

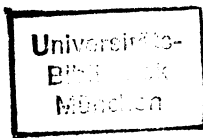
Ulrich Schmidt-Denter Wolfgang Manz
(Herausgeber)

Entwicklung und Erziehung im öko-psychologischen Kontext

Mit Beiträgen von

Dieter Dumke, Kurt A. Heller, Adolf Kossakowski,
Erich Langhorst, Walter Neubauer,
Gerhild Ries, Brigitte Rollett, Sepp Schindler,
Klaus A. Schneewind, Gerhard Schusser

Ernst Reinhardt Verlag München Basel



CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Entwicklung und Erziehung im öko-psychologischen Kontext /
Ulrich Schmidt-Denter ; Wolfgang Manz (Hrsg.). Mit Beitr.
von Dieter Dumke ... - München ; Basel : E. Reinhardt, 1991
ISBN 3-497-01215-7
NE: Schmidt-Denter, Ulrich [Hrsg.]; Dumke, Dieter [Mitverf.]

© 1991 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co, Verlag, München
Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt, GmbH & Co, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Inhalt

Vorwort	9
-------------------	---

Entwicklungspsychologie

Sepp Schindler

Ökologische Aspekte der Frühentwicklung	17
1. Identifikation früher Einflüsse	17
2. Ökologie als Orientierungsrahmen	19
3. Der Uterus – Prototyp einer ökologischen Situation	21
4. Intrauterine Entwicklung als Prozeß	22
5. Vom Nutzen des Konzepts einer “ökologischen Nische”	23
6. Einflüsse übergreifender Systeme	25

Gerhard Schusser

Die Notwendigkeit methoden-pluralistischer Forschung in der psychologischen Pränatologie	28
1. Der “Raum” wissenschaftlichen Arbeitens als Gesamtfeld pränatologischer Forschung	28
1.1 Die Vielzahl relevanter Disziplinen	28
1.2 Der Methodenpluralismus sozial-, verhaltens- und gesundheitswissenschaftlicher Forschung	30
1.3 Der Paradigma-Streit	31
1.4 Zusammenschau von Disziplinen, Methoden und Paradigmen	32
2. Dimensionen des Gegenstandsbereiches: “Pränatales Leben (bzw. Erleben und Verhalten)”	35
2.1 Definitiorische Überlegungen	35
2.2 Dimensionen des Gegenstandsbereiches	37
2.3 Beispiele für die Notwendigkeit disziplin-, methoden- und paradigm-pluralistischer Zugänge	38
3. Anthropologische Aspekte der hier vertretenen Position	40

Klaus A. Schneewind

Familien als intime Beziehungssysteme	42
1. Familien und familienähnliche Lebensformen	42
2. Kennzeichen intimer Beziehungssysteme	46
3. Wir- und Ich-Orientierung als grundlegende Strukturmerkmale intimer Beziehungssysteme	51

Gerhild Ries

Die Entwicklung von kausalen Erklärungsmustern für Schulleistungen . .	56
1. Problemstellung	56
2. Freie Ursachenzuschreibungen	58
3. Gewichtung vorgegebener Faktoren	60
3.1 Attributionen bei eigenen Leistungen	60
3.2 Vergleich Eigen- und Fremdattribuierung	61
4. Schlußbetrachtung	64

Adolf Kossakowski

Theoretische Ansätze zur Periodisierung der psychischen Entwicklung der Persönlichkeit	68
1. Theoretische Voraussetzungen und Probleme meines bisherigen Periodisierungsansatzes	68
2. Überlegungen zu einem neuen Periodisierungsansatz	71
3. Etappen in der Entwicklung der Handlungskompetenz	74
4. Schlußfolgerungen	76

Erziehungspsychologie

Brigitte Rollett

Elterliches Erziehverhalten und Kindesentwicklung	81
1. Die Eltern-Kind-Beziehung in der empirischen Forschung	81
2. Elterneinfluß und Kindesentwicklung bei autistischen Kindern	82
3. Entwicklung eines Therapieprogramms für autistische Kinder	85
4. Berufstätigkeit der Mutter und Erziehverhalten der Eltern in ihrem Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung	87

