfolge der Fragen ist bei dieser Form des Interviews flexibel und die befragte Person kann vollkommen frei antworten.

Das **vollstrukturierte** Interview enthält einen Interviewleitfaden mit vorgegebenen Fragen, bei dem die Fragen in festgelegter Reihenfolge gestellt werden. Die befragte Person beantwortet alle Fragen anhand vorgegebener Antwortkategorien. Es ist also nicht vorgesehen, dass dem oder der Interviewten Freiheit bezüglich eigener Ideen oder Ansichten zu den gestellten Fragen eingeräumt wird bzw. dass sich in dem Interview ein freies Gespräch zu Teilaspekten entwickelt.

Infobox 2.10: Vor- und Nachteile des Strukturierungsgrads eines Interviews

Stellen Sie sich vor, dass Sie an der Universität, an der Sie sich bewerben, neben der Aufnahmeprüfung auch ein Interview machen müssen. Bei der Vielzahl an Bewerber*innen würden diese Interviews meist von sehr vielen unterschiedlichen Personen vorgenommen. Je unstrukturierter das Interview wäre, desto stärker ist das Ergebnis abhängig von der Atmosphäre des Gesprächs, den persönlichen Vorstellungen der interviewenden Person, ob Sie dieser Person sympathisch oder unsympathisch sind etc. Daher wird es wichtig sein, das Interview zu strukturieren, damit das Ergebnis von diesen Rahmenvariablen weniger abhängig ist. Wenn Interviews zu sehr strukturiert werden, entsteht oft das Problem, dass es sich eigentlich nicht mehr um ein Gespräch handelt, sondern eigentlich „nur“ mehr um eine Befragung, die in einem Gesprächssetting stattfindet, was zu künstlichen Situationen führen kann. Ebenfalls können vollstrukturierte Interviews wichtige Bereiche übersehen, die in einem weniger strukturierten Interview auftauchen würden, weil es dieses Format auch zulässt. Der Strukturierungsgrad des Interviews ist daher als Funktion des Interviewzwecks zu betrachten. Speziell die Frage: „Wie objektiv müssen die Ergebnisse des Interviews sein?“ spielt für die Festlegung des Strukturierungsgrades eine zentrale Rolle.

Wie kann die Qualitätssicherung einer Interviewsituation gelingen? Aufgabe der gesprächsführenden Person ist es, eine Vielzahl an Aspekten der Vor- und Nachbereitung zu beachten. Dazu zählen unter anderem folgende Punkte:

Schulungen Psychologisch-diagnostische Interviews sollten von qualifizierten und dafür eingeschulten Personen durchgeführt werden.

Interviewleitfäden & Strukturierung Befragende Personen müssen der befragten Person unvoreingenommen gegenüberstehen sowie sicherstellen, dass alle befragten Personen gleich behandelt werden.

Eignungsmerkmale Die Merkmale, die im Rahmen des Interviews erfragt werden, sollten vorab durch konkrete Verhaltensweisen sowie Ausprägungsgrad beschrieben werden.

Interviewprotokoll Der Verlauf des Gesprächs sowie die Antworten der befragten Person sollten in geeigneter Form festgehalten werden z. B. in Schriftform, ergänzende Video- oder Tonbandaufzeichnungen.

Auswertung Die Auswertung der Antworten sollte, um einen objektiven und fairen Ablauf sicherzustellen, regelgeleitet erfolgen z. B.: Welche Antworten erhalten die volle Punktzahl? Wofür gibt es Punkteabzug? Es gibt genau ein Auswertungsschema, das auf alle Interviews angewendet wird.

2.6.3 Verhaltensbeobachtung und -beurteilung

Eine Verhaltensbeobachtung dient der Beschreibung des beobachtbaren Verhaltens einer Person. Persönlichkeitsmerkmale einer Person lassen sich nicht direkt beobachten, das heißt, man kann nicht sofort sehen, ob eine Person zum Beispiel über ein hohes Maß an Gewissenhaftigkeit oder Extraversion verfügt. Das Ziel einer Verhaltensbeobachtung ist es, durch beobachtbare Indikatoren (Verhalten) auf nicht direkt beobachtbare Merkmale zu schließen. Sie richtet sich auf „alle visuell und akustisch wahrnehmbaren Aktivitäten und Veränderungen des Zustands einer Person“ (Renner, 2005, S.149). Die Verhaltensbeobachtung kann entweder einen zentralen diagnostischen Stellenwert einnehmen (z. B. wenn andere Informationsquellen nicht verfügbar sind) oder als ergänzende, relativierende Informationsquelle herangezogen werden (z. B. Beobachtung einer Person während eines Einstellungsinterviews oder während der Bearbeitung eines Tests). Das Verhalten einer Person wird im Rahmen einer Verhaltensbeobachtung systematisch analysiert, um anschließend - im Rahmen der Verhaltensbeurteilung - auf Grundlage der Beobachtungsergebnisse die Ausprägung der Persönlichkeitsmerkmale zu diagnostizieren (Höft & Kersting, 2018). Auch bei der Ausgestaltung der Verhaltensbeobachtung gibt es mehrere Varianten:

