



Moritz M. Daum



Anja Gampe

Die Rolle von Vorbildern in der sozial-kognitiven Entwicklung

Le rôle des modèles dans l'évolution sociale-cognitive

Les enfants acquièrent une grande partie de leurs connaissances sous la forme de l'interaction quotidienne avec leur environnement, que ce soit de manière physique (Piaget, 1954) ou sociale, composée d'autres individus, de même âge ou d'adultes (Vygotsky, 1978). Les enfants sont donc très sélectifs dès le début de leur vie et ne répètent pas tout sans réflexion, ils tiennent compte de la compétence ou de l'âge de leur modèle pour décider de ce qui doit être appris ou non.

Wir sind in verschiedenste Kontexte und Interaktionen eingebunden und wissen meist genau, welches Verhalten in welcher Situation angemessen ist und erwartet wird; was wir wann sagen und tun können, sollten, oder gerade nicht sollten. Doch wir treffen auch oft auf neue Situationen mit unbekanntem Objekten und müssen lernen, wie diese richtig funktionieren und welche Begriffe verwendet werden, um sie zu beschreiben. Kleine Kinder sind jeden Tag mehrfach mit Situationen konfrontiert, in denen sie etwas lernen und entdecken können. Sie sind in grossem Masse kleine Weltentdecker, die sich mit jeder unbekanntem Hand-

lung, die sie sehen und ausprobieren, und mit jedem unbekanntem Wort, das sie hören und nachsprechen, ein Stück Welt verstehen, ein Stück Weltwissen und ein Stück Weltteilhabe erarbeiten. Durch dieses Entdecken werden sie jeden Tag mehr zu eigenständigen Akteuren, die fähig sind, mit und in ihrer sozialen, physikalischen und biologischen Umwelt zu interagieren. Neben dem von Piaget (z. B. 1954) postulierten eigenen Antrieb zur Konstruktion des eigenen Handelns und Denkens, sind soziale Interaktionspartner - Vorbilder - von denen man Dinge lernen kann, von immenser Bedeutung (z. B. Vygotsky, 1978). Kinder sind normalerweise ständig und automatisch umgeben von Vorbildern: Von ihren Eltern, die bewusst oder unbewusst Dinge vormachen; von älteren Geschwistern, die etwas können was das Kind selbst noch nicht kann, und von jüngeren Geschwistern, die etwas noch nicht können, was das Kind selbst schon kann und für die es dann selbst ein Vorbild ist. Das Lernen geschieht hier quasi von selbst und Kinder schauen sich viele Dinge im Alltag einfach ab. Im Folgenden werden wir zunächst auf die Rolle von Vorbildern in der Entwicklung eingehen, gefolgt von einem kurzen Bericht aktueller Ergebnisse aus der Forschung zum sozialen Lernen von Kindern.

Rolle von Vorbildern

Vorbilder sind wichtig für die Entwicklung, gerade auch für die Entwicklung der eigenen Identität. Soziale Interaktionspartner sind immer auch ein Spiegel der eigenen Persönlichkeit. Sie reagieren auf das eigene Verhalten und geben damit unbewusst Auskunft zu Fragen wie „Wer bin ich?“, „Wie will ich sein?“ oder „Wie sehen mich die anderen?“.

Gerade Eltern sind nicht nur selbst Vorbilder, sie nehmen besonders in den ersten Jahren auch die Rolle als Gate-Keeper, als Türsteher ein. Sie vermitteln Informationen, sie entscheiden, wohin ihre Kinder gehen, wen sie treffen, welche Hobbys sie ausüben und auch welche sie nicht ausüben. Vor allem bei kleinen Kindern kommt Eltern gleichzeitig die Rolle zu, Dinge für das Kind zu reflektieren, zu kommentieren und zu bewerten. Mit steigendem Alter und einem sich vergrößerndem Aktivitätsradius wird die Rolle von Freunden, aber auch berühmten Persönlichkeiten wichtiger, oft in Zusammenhang mit den eigenen Hobbys. Im Jugendalter wird ausserdem die Bedeutung der äusseren Erscheinung