Dieter Dumke

Einstellungen von Eltern zur gemeinsamen Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern	94
1. Einführung	94
2. Methode der Untersuchung	95
3. Ergebnisse	96
4. Diskussion	99

Erich Langhorst

Konzentrationsstörungen im Kindesalter: ein "Diagnose-Interventions-Modell"	106
1. Vorüberlegungen zu einer Modellbildung	106
2. Ein "Diagnose-Interventions-Modell" der Einzelfallhilfe für konzentrationsgestörte Kinder	109
3. Erläuterungen der Teilschritte "Diagnose A und B" und "Intervention"	111
3.1 Deskriptive und interventions-orientierte Diagnose der Konzentrationsleistungen in verschiedenen Situationen	112
3.2 Interventions-orientierte Diagnose überdauernder Bedingungen der (situationspezifischen und situationsübergreifenden) Konzentrationsstörungen	115
3.3 Diagnose-orientierte Interventionsmaßnahmen, Wirkungskontrollen und Maßnahmenänderungen	117

Kurt A. Heller

Geschlechtsspezifische Probleme der Begabtenförderung	121
1. Begriffsbestimmungen	121
2. Geschlechtsspezifische Nachfrage- und Ausbildungsquoten	123
3. Wissenschaftliche Versuche zur Aufklärung geschlechtsspezifischer Begabungsdifferenzen	128
3.1 Sozialisationstheoretische Ansätze	128
3.2 Persönlichkeitspsychologische Forschungsansätze	129
3.3 Kognitionspsychologische Erklärungsansätze	130
4. Konsequenzen für die Hochbegabtenförderung	131

Walter Neubauer

Die Bedeutung des gegenseitigen Vertrauens für die Erziehung	136
1. Das Vertrauen als Gegenstand der Erziehungspsychologie	136
2. Entwicklung des Vertrauens im Kindes- und Jugendalter	138
3. Die Bedeutung des Vertrauens beim Erzieher	142
4. Zur Frage der Reziprozität des Vertrauens	145
5. Perspektiven für die weitere Forschung	146

Personenverzeichnis	149
Sachverzeichnis	154

Autorenverzeichnis

Prof. Dr. *Dieter Dumke*, Seminar für Psychologie, Pädagogische Fakultät der Universität Bonn, Römerstraße 164, D-5300 Bonn 1

Prof. Dr. *Kurt A. Heller*, Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Universität München, Leopoldstraße 13, D-8000 München 40

Prof. Dr. Dr. *Adolf Kossakowski*, Pablo-Neruda-Str. 17, O-1170 Berlin

Prof. Dr. *Erich Langhorst*, Seminar für Psychologie, Pädagogische Fakultät der Universität Bonn, Römerstraße 164, D-5300 Bonn 1

Prof. Dr. *Wolfgang Manz*, Lehrstuhl für Psychologie, Institut für Entwicklungs- und Sozialpsychologie der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Universitätsstraße 1, D-4000 Düsseldorf 1

Prof. Dr. *Walter Neubauer*, Seminar für Psychologie, Pädagogische Fakultät der Universität Bonn, Römerstraße 164, D-5300 Bonn 1

Prof. Dr. *Gerhild Ries*, Institut für Psychologie, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln, Gronewaldstraße 2, D-5000 Köln 41

Prof. Dr. *Brigitte Rollett*, Psychologisches Institut der Universität Wien, Abt. für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Liebiggasse 5, A-1010 Wien

Prof. Dr. *Sepp Schindler*, Institut für Psychologie, Universität Salzburg, Hellbrunner Straße 34, A-5020 Salzburg

Prof. Dr. *Ulrich Schmidt-Denter*, Psychologisches Institut, Universität zu Köln, Richard-Wagner-Straße 39, D-5000 Köln 1

Prof. Dr. *Klaus A. Schneewind*, Institut für Psychologie der Universität München, Persönlichkeitspsychologie und Psychodiagnostik, Leopoldstraße 13, D-8000 München 40

Apl. Prof. Dr. *Gerhard Schusser*, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Universität Osnabrück, Heger-Tor-Wall 9, D-4500 Osnabrück