Unsystematische vs. systematische Beobachtung Die freie oder unsystematische Verhaltensbeobachtung erfolgt ohne vorher festgelegte Kriterien und entspricht im Wesentlichen einer Alltagsbeobachtung, wohingegen eine systematische Beobachtung anhand festgelegter Kriterien (z. B. hinsichtlich Ort, Zeit, Auswertung) erfolgt - zum Beispiel im Rahmen eines Bewerbungsverfahrens.

Labor- vs. Feldbeobachtung Eine Beobachtung „im Feld“ meint unter natürlichen Bedingungen, zum Beispiel im beruflichen oder privaten Umfeld. Eine Beobachtung im Labor hingegen findet in einer künstlichen Situation statt, über die der verantwortliche Diagnostiker bzw. die verantwortliche Diagnostikerin volle Kontrolle hat - zum Beispiel im Rahmen einer Datenerhebung für eine psychologische Studie.

Teilnehmende vs. nicht teilnehmende Beobachtung Interagiert die beobachtende Person mit dem oder der Beobachteten, spricht man von einer teilnehmenden Beobachtung. Dies könnte zum Beispiel in einem Rollenspiel im Rahmen eines Assessment-Centers der Fall sein, in das die beobachtende Person aktiv involviert ist.

Direkte vs. indirekte Beobachtung Die direkte Verhaltensbeobachtung erfolgt in der Situation - sozusagen während des Geschehens. Die indirekte Beobachtung erfolgt asynchron zum Beispiel auf Basis einer Videoaufzeichnung.

Selbst- vs. Fremdbeobachtung Bei einer Selbstbeobachtung ist die Person angehalten, das eigene Verhalten und Erleben durch Selbstreflexion zu beobachten und festzuhalten. Die Fremdbeobachtung meint die Beobachtung einer anderen Person durch geschulte Diagnostiker und Diagnostikerinnen.

2.6.4 Objektive Persönlichkeitstests (OPT)

Objektive Persönlichkeitstests sind Verfahren, in denen Versuchspersonen in hoch standardisierten Testsituationen Aufgaben bearbeiten, in denen für sie nicht erkennbar ist, welche Eigenschaft gemessen wird (sie verfügen über keine sog. *face validity*). Die beobachteten Reaktionen sollen anschließend Rückschlüsse über die Persönlichkeit geben. Als objektive Parameter gelten etwa Reaktionszeit oder die Anzahl gelöster Aufgaben. Objektive Persönlichkeitstests sind „objektiv“, weil keine Selbstbeurteilung der zu erhebenden Eigenschaft durch die Testperson erfolgt. Der Vorteil Objektiver Persönlichkeitstests ist, dass es für die getesteten Personen nicht augenscheinlich ist, welche Merkmale erfasst werden. Die Ergebnisse sind also weniger anfällig für Verzerrungen durch die Testperson selbst. Mittlerweile gibt es verschiedene Arten Objektiver Persönlichkeitstests, die sich hinsichtlich Testkonzept, Testmaterial und Bewertungsschema unterscheiden. Diese Verfahren haben ihren Ursprung in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts. Die erste Generation dieser Tests geht auf Raymond Cattell zurück (siehe auch Seite 59). Die zweite Generation der OPTs konnte stark davon profitieren, dass Computer für die Durchführung von OPTs genutzt werden konnten und komplexe, flexible Testungen ermöglichten. Die als Leistungstest „getarnten“ OPTs erwecken den Anschein, dass eine Leistungsaufgabe möglichst rasch und fehlerfrei bearbeitet werden soll. Eine andere Kategorie von OPTs zielt darauf ab, „echte“ Lebenssituationen zu simulieren, in denen mehr oder weniger komplexe Aufgaben bearbeitet werden sollen (siehe Ortner & Proyer, 2015).