grösser. Sie soll die eigene Identität nach aussen darstellen. Mittels Erscheinungsbild wird Zugehörigkeit zu oder Abgrenzung von einer bestimmten Gruppe deutlich gemacht. Viele Jugendliche verspüren eine Unsicherheit, von anderen nicht akzeptiert zu werden, unter anderem ausgelöst durch ihr sich veränderndes Äusseres. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Subkultur, ausgedrückt durch Kleidung, Frisur oder Musikpräferenz führt zu einer wechselseitigen Bestätigung des Ausdrucks der eigenen, sich entwickelnden Persönlichkeit. Gegen Ende der Adoleszenz verändert sich die eigene Identität zunehmend von aussen nach innen. Das äussere Erscheinungsbild steht immer weniger im Vordergrund und wird mehr und mehr abgelöst durch das eigene Wissen, die eigenen Fähigkeiten und die eigenen Einstellungen. Im Idealfall nutzen Kinder und Jugendliche ihre gemachten Erfahrungen und die Eigenschaften von Vorbildern und erarbeiten sich daraus eine eigene Identität (Marcia, 1980). Vorbilder haben also in der gesamten Entwicklung vom Kleinkind bis zum jungen Erwachsenen eine wichtige Rolle und helfen, die eigene Identität und Persönlichkeit zu entwickeln.

Soziales Lernen

Kinder beginnen bereits sehr früh im Leben, die Information von Vorbildern zu verarbeiten. Im zweiten Teil dieses Artikels gehen wir daher auf das soziale Lernen in der frühen Kindheit ein. Gerade in der frühkindlichen Entwicklung stehen zwei zentrale Lerndomänen im Vordergrund, die motorischen und die sprachlichen Fertigkeiten. Während die Entwicklung der Motorik bereits mit den ersten Bewegungen im Mutterleib beginnt, sprechen Kinder in der Regel erst mit dem Ende des ersten Lebensjahres ihre ersten Wörter. Und obwohl die beiden Fähigkeiten sehr unterschiedliche Entwicklungsverläufe haben, entwickeln sie sich nicht unabhängig voneinander, sondern interagieren bereits im Kindesalter auf vielfältige Art und Weise.

Damit Wissen erworben werden kann, sind Kinder darauf angewiesen, ihre sozialen Interaktionspartner genau zu beobachten, ihre Ziele und Intentionen zu verstehen und anschliessend zu imitieren, das heisst, das Gesehene nachzumachen. Das gelingt immer nur soweit, wie die Kinder schon motorisch und sprachlich entwickelt sind. Natürlich starten sie nicht gleich mit dem Produzieren von Konzessivsätzen und auch nicht

damit, ein Modellflugzeug aus 1000 Einzelteilen zusammenzubauen. Insofern ist die eigentliche Imitation der Modellhandlung oder –sprache immer eine Adaption an die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wichtig sind an erster Stelle die Beobachtung der Modelle und das Erkennen ihrer Ziele. Aber wie gehen kleine Kinder anschliessend mit den Informationen des Gesehenen oder Gehörten um? Wird unabhängig von der Sinnhaftigkeit des Gesehenen einfach alles nachgemacht und wahllos ausprobiert? Oder steckt bereits früh im Leben eine gewisse Systematik im Lernen von Vorbildern? Bereits früh kopieren Kinder nicht einfach das, was sie gesehen haben, sondern schliessen aus ihrer Beobachtung auf möglicherweise nicht sichtbare Handlungsziele. Wird zum Beispiel ein Modell beobachtet, wie es nur einen Teil einer ganzen Handlung vorzeigt, weil es ihm möglicherweise nicht gelingt, das eigentliche Ziel zu erreichen, imitieren Kinder einerseits das Gesehene, vollenden anschliessend andererseits auch das eigentlich intendierte Handlungsziel (z. B. Meltzoff, 1995). Sie schliessen auf das Ziel einer Handlung, ohne es tatsächlich gesehen zu haben. Ähnlich verhält es sich mit der Sprache. Wird ein Objekt mit einem unbekanntem Namen gesucht aber nicht gefunden, verknüpfen Kinder den unbekanntem Namen später mit dem unbekanntem Objekt, wenn es gefunden wurde. Das heisst, Kinder lernen die Namen von neuartigen Objekten, ohne dass die Objekte während der Benennung zwingend anwesend waren (Akhtar & Tomasello, 1996).