KURT A. HELLER

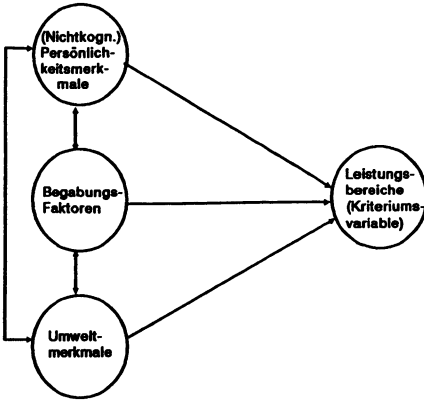
Geschlechtsspezifische Probleme der Begabtenförderung

1. Begriffsbestimmungen

Versteht man allgemein "*Begabung*" als Leistungspotential, dann läßt sich das hypothetische Konstrukt "*Hochbegabung*" definieren als individuelle (kognitive bzw. motivationale) und soziale Möglichkeit, herausragende Leistungen in einem oder mehreren Bereich/en zu erbringen, z. B. auf mathematischem, naturwissenschaftlichem und/oder sprachlichem, musikalischem bzw. musisch-künstlerischem, sportlichem oder auch sozialem Gebiet. Im multifaktoriellen Bedingungsmodell resultiert die Kriteriumsleistung als Produkt der Prädiktorenbündel aus kognitiven und nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen einerseits sowie aus sozialen bzw. soziokulturellen Lernumweltvariablen andererseits (Abb. 1, S. 122). Entsprechend favorisierten wir im Basismodell der Münchner Längsschnittstudie zur Hochbegabungsentwicklung einen mehrdimensionalen Hochbegabungsbegriff, wobei den – ohne Anspruch auf Vollständigkeit aufgeführten – fünf Begabungsdimensionen mehr oder weniger spezifische Leistungsbereiche zugeordnet werden können (Abb. 2, S. 122).

Sofern weiterhin "*Begabtenförderung*" als individuelle Entwicklungshilfe aufgefaßt wird, wäre folgende entwicklungspsychologische Perspektive bei der Begabungsdefinition miteinzubeziehen, nämlich *Hochbegabung* als jene aktuelle Situation, die sich zu einem bestimmten Zeitpunkt der Ontogenese im Blick auf den Prozeß der Begabungsentfaltung darbietet, d. h. eine Merkmalskombination, die aus der Interaktion von personinternen Lernvoraussetzungen versus externen Kontextbedingungen der sozialen Lernumwelt resultiert. Diese Definitionsversuche mögen für die nachfolgende Problemerkörterung genügen.

Die Frage nach geschlechtsspezifischen Differenzen in der Begabungsentwicklung hat durchaus Tradition, wenngleich sie in den letzten Jahren erneut in das wissenschaftliche und zunehmend wieder auch ins öffentliche Interesse gerückt ist. Wenn nun im folgenden von "Geschlecht" die Rede ist, dann sollen vor allem *psychologische* Konzepte wie Geschlechterrolle, Geschlechtsrollenidentität u. ä., also weibliche vs. männliche oder androgyne Aspekte des Selbst, geschlechtsspezifische Motivationen und Attributionsstile, Verstärkungsmechanismen und dergleichen mehr untersucht werden. Nachstehend möchte ich



Begabungsfaktoren:

- Intelligenz
- Kreativität
- Soziale Kompetenz
- Musisch-künstl. Fähigkeiten (z. B. Musikalität)
- Psychomotorik

Umweltmerkmale:

- Anregungsgehalt der häuslichen Umwelt
- Bildungsniveau der Eltern
- Geschwisterzahl und -position
- Stadt-Land-Herkunft
- Unterrichtsklima
- Kritische Lebensereignisse
- Rollenerwartungen bzgl. "Hochbegabung"
- häusliche Leistungsforderungen
- Erfolgs-/Mißerfolgserlebnisse

Legende:

(Nichtkognitive) Persönlichkeitsmerkmale:

- Leistungsmotivation
 - Hoffnung auf Erfolg
 - Anstrengungsbereitschaft
- Kontrollüberzeugung
- Erkenntnisstreben
- Strebbewältigungskompetenz
- Selbstkonzept

Leistungsbereiche (Kriteriumsvariable):

- Exzellente Leistungen Hochbegabter in verschiedenen Bereichen, z. B. in
- Mathematik
 - Naturwissenschaften
 - Sprachen
 - Musik bzw. künstl. Bereich
 - usw.