Ein Beispiel für ein indirektes Testverfahren, das Objektiven Persönlichkeitstests zugeordnet werden kann, sind **implizite Tests**, welche darauf abzielen, automatische und unbewusst ablaufende Reaktionsprozesse zu erfassen. Bekannte Verfahren dabei sind **Implizite Assoziationstests** (IAT, Greenwald et al., 1998). Diese werden zur Erfassung interindividueller Unterschiede in Einstellungen, Stereotypen, Vorurteilen und Selbstkonzepten eingesetzt. Bei einem IAT handelt es sich nicht um einen standardisierten Test (wie z. B. dem MMPI), sondern vielmehr um eine Methodik, die für unterschiedliche Bereiche inhaltlich angepasst und eingesetzt werden kann. Die zugrunde liegende Idee ist jedoch immer dieselbe: Über die Reaktionszeiten einer Person auf Items werden indirekt Rückschlüsse auf ihre Einstellungen gezogen.

Bei Impliziten Assoziationstests geht es um die Bearbeitung computergestützter Diskriminationsaufgaben: Auf dem Bildschirm gezeigte Stimuli (Objekte oder Begriffe) sollen durch Tastendruck jeweils einer Kategorie zugeordnet werden. Das soll möglichst rasch und fehlerfrei erfolgen. Bei den gezeigten Stimuli handelt es sich einerseits um die Objektdimension (z. B. Ich vs. Nicht-Ich) und andererseits um die Attributdimension (z. B. positiv vs. negativ). Die Grundannahme des IAT ist, dass die Sortieraufgabe einfacher (= kürzere Reaktionszeit) ist, wenn stark miteinander assoziierte Konzepte (z. B. Ich, Glück) derselben Taste zugeordnet sind als weniger assoziierte Konzepte (z. B. Ich, Qual). In Abbildung 2.12 ist beispielhaft die Struktur der Benutzeroberfläche eines Selbstwert-IAT für vier der Zuordnungsaufgaben dargestellt (nach Rudolph et al., 2006), von denen man im Test selbst immer nur eine pro Entscheidung am Bildschirm sieht. Durch die Variation der Objekt- und



Abbildung 2.12: Beispielimens des Selbstwert-IAT (Rudolph et al., 2006) zur Messung des impliziten Selbstwerts einer Person. Die Aufgabe ist, das erscheinende Item in der Mitte des Bildschirms mittels Tastendruck entweder zu den Kategorien links oder rechts im Bild zuzuordnen.

Attributdimension in der Testsituation wird untersucht, wie die durchschnittliche Reaktionszeit ausfällt, je nachdem in welchen Kombinationen man diese darbietet.

Nachdem es für die Testperson bei der Bearbeitung eines IAT meist nicht direkt ersichtlich ist, was der Test eigentlich misst, ist es schwierig, das Ergebnis (z. B. im Sinne sozialer Erwünschtheit, siehe Abbildung 2.11) zu verfälschen. Meist gibt es lediglich die Instruktion, möglichst schnell und fehlerfrei die Begriffe, die in der Bildschirmmitte erscheinen z. B. Glück (siehe Abbildung 2.12), einer Seite z. B. „NICHT-ICH od. NEGATIV“ oder „ICH od. POSITIV“ zuzuordnen. Ein weiterer Vorteil impliziter Verfahren ist, dass verschiedenste Einstellungen erfasst werden können (z. B. Selbstwert, Ängstlichkeit, Einstellungen gegenüber bestimmten Personengruppen). Implizite Assoziationstests weisen insgesamt jedoch unzureichende Reliabilitätswerte auf sowie einen eher geringen Zusammenhang mit anderen (subjektiven) Testverfahren wie zum Beispiel Fragebogenmaßen (Schmitt et al., 2015).

PS: Wenn Sie erleben wollen, wie es ist, einen IAT durchzuführen, finden Sie unter folgendem Link Implizite Assoziationstests zu unterschiedlichen Themen, die Sie auszuprobieren können und auch eine Auswertung erhalten: <https://implicit.harvard.edu/implicit/germany/takeatest.html>.

2.6.5 Projektive Tests

Projektive Tests sind psychologische Verfahren, bei denen die Reaktion der Testperson auf mehrdeutige Items (z. B. Bilder) im Fokus steht. Bei diesen wird davon ausgegangen, dass Menschen bei der Deutung von Bildern oder formalen Strukt-

ren Einstellungen, Wünsche und Motive in die Deutung „projizieren“ und damit ein Rückschluss auf die Persönlichkeit möglich ist. Die Arten projektiver Tests sind vielfältig. Das Brickenkamp-Testhandbuch (Brähler et al., 2002) unterscheidet bei den projektiven Verfahren Form-Deute-Verfahren, verbal-thematische Verfahren sowie zeichnerische und Gestaltungsverfahren. Verwendet werden z. B. symmetrische Klecksfiguren (Rorschach-Test), oder Bilder von Personen in speziellen Kontexten (Thematischer Apperzeptionstest, TAT). Auf ähnlichen theoretischen Überlegungen bauen Satzergänzungsverfahren auf, bei denen die Testpersonen angefangene Sätze vervollständigen müssen.