Es stellt sich die Frage, ob Kinder jeden sozialen Interaktionspartner als Modell betrachten, von dem sie etwas lernen können. Es wäre leicht, davon auszugehen, dass Kinder gerade früh im Leben, aufgrund ihrer geringen Lebenserfahrung, besonders leichtgläubig sind, und dass gerade diese Leichtgläubigkeit es Kindern ermöglicht, neue Information schnell und effizient aufzunehmen (z. B. Dawkins, 1993). Die aktuelle Forschung zeigt aber das genaue Gegenteil. Kinder entpuppen sich bereits ab Beginn ihres zweiten Lebensjahres als erstaunlich selektiv in Bezug auf die Wahl ihrer Vorbilder und evaluieren deren Verhalten erstaunlich differenziert (z. B. Mills, 2013). Kinder imitieren zum Beispiel unterschiedlich häufig, je nachdem wie alt das Modell ist. Dabei gilt allerdings nicht die Prämisse, je älter desto vertrauenswürdiger; ganz im Gegenteil. Ob und wem die Kinder imitieren, hängt vom Kontext ab.

Kinder imitieren eine neuartige Handlung, die sie - mit grosser Wahrscheinlichkeit - zuvor noch nie beobachtet oder selbst ausgeführt haben, häufiger, wenn sie von einem Erwachsenen gezeigt wurde. Sie scheinen der angenommenen Expertise eines Erwachsenen mehr zu vertrauen als der eines gleichaltrigen Kindes. Diese Präferenz dreht sich ins Gegenteil, wenn etwas vorgemacht wird, was das Kind gut kennt und häufig selbst macht. Einfach und bekannte Handlungen, wie in die Hände klatschen oder Winken werden häufiger imitiert, wenn sie von gleichaltrigen Kindern vorgemacht werden (z. B. Zmij, Daum, Prinz, Nielsen, & Aschersleben, 2011). Ähnlich verhält es sich mit der beobachteten Kompetenz eines Modells. Eine neue Handlung wird sehr viel besser von einem Modell gelernt, welches sich in der Phase davor als kompetent erwiesen hatte (z. B. einen Schuh auf den Fuss anzog) als ein inkompetentes Modell (z. B. einen Schuh auf die Hand anzog). Aufgrund solcher Befunde kamen verschiedene Imitationsforscher zu dem Schluss, dass Imitation zwei verschiedenen Funktionen dient, einer kognitiven und einer sozialen (Nadel, 2002; Uğiris, 1981). Die kognitive Funktion kommt zum Tragen, wenn Kinder etwas sehen, das sie noch nicht kennen. Sie dient dem Lernen von Neuem. Dabei ist es durchaus sinnvoll, eher einer kompetenten (erwachsenen) Person zu vertrauen. Die soziale Funktion kommt zum Tragen, wenn Kinder mit jemandem kommunizieren wollen. Solange Kindern dazu die Sprache noch nicht zur Verfügung steht, tun sie das auf non-verbale Weise, zum Beispiel indem sie dem Gegenüber ihre Sympathie dadurch zeigen, dass sie ihn nachmachen. Diese Form der nicht-verbalen Kommunikation nimmt mit zunehmendem Alter ab, verschwindet aber selbst im Erwachsenenalter nicht ganz. Gerade bei Personen, die sich sympathisch sind, kann man beobachten, dass sie sich unbewusst nachmachen und zum Beispiel während eines Gesprächs die gleichen Körperhaltungen einnehmen (z. B. Chartrand & Bargh, 1999).