Abb. 1: Multifaktorielles Bedingungsmodell der (Hoch-)Begabungsleistung.

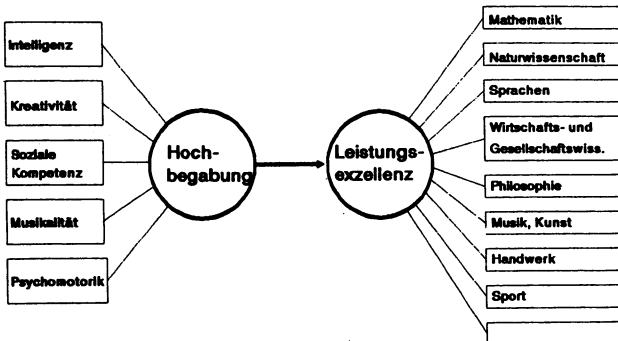


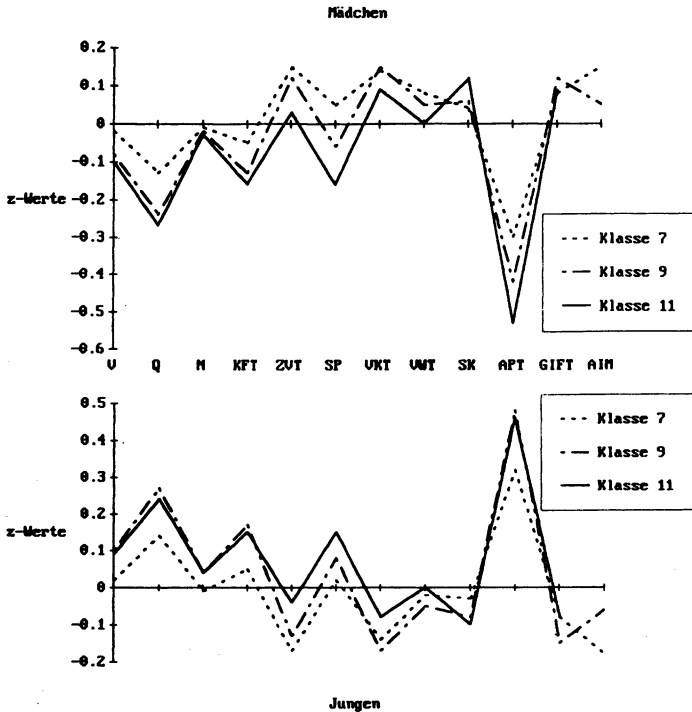
Abb. 2: Klassifikationskonzept der Hochbegabungsleistung im Münchner Begabungsmodell (1984; vgl. Heller u. Hany, 1986, 70).

mich vor allem auf zwei Informationsquellen stützen: 1) auf eine (vom BMBW in Auftrag gegebene) Literaturrecherche zum Thema "Technik, Mathematik und Naturwissenschaften: Erweiterung der Berufsperspektiven für begabte und interessierte Mädchen" (Heller u. Beerman 1989) sowie 2) auf eigene empirische Befunde im Rahmen der Münchner Längsschnittstudie zur Hochbegabung (Heller u. Hany 1986; Heller et al. 1989; Heller 1990).

2. Geschlechtsspezifische Nachfrage- und Ausbildungsquoten

In bestimmten Arbeitsfeldern oder Studienfächern werden seit längerem geschlechtsspezifische Quoten – nicht nur in Deutschland – beobachtet. Beispielfhaft sei die Situation begabter Schülerinnen im Bereich von Mathematik, Naturwissenschaften und Technik (MNT) statistisch belegt. So ergeben sich (nach KMK-Daten von 1986) für die *Leistungskursteilnahme* in der gymnasialen Oberstufe der BRD folgende Mädchen/Jungen-Relationen: in Mathematik und Chemie je 1:2, in Physik 1:8 und in Biologie 3:1. Mit Ausnahme von Biologie, wo Mädchen dreimal so stark vertreten sind wie Jungen, dominieren also in den hier ausgewählten Leistungskursfächern die Jungen. In Physik vergrößern sich mit zunehmendem Alter die genannten Unterschiede, so daß am Ende der Schulzeit Physik bei den Jungen zum beliebtesten, bei den Mädchen zum unbeliebtesten Fach avanciert. Ähnlich stellt sich die Situation in anderen Ländern dar. Auch in der Befragungsstudie von *Upmeyer u. Hannover (1988)* überwiegt das Interesse der (14- bis 16jährigen) Mädchen für "weiche", jenes der Jungen für "harte" Naturwissenschaften (vgl. auch *Hoffmann u. Lehrke 1986*).

Ähnliche Verhältnisse zeichnen sich im *Leistungsverhalten* ab. So schneiden Jungen in Mathematik sowie den sog. härteren Naturwissenschaften in Leistungstests besser ab als Mädchen (*Maccoby u. Jacklin 1974; Benbow u. Stanley 1982*). Diese Unterschiede fallen bei Hochbegabten deutlicher aus als in der Durchschnittsbevölkerung. Nach *Benbow u. Minor (1986)* beträgt das Jungen/Mädchen-Verhältnis im Scholastic Aptitude Test for Mathematical Ability (SAT-M) im Bereich des Durchschnitts 2:1, bei den 15% Besten 4:1 und bei den 2% Besten 13:1. Allerdings ließ sich dieses Ergebnis in der Bundesrepublik Deutschland nur teilweise replizieren (*Birx 1988*). Ferner scheinen Alters- und Epochalunterschiede eine Rolle zu spielen: Erst ab dem 12./13. Lebensjahr tritt die Leistungsüberlegenheit der Jungen im MNT-Bereich zunehmend konsistenter in Erscheinung, besonders bezüglich Physik und Technik. Analoge Befunde liegen zum räumlichen Denken vor, wobei jedoch hier die Altersvariabilität umstritten ist, d. h. "echte Geschlechtsunterschiede" anzunehmen sind. In mehreren Metaanalysen (z. B. *Stumpf u. Klieme 1989*) schwanken allerdings die Effektstärken für geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede in der Raumvorstellung zwischen .77 (im Herbst 1978) und .38 (im Herbst 1987), so daß innerhalb eines Dezenniums ein klarer Trend erkennbar wird, d. h. die genannten Unterschiede sich verringert haben. Eine



Legende:

Dem z-Wertprofil (abgebildet sind die mittleren z-Werte, standardisiert an der jeweiligen Klassenstufengesamtstichprobe) liegen folgende Begabungsvariablen zugrunde:

- V = Verbale Fähigkeiten im KFT-V
- Q = Quantitative Fähigkeiten im KFT-Q
- N = Nonverbale Fähigkeiten im KFT-N
- KFT = Gesamtleistungswert im KFT (Heller et al.)
- ZVT = Zahlenverbindungstest (Oswald u. Roth)
- SP = Straßenplan (Raumorientierung)
- VKT = Verbaler Kreativitätstest (nach Schoppe)
- VWT = Verwendungstest (Kreativitätskala nach Guilford)
- SK = Soziale Kompetenz (Skalengesamtwert)
- APT = Aufgaben aus Physik und Technik
- GIFT = Group Inventory for Finding Creative Talent (nach S. Rimm)
- AIM = Aiming (Psychomotorikskala)

Abb. 3: Begabungsprofil (z-Werte) der Mädchen und Jungen.

Erklärung hierfür könnte die stärkere Berücksichtigung der sog. Testfairneß in jüngeren Untersuchungen sein, worauf wir noch zurückkommen werden.

Trotz dieser erfreulichen Entwicklung sollte man jedoch nicht übersehen, daß – auch in amerikanischen Studien – der Vorsprung der hochbegabten Jungen im Bereich von mathematischem und räumlichem Denken gegenüber den Mädchen nach wie vor bedeutsam ist. So konnte *Hyde (1981)* in einer Metaanalyse, der die klassischen Studien von *Maccoby u. Jacklin (1974)* unterzogen wurden, demonstrieren, daß ein/e erfolgreiche/r Ingenieur/in räumliche Denkfähigkeit benötigt, die zu ca. 95% besser sein muß als jene der Durchschnittsbevölkerung. Auf der Z-Wertskala eines entsprechenden Tests würden z. B. nach den Ergebnissen von *Maccoby u. Jacklin (1974)* 7,4% der Männer, aber nur 3,2% der Frauen über dem kritischen Testwert liegen. Unter der Voraussetzung, daß räumliche Denkfähigkeiten ein gültiger Prädiktor für die Eignung zum Ingenieurberuf darstellen, erwartete man demnach doppelt so viele männliche wie weibliche Ingenieurbegabungen. Tatsächlich gibt es allerdings 30mal soviel männliche wie weibliche Ingenieure.

Andererseits sollte man einen “Überschuß” von Frauen im sprachlichen Bereich erwarten. Zieht man als Prädiktoren verbale Intelligenz- oder auch Kreativitätstestergebnisse und als Kriterien für Leistungsexzellenz im sprachlichen Bereich Auszeichnungen in Literatur heran, so wird man erneut enttäuscht: Auch hier werden Männer häufiger als Frauen (z. B. mit dem Pulitzer Prize) ausgezeichnet. Unabhängig von eventuellen geschlechtsspezifischen Begabungsdifferenzen deuten solche Befunde auf andere (fähigkeitsunabhängige) Ursachenfaktoren hin. Bevor wir hierauf im nächsten Kapitel eingehen, seien noch jüngste empirische Daten aus der Münchner Begabungsstudie beigezeichnet. So fanden wir (*Heller et al. 1989; Heller 1990*) z. B. auf den Klassenstufen 7, 9 und 11 folgende *Testunterschiede* zwischen Jungen und Mädchen (Abb. 3).

Dabei fallen die signifikanten Unterschiede zugunsten der Jungen in der Skala “Aufgaben aus Physik und Technik” (APT) auf, die mit zunehmendem Alter noch ansteigen. Die geschlechtsspezifischen Differenzen im quantitativen Fähigkeitstest des KFT (Q), in der KFT-Gesamtleistung (KFT) und im räumlichen Denken (SP) zugunsten der Jungen versus jene in der Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit (ZVT) sowie im verbalen Kreativitätstest (VKT) und in der Skala zur Feinmotorik (AIM) zugunsten der Mädchen waren nur teilweise statistisch gegen den Zufall zu sichern, deuten also lediglich – in der Richtung freilich eindeutige – Trends an. Können wir nun hiervon ein entsprechendes Schulleistungsprofil erwarten?

Abgesehen von der Mathematik- und der in Abbildung 4 (S. 126) nicht mitaufgeführten Physiknote testieren die Lehrer demnach den Mädchen durchweg bessere *Schulleistungen*. Dies verweist auf einen möglichen Ursachenkomplex der insgesamt höchst unbefriedigenden Situation für begabte Mädchen und Frauen, dessen Wurzeln wohl im Sozialisationsumfeld zu suchen sind.

Ein ähnlich vertrautes Bild zeigt sich bezüglich der *Freizeitaktivitäten* hoch-

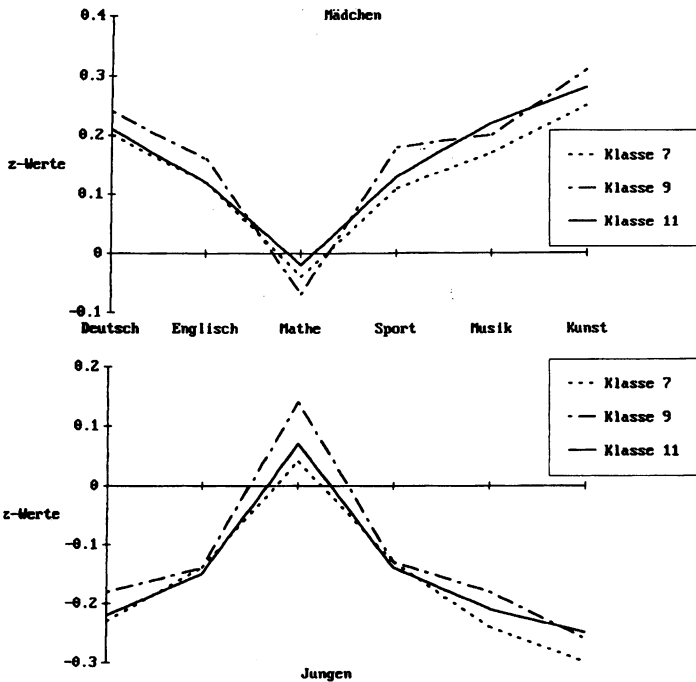


Abb. 4: Schulnoten (z-Wertprofil) der Mädchen und Jungen.

begabter Jugendlicher (Abb. 5). Hochbegabte Mädchen liegen demnach in ihrem Interessenprofil, das konventionell geprägt ist, näher bei ihren (nicht hochbegabten) Geschlechtsgenossinnen als bei den hochbegabten gleichaltrigen Jungen.

An dieser Stelle erhebt sich die Frage nach der *Testfairneß* unserer Meßinstrumente. Zu ihrer Klärung haben wir geschlechtsspezifische Prädiktorensätze berechnet, deren Ergebnis in Tabelle 1 am Beispiel der Deutschnote demonstriert werden soll. Demnach ist ein "sex bias" nicht ganz auszuschließen, der aber durch geschlechtsspezifische Prognosealgorithmen gemildert werden kann (vgl. Anteile richtiger Prognosen). Hier ist nicht der Ort, auf die Vor- vs. Nachteile verschiedener Testfairneß-Modelle einzugehen. Im Hinblick auf die Hochbegabtenidentifizierung stellt sich jedoch die Forderung, geschlechtsdiskriminierende Testaufgaben zu vermeiden.

Analoge Verhältnisse zum oben geschilderten Leistungskursverhalten in der gymnasialen Oberstufe finden sich im *tertiären Ausbildungsbereich*. Der Anteil weiblicher Studierender in den "harten" Naturwissenschaften, insbesondere den Ingenieurwissenschaften, ist auch hier sehr gering. Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Studie von Metz-Göckel (1987; 1988), wonach ein Drittel

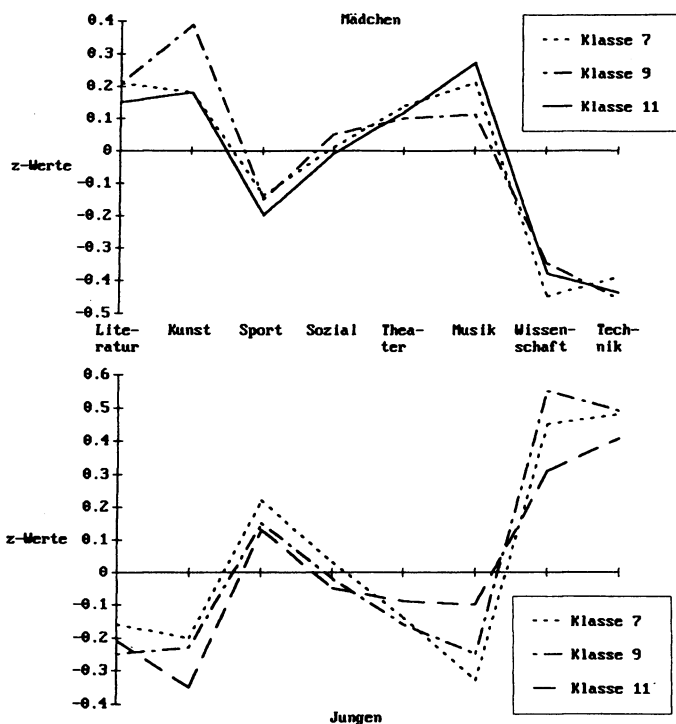


Abb. 5: Außerschulische Aktivitäten (z-Wertprofil der MAI-Werte) der Mädchen und Jungen.

Tabelle 1: Prognose der Deutschnote: Vergleich der Diskriminanzanalyseergebnisse

a: Vorhersage durch weiblichen Prädiktorensatz

Geschlecht Deutschnote prognostiz. wirklich erreicht	w		m	
	≤ 2	> 2	≤ 2	> 2
≤ 2	66,0	34,0	28,8	71,2
> 2	26,1	73,9	14,6	85,4
Gesamtanteil richtig prog.	70,6		52,0	

b: Vorhersage durch männlichen Prädiktorensatz

Geschlecht Deutschnote prognostiz. wirklich erreicht	m		w	
	≤ 2	> 2	≤ 2	> 2
≤ 2	77,1	22,9	78,3	21,7
> 2	25,6	74,4	54,9	45,1
Gesamtanteil richtig prog.	75,9		60,3	

Anmerkung: Anteile richtiger Prognosen sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

In die Berechnung gingen neben den in der Legende zu Abb. 3 aufgeführten Begabungsvariablen noch folgende Motivationsvariablen ein: Werte der LM-Skalen "Furcht vor Mißerfolg" und "Hoffnung auf Erfolg" sowie des Fragebogens zum Erkenntnisstreben (sensu Lehwald).

aller Chemie- und Informatikstudentinnen eine Mädchenschule besucht hatte. Dieser Anteil ist überproportional zum Anteil reiner Mädchenschulen, der in der BRD zwischen 5 und 10% liegt.

Bezüglich der *Berufsperspektive* verschärft sich die skizzierte Situation hochbegabter Frauen noch, da das bekannte Familien-Dilemma häufig – vor allem in Laufbahnen mit längerer Ausbildungszeit und hoher Qualifikationsanforderung – feste Karriereplanungen verhindert. So nützlich auch das Drei-Phasen-Modell (Berufsausbildung und -tätigkeit, Kinder-/Familienpause, Berufswiedereinstieg) als unterstützende organisatorische Rahmenbedingung sein mag, als entscheidender sind zu erachten individuumbezogene psychologische und pädagogische Ansätze zur Verbesserung der motivationalen und selbstwertfördernden Voraussetzungen bei hochbegabten Mädchen und Frauen. Dazu wiederum ist Erklärungswissen notwendig. Diesem Thema wollen wir uns im folgenden zuwenden.

3. Wissenschaftliche Versuche zur Aufklärung geschlechtsspezifischer Begabungsdifferenzen

Ohne neurowissenschaftliche oder hirnanatomische bzw. -physiologische sowie genetische Erklärungsansätze in ihrem Erkenntniswert zu unterschätzen, sei hier auf entwicklungspsychologische und sozialisationstheoretische Forschungsbefunde eingegangen, da von diesen eher relevantes "Veränderungswissen" zu erwarten ist. Betroffen sind vor allem folgende Erklärungsbereiche: die Rolle der Familie bei der Begabungsentwicklung, geschlechtsspezifische Sozialisations- und Lernerfahrung, die Rolle der Schule und Lehrer als Sozialisationsagenten sowie Einflüsse bestimmter Rollenmodelle bzw. Bezugspersonen.

3.1 Sozialisationstheoretische Ansätze

Bei der Entscheidung von Mädchen für "untypische" Ausbildungsfächer und Berufe sind zunächst familiäre Sozialisationseinflüsse wirksam. So hat Metz-Göckel (1987; 1988) nachgewiesen, daß die *Berufstätigkeit der Mutter* die Entscheidung begabter Töchter für Chemie oder Informatik als Hauptfach beeinflusste. Besondere Bedeutung kommt darüber hinaus den subjektiven Ursachenzuschreibungen von Erfolg vs. Mißerfolg zu. Beispielsweise stellten Yee u. Eccles (1988) fest, daß Eltern Leistungserfolge ihrer Töchter bevorzugt auf Fleiß und Anstrengung zurückführen, während entsprechende Erfolge der Söhne mit Fähigkeiten oder Begabung erklärt werden. Ähnliche Attributionsmuster wurden bei Lehrern nachgewiesen (Chipman u. Thomas 1987; Hoffmann 1988; Malcolm 1988). Diese beeinflussen nicht nur das Verhalten der Sozialisationsagenten, sondern – durch Internalisierungsprozesse – auch die

Entwicklung