Form-Deute-Verfahren



Abbildung 2.13: Tintenklecksbild aus dem Rorschach-Test (Bild 4)

Betrachten Sie das Muster in Abbildung 2.13. Was könnte das sein? Mit der Deutung dieses Beispielbildes haben Sie eines der wohl bekanntesten Form-Deute-Verfahren bearbeitet - das sogenannte Rorschach-Form-Deute-Verfahren oder auch kurz **Rorschach-Test**, der 1921 veröffentlicht wurde - entwickelt vom Schweizer Psychoanalytiker Hermann Rorschach (1884–1922). Tests wie dieser gehen davon aus, dass zufällige Reizmuster (z. B. Klecksfiguren) in Abhängigkeit der individuellen Persönlichkeit unterschiedlich gedeutet werden. Bewertet wird dabei insbesondere, ob die Deutung von der Gesamtstruktur oder von Details ausgeht und ob die bei einigen Figuren verwendete Farbe einen Einfluss auf die Deutung hat, wie inhaltlich interpretiert wird (z. B. Mensch- vs. Tierdeutung) und wie originell die Deutung der Person ist. Der konkrete diagnostische Wert der gewonnenen Ergebnisse durch diesen Test ist fraglich, weshalb er heute kritisch betrachtet und

in der Forschung kaum noch verwendet wird, wohl aber in manchen Praxisfeldern hinsichtlich klinischer Fragestellungen. Im Vergleich zu den meisten Persönlichkeitsfragebögen, die für Psychologinnen und Psychologen nach ihrem Studium über die den Tests beiliegenden Testmanuale umgehend eingesetzt werden können, bedarf die Anwendung des Rorschach-Test einer aufwändigen Einschulung und auch ein gewisses Maß an Übung mit diesem Verfahren, bevor man als Diagnostiker*in damit arbeiten kann.

Verbal-thematische Verfahren

Ein Beispiel für ein verbal-thematisches Verfahren ist der **Thematische Apperzeptionstest (TAT)**, der 1943 in der ersten Auflage von Henry Murray (1893-1988) publiziert wurde. Dieser konfrontiert die Testperson mit mehrdeutigen Bildern, in denen soziale Situationen dargestellt sind, zu denen „dramatische“ Geschichten erfunden werden sollen. Die Testperson wird dabei durch Fragen wie „Wie ist es zu der Situation gekommen?“ oder „Wie wird die Geschichte weitergehen?“ unterstützt. Dieses Verfahren wurde ursprünglich als Hilfsmittel zur Exploration im klinischen Kontext entwickelt - anhand der Interpretation der Testperson, ihrer Zuschreibungen an die dargestellten Figuren sollten ihre Motive (Bedürfnisse) und Zukunftserwartungen offenbart werden.

Stellenwert der projektiven Verfahren in der psychologischen Diagnostik

Die Testgüte projektiver Verfahren wird heute überwiegend negativ beurteilt. Die Einschätzungen gehen dabei aber auseinander. Vor allem die hier nicht näher beschriebenen zeichnerischen Gestaltungsverfahren, wie z. B. der Baum-Test (Koch, 2008), bei dem die Testperson aufgefordert wird einen Baum zu zeichnen und anhand dessen Wurzel, Stamm und Krone Schlussfolgerungen über Gefühle, Reaktionen und Entwicklungsstand der Testperson getroffen werden, erscheinen von der Methode her plausibel und sind dadurch weitläufig bekannt, können aber die üblichen Maßstäbe (= Gütekriterien), die an psychologische Testverfahren heute angewendet werden, nicht erfüllen.

Objektivität in der Durchführung, Auswertung und Interpretation ist bei projektiven Verfahren nur schwer und wenn überhaupt nur mit viel Aufwand erzielbar. Auch die Reliabilität und Validität lassen sich bei diesen Verfahren oft nur schwer beurteilen. Daher lassen sich diese Tests kaum an herkömmlichen psychometrischen Ansprüchen messen und erfüllen, wenn eingesetzt, letztlich einen anderen Zweck: Im klinischen Anwendungsbereich sind projektive Verfahren oft weniger als „Tests“ in psychologisch-diagnostischer Hinsicht einzusetzen (im Sinne der Erhebung des Ausprägungsgrades einer Eigenschaft), sondern eher als Technik dialogischer Gesprächsführung (Allesch, 1991).

Literaturverzeichnis

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Lawrence Erlbaum.
- Allesch, C.G. (1991). Über die Vorteile der Nachteile projektiver Techniken. *Diagnostica*, 37, 93-96.
- Allport, G.W. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. Holt.
- Amelang, M., & Bartussek, D. (2001). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (5. Aufl.). Kohlhammer.
- Ashton, M.C., Lee, K., Perugini, M., Szarota, P., de Vries, R.E., Di Blas, L., Boies, K., & De Raad, B. (2004). A Six-Factor Structure of Personality-Descriptive Adjectives: Solutions From Psycholexical Studies in Seven Languages. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 356–366. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.356>
- Baillargeon, R. (1987). Object Permanence in 3,5- and 4,5-Month-Old Infants. *Developmental Psychology*, 23(5), 655-664. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.23.5.655>
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(6), 589-595. <https://doi.org/10.1037/h0022070>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1995). *Self efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Barrouillet, P. (2015). Theories of cognitive development: From Piaget to today. *Developmental Review*, 38, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.07.004>
- Blouin, P.S., & McKelvie, S.J. (2012). Postformal Thinking as a Predictor of Creativity and of the Identification and Appreciation of Irony and Metaphor. *North American Journal of Psychology*, 14(1), 39-50.
- Bowlby, J. (1953). Some Pathological Processes Set in Train by Early Mother-Child Separation. *Journal of Mental Science*, 99(415), 265-272. <https://doi.org/10.1192/bjp.99.415.265>

- Brähler, E., Holling, H., Leutner, D., & Petermann, F. (2002). *Brickenkamp Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests*. Hogrefe.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759–775.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.759>
- Bushnell, I.W.R. (2001). Mother's Face Recognition in Newborn Infants: Learning and Memory. *Infant and Child Development*, 10, 67-74.
<https://doi.org/10.1002/icd.248>
- Calhoun, G., & Morse, W.C. (1977). Self-concept and self-esteem: Another perspective. *Psychology in the Schools*, 14(3), 318–322.
[https://doi.org/10.1002/1520-6807\(197707\)14:3<318::AID-PITS2310140312>3.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/1520-6807(197707)14:3<318::AID-PITS2310140312>3.0.CO;2-V)
- Cassidy, J., & Shaver, P.R. (Eds.). (1999). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. The Guilford Press.
- Cattell, R.B. (1946). *Description and measurement of personality*. WorldBook.
- Cernoch, J.M., & Porter, R.H. (1985). Recognition of Maternal Axillary Odors by Infants. *Child Development*, 56, 1593-1598. <https://doi.org/10.2307/1130478>
- Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1985). *The NEO Personality Inventory Manual*. Psychological Assessment Resources.
- de Frias, C.M., Lövdén, M., Lindenberger, U., & Nilsson, L.-G. (2007). Revisiting the dedifferentiation hypothesis with longitudinal multi-cohort data. *Intelligence*, 35, 381-392. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.07.011>
- Derryberry, D., & Rothbart, M.K. (1988). Arousal, Affect, and Attention as Components of Temperament. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), 958-966. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.6.958>
- DeVries, R. (2000). Vygotsky, Piaget, and education: a reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New Ideas in Psychology*, 18, 187-213.
[https://doi.org/10.1016/S0732-118X\(00\)00008-8](https://doi.org/10.1016/S0732-118X(00)00008-8)
- Duchesne, A.-P., Dion, J., Lalande, D., Bégin, C., Émond, C., Lalande, G., & McDuff, P. (2016). Body dissatisfaction and psychological distress in adolescents: Is self-esteem a mediator? *Journal of Health Psychology*, 1-7.
<https://doi.org/10.1177/1359105316631196>
- Engel, R., Hathaway, S.R., & McKinley, J.C. (2000). *MMPI-2 - Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2*. Verlag Hans Huber.
- Eysenck, H. (1963). Biological Basis of Personality. *Nature*, 199, 1031–1034.
<https://doi.org/10.1038/1991031a0>
- Fahrenberg, J., Hampel, R., & Selg, H. (2020). *FPI-R - Freiburger Persönlichkeitsinventar*. Hogrefe.
- Fearon, R.M., & Roisman, G.I. (2017). Attachment theory: progress and future directions. *Current Opinion in Psychology*, 15, 131-136.

<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.002>

- Feher, A. & Vernon, P.A. (2021). Looking beyond the Big Five: A selective review of alternatives to the Big Five model of personality. *Personality and Individual Differences*, 169. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110002>
- Franceschi, C. (2007). Inflammaging as a Major Characteristic of Old People: Can It Be Prevented or Cured? *Nutrition Reviews*, 65(12), 173-176. <https://doi.org/10.1301/nr.2007.dec.S173-S176>
- Gibson, E. J., & Walk, R. D. (1960). The „visual cliff.“ *Scientific American*, 202(4), 64–71. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0460-64>
- Gilligan, Carol. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- Ginsburg, I., Vennos, C., & Koren, E. (2008). Inflammaging - Altern als Konsequenz chronischer Entzündungen: Das Beispiel Padma 28. *Schweizer Zeitschrift Ganzheitsmedizin*, 20(7/8), 412-417. <https://doi.org/10.1159/000286355>
- Goldberg, L.R. (1990). An Alternative „Description of Personality“: The Big-Five Factor Structure. *Journal of Psychology and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>
- Greenwald, A.G., McGhee, D.E., & Schwartz, J.K.L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: the Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464-1480. <https://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1464>
- Gunzelmann, T., Brähler, C., Hessel, A., & Brähler, E. (1999). Körpererleben im Alter. *Zeitschrift für Gerontopsychologie und -psychiatrie*, 12(1), 40-54. <https://doi.org/10.1024//1011-6877.12.1.40>
- Hank, P., & Schwenkmezger, P. (2003). Das Minnesota Personality Inventory-2 (MMPI-2) Testbesprechung im Auftrag des Testkuratoriums. *report psychologie*, 5, 294-303.
- Hathaway, S.R., & McKinley J.C. (1942). *Manual for the Minnesota Multiphasic Personality Inventory*. University of Minnesota Press.
- Hawkes, K., O'Connel, J.F., Blurton Jones, N.G., Alvarez, H., & Charnov, E.L. (1998). Grandmothering, menopause, and the evolution of human life histories. *PNAS*, 95, 1336-1339. <https://doi.org/10.1073/pnas.95.3.1336>
- Herzberg, P.Y., & Roth, M. (2014). *Persönlichkeitspsychologie*. Springer VS.
- Höft, S., & Kersting, M. (2018). Anforderungsprofil, Verhaltensbeobachtung und Verhaltensbeurteilung. In Diagnostik- und Testkuratorium (Hrsg.), *Personalauswahl kompetent gestalten* (S.27-63). https://doi.org/10.1007/978-3-662-53772-5_2
- Jaffee, S., & Shibley Hyde, J. (2000). Gender Differences in Moral Orientation: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 126(5), 703-726.

<https://doi.org/10.1037/TO33-2909.126.5.703>

- Jin, M.K., Jacobvitz, D., Hazen, N., & Jung, S.H. (2012). Maternal sensitivity and infant attachment security in Korea: Cross-cultural validation of the Strange Situation. *Attachment & Human Development*, 14(1), 33-44.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.636656>
- Johnson, S.P. (2011). Development of visual perception. *WIREs Cognitive Science*, 2, 515-528. <https://doi.org/10.1002/wcs.128>
- Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs. Vol. 1. A theory of personality. Vol. 2. Clinical diagnosis and psychotherapy*. W. W. Norton.
- Kelly, G.A. (1977). Personal Construct Theory and the Psychotherapeutic Interview. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 355-362.
<https://doi.org/10.1007/BF01663999>
- Kisilevsky, B.S., & Low, J.A. (1998). Human Fetal Behavior: 100 Years of Study. *Developmental Review*, 18, 1-29. <https://doi.org/10.1006/drev.1998.0452>
- Kisilevsky, B.S., Hains, S.M., Brown, C.A., Lee, C.T., Cowperthwaite, B., Stutzman, S.S., Swansburg, M.L., Lee, K., Xie, X., Huang, H., Ye, H.H., Zhang, K., & Wang, Z. (2009). Fetal sensitivity to properties of maternal speech and language. *Infant Behav Dev*, 32(1), 59-71.
<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2008.10.002>
- Knight, Z.G. (2016). A proposed model of psychodynamic psychotherapy linked to Erik Erikson's eight stages of psychosocial development. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 24(5), 1047-1058.
<https://doi.org/10.1002/cpp.2066>
- Koch, K. (2008). *Der Baumtest: Der Baumzeichenversuch als psychodiagnostisches Hilfsmittel*(12. Aufl.). Hans Huber.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. McNally.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. (Herausgegeben von Althof, W. unter Mitarbeit von Noam, G. und Oser F.). Suhrkamp.
- Kolb, B., & Gibb, R. (2011). Brain Plasticity and Behaviour in the Developing Brain. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(4), 265-276. PMID: 22114608; PMCID: PMC3222570.
- Körner, A., Geyer, M., Roth, M., Drapeau, M., Schmutzer, G., Albani, C., Schumann, S., & Brähler, E. (2008). Persönlichkeitsdiagnostik mit dem NEO-Fünf-Faktoren-Inventar: Die 30-Item-Kurzversion (NEO-FFI-30). *Psychother Psychosom Med Psychol*, 58(6), 238-245.
<https://doi.org/10.1055/s-2007-986199>
- Larsen, R.J., Buss, D.M., & Wismeijer, A. (2013). *Personality Psychology. Domains of Knowledge about Human Nature* (5th ed.). McGraw Hill.

- Laux, L., Glanzmann, P., Schaffner, P., & Spielberger, C.D. (1981). *STAI. State-Trait-Angstinventar*. Beltz Test GmbH.
- Maderthaner, R. (2017). *Psychologie* (2. Aufl.). Facultas.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development. Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (p. 121–160). University of Chicago Press.
- Malouff, J.M., Schutte, N.S. & Thorsteinsson, E.B. (2014). Trait Emotional Intelligence and Romantic Relationship Satisfaction: A Meta-Analysis. *The American Journal of Family Therapy*, 42(1), 53-66.
<https://doi.org/10.1080/01926187.2012.748549>
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
<https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Maslow, A.H. (1978). *Motivation und Persönlichkeit*. Harper and Row, Publishers.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. (2008). Empirical and theoretical status of the five-factor model of personality traits. *Sage handbook of personality theory and assessment*, 1, 273-294. <https://doi.org/10.4135/9781849200462.n13>.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80(4), 252-283.
<https://doi.org/10.1037/h0035002>
- Mischel, W., & Ebbesen, E.B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), 329-337.
<https://doi.org/10.1037/h0029815>
- Mischel, W., Ebbesen, E.B., & Raskoff Zeiss, A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 204-218. <https://doi.org/10.1037/h0032198>
- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P.K. (1988). The Nature of Adolescent Competencies Predicted by Preschool Delay of Gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 687-696.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.4.687>
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M.L. (1989). Delay of Gratification in children. *Science*, 244(4907), 933-938.
<https://doi.org/10.1126/science.2658056>
- Murray, H.A. (1943). *Thematic apperception test*. University Press.
- Neyer, F.J., & Asendorpf, J.B. (2018). *Psychologie der Persönlichkeit*. Springer.
- Nishitani, S., Miyamura, T., Tagawa, M., Sumi, M., Takase, R., Doi, H., Moriuchi, H., & Shinohara, K. (2009). The calming effect of a maternal breast milk

- odor on the human newborn infant. *Neuroscience Research*, 63, 66-71.
<https://doi.org/10.1016/j.neures.2008.10.007>
- Öhmann, A., & Mineka, S. (2003). The Malicious Serpent: Snakes as a Prototypical Stimulus for an Evolved Module of Fear. *Current Directions in Psychological Science*, 12(1), 5-9. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01211>
- Ortner, T.M., & Proyer, R. (2015). Objective Personality Tests. In T.M. Ortner & F.J.R. Van de Vijver (Eds.), *Behavior-based assessment in psychology* (S.133-149). Hogrefe.
- Ostendorf, F., & Angleitner, A. (2005). *NEO-PI-R - NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae*. Hogrefe.
- Pearson, E.M., & Podeschi, R.L. (1999). Humanism and Individualism: Maslow and His Critics. *Adult Education Quarterly*, 50(1), 41-55.
<https://doi.org/10.1177/07417139922086902>
- Peccei, J.S. (2001). Menopause: Adaption or Epiphenomenon? *Evolutionary Anthropology*, 10, 43-57. <https://doi.org/10.1002/evan.1013>
- Pervin, L.A., & Cervone, D. (2014). *Personality Psychology*. Wiley.
- Popova, S., Lange, S., Probst, C., Gmel, G., & Rehm, J. (2017). Estimation of national, regional, and global prevalence of alcohol use during pregnancy and fetal alcohol syndrome: a systematic review and meta-analysis. *Lancet Global Health* [http://dx.doi.org/10.1016/S2214-109X\(17\)30021-9](http://dx.doi.org/10.1016/S2214-109X(17)30021-9)
- Queißer-Luft, A., & Spranger, J. (2006). Fehlbildungen bei Neugeborenen. *Deutsches Ärzteblatt*, 103(38), 2464-2471.
- Rammstedt, B., Kemper, C.J., & Borg, I. (2013). Correcting Big Five Personality Measurements for Acquiescence: An 18-Country Cross-Cultural Study. *European Journal of Personality*, 27, 71-81. <https://doi.org/10.1002/per.1894>
- Renner, K.-H. (2005). Verhaltensbeobachtung. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 149-157). Hogrefe.
- Rogers, C.R. (1957). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103.
<https://doi.org/10.1037/h0045357>
- Rorschach, H. (1921). Psychodiagnostik: Methodik und Ergebnisse eines wahrnehmungsdiagnostischen Experiments (Deutenlassen von Zufallsformen). In W. Morgenthaler (Hrsg.), *Arbeiten zur angewandten Psychiatrie; Bd. 2*. Ernst Bircher.
- Rotter, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Prentice-Hall, Inc.
<https://doi.org/10.1037/10788-000>
- Rudolph, A., Schröder-Abé, M., & Schütz, A. (2006). Ein impliziter Assoziationstest zur Erfassung von Selbstwertschätzung. In Ortner T.M., Proyer R.T. & Kubinger K.D. (Hrsg.), *Theorie und Praxis Objektiver*

Persönlichkeitstests (S.153-163). Huber.

- Schmitt, M., Hofmann, W., Gschwendner, T., Gerstenberg, F. X., Zinkernagel, A., & Van de Vijver, A. J. (2015). *A model of moderated convergence between direct, indirect, and behavioral measures of personality traits. Behavior Based Assessment: Going beyond Self Report in the Personality, Affective, Motivation, and Social Domains*. Hogrefe.
- Shackman, A.J., Tromp, D.P.M., Stockbridge, M.D., Kaplan, C.M., Tillman, R.M., & Fox, A.S. (2016). Dispositional negativity: An integrative psychological and neurobiological perspective. *Psychological Bulletin*, 142(12), 1275-1314. <https://doi.org/10.1037/bul0000073>.
- Shirvanian, N., & Michael, T. (2017). Implementation of attachment theory into early childhood settings. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 16(2), 97-115.
- Snell, R.S. (1996). Complementing Kohlberg: Mapping th Ethical Reasoning Used by Managers for Their Own Dilemma Cases. *Human Relations*, 49(1), 23-49. <https://doi.org/10.1177/001872679604900102>
- Sokol, J.T. (2009). Identity Development Throughout the Lifetime: An Examination of Eriksonian Theory. *Graduate Journal of Counseling Psychology*, 1(2), 1-11.
- Spielberger, C.D. (1972). Anxiety as an emotional state. In Spielberger, C.D. (Ed.), *Anxiety: Current trend in theory and research* (Vol. 1, pp. 23-49). Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-657401-2.50009-5>
- Van Ijzendoorn, M.H., & Kroonenberg, P.M. (1990). Cross-Cultural Consistency of Coding the Strange Situation. *Infant Behavior and Development*, 13, 469-485.
- Weinstock, M. (2007). Gender Differences in the Effects of Prenatal Stress on Brain Development and Behaviour. *Neurochem Res*, 32, 1730-1740. <https://doi.org/10.1007/s11064-007-9339-4>
- Wilt, J., Nettle, E.E., Fleeson, W., & Spain, J.S. (2012) The Dynamic Role of Personality States in Mediating the Relationship Between Extraversion and Positive Affect. *Journal of Personality*, 80(5), 1205-1236. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00756.x>
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)

Bildnachweis

Abbildung 1.1:	alle https://pixabay.com/
Abbildung 1.2:	https://pixabay.com/
Abbildung 1.3:	https://pixabay.com/
Abbildung 1.4:	https://openi.nlm.nih.gov/imgs/512/354/4569749/PMC4569749_fpsyg-06-01381-g009.png?keywords=glasses
Abbildung 1.5:	Julia Leiner & Paul Lengenfelder
Abbildung 1.6:	https://pixabay.com/ nachbearbeitet Paul Lengenfelder
Abbildung 1.7:	Paul Lengenfelder
Abbildung 1.8:	Randall Monroe https://xkcd.com/957/
Abbildung 1.9:	Perner & Lang (1999) von den Autor*innen zur Verfügung gestellt
Abbildung 1.10:	https://pixabay.com/
Abbildung 1.11:	Randall Monroe https://xkcd.com/447/
Abbildung 1.12:	alle https://pixabay.com/
Abbildung 2.1:	alle https://pixabay.com/
Abbildung 2.2:	Julia Leiner
Abbildung 2.3:	https://pixabay.com/
Abbildung 2.4:	Paul Lengenfelder
Abbildung 2.5:	Randall Monroe https://xkcd.com/1872/
Abbildung 2.6:	Paul Lengenfelder
Abbildung 2.7:	https://pixabay.com/ nachbearbeitet Julia Leiner & Paul Lengenfelder
Abbildung 2.8:	Paul Lengenfelder
Abbildung 2.9:	https://pixabay.com/ nachbearbeitet Paul Lengenfelder
Abbildung 2.10:	https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/fa/Bobo_Doll_Deneyi.jpg
Abbildung 2.11:	http://www.constructive-amusement.de/comics/soziale-erwunschtheit
Abbildung 2.12:	Julia Leiner & Paul Lengenfelder
Abbildung 2.13:	https://de.wikipedia.org/wiki/Rorschachtest#/media/Datei:Rorschach_blot_04.jpg