In einem aktuell am Lehrstuhl Entwicklungspsychologie: Säuglings- und Kindesalter der UZH laufenden Projekt untersuchen wir, ob und wie Kinder die Kompetenz von Modellen über die Grenzen einzelner Domänen, in diesem Fall Sprache und Handlung, hinaus berücksichtigen. Wir gehen dabei der Frage nach, ob Kinder Sprache besser lernen, wenn sie von einem kompetenten Handlungsmodell beigebracht wird. Insbesondere

geht es darum, zu untersuchen, ob die Kompetenz als domänenübergreifend oder domänenspezifisch interpretiert wird, das heisst ob die Kompetenz bzw. Inkompetenz eines Handlungsmodells beim Lernen von Sprache berücksichtigt wird und umgekehrt. Die ersten Ergebnisse der Studie replizieren Befunde aus früheren Studien (z. B. Koenig & Harris, 2005) und zeigen, dass Kinder neue Wörter besser von kompetenten als von inkompetenten Modellen lernen. Weiterhin übertragen sie die Kompetenz aus der Handlungsdomäne auch auf die Sprachdomäne (Gampe & Daum, eingereicht). Die Kinder lernten die neuen Wörter genauso gut von einem Handlungsmodell wie von einem Sprachmodell.

Zusammenfassung

Kinder lernen einen grossen Teil ihres Wissens durch die alltägliche Interaktion mit ihrer Umwelt sowohl ihrer physikalischen (Piaget, 1954) als auch ihrer sozialen, bestehend aus anderen Menschen, gleichaltrig oder erwachsen (Vygotsky, 1978). Dabei sind Kinder bereits früh im Leben sehr selektiv und machen nicht unreflektiert alles nach, sondern berücksichtigen Kompetenz oder Alter eines Vorbildes um zu entscheiden, ob etwas gelernt werden soll oder nicht.

Literaturliste

- Akhtar, N., & Tomasello, M. (1996). Two-year-olds learn words for absent objects and actions. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 79–93.
- Chartrand, T. L., & Bargh, J. A. (1999). The chameleon effect: the perception-behavior link and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 893–910.
- Dawkins, R. (1993). *Viruses of the mind*. In Dennett and his critics: Demystifying the mind (pp. 13–27). Oxford, UK: Blackwell.
- Gampe, A., & Daum, M. M. (eingereicht). The reliability of a model influences 3-year-olds' word learning across domains. Manuskript Zur Veröffentlichung Eingereicht.
- Koenig, M. A., & Harris, P. L. (2005). Preschoolers mistrust ignorant and inaccurate speakers. *Child Development*, 76, 1261–1277.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 157–187). New York, NY: Wiley.
- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*, 31, 838–850.

- Mills, C. M. (2013). Knowing when to doubt: Developing a critical stance when learning from others. *Developmental Psychology*, 49, 404–18.
- Nadel, J. (2002). Imitation and imitation recognition: Their functional role in preverbal infants and nonverbal children with autism. In A. N. Meltzoff & W. Prinz (Eds.), *The imitative mind: Development, evolution and brain bases* (pp. 42–62). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York, NY: Basic Books.
- Uğçiris, I. C. (1981). Two functions of imitation during infancy. *International Journal of Behavioral Development*, 4, 1–12.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zmyj, N., Daum, M. M., Prinz, W., Nielsen, M., & Aschersleben, G. (2011). Fourteen-month-olds' imitation of differently aged models. *Infant and Child Development*, 21, 250–266.

Autorin / Autor

Prof. Dr. Moritz Daum: seit 2012 Professor der Entwicklungspsychologie an der Universität Zürich. Forschungsschwerpunkte: Kognitive Entwicklung im Kindesalter, Zusammenhänge kognitiver und sensomotorischer Prozesse in der Entwicklung, Zusammenhang von Handlungsverständnis und sich entwickelnder Kompetenzen der Handlungssteuerung in der Kindheit, Mechanismen die der selektiven Imitation zugrunde liegen, Neurophysiologische Grundlagen der frühkindlichen sozial-kognitiven Entwicklung, Entwicklung intuitiv-physikalischen Wissens, Entwicklung dynamischer Repräsentationen

Dr. Anja Gampe: Oberassistentin am Lehrstuhl Entwicklungspsychologie: Säuglings- und Kindesalter; forscht zum monolingualen und bilingualen Spracherwerb, zum Handlungsverständnis und zu Zusammenhängen zwischen Sprache, Handlung und Kognition

Adresse

Universität Zürich, Psychologisches Institut, Entwicklungspsychologie
 Binzmühlestrasse 14, Box 21, CH-8050 Zürich
 daum@psychologie.uzh.ch
 gampe@psychologie.uzh.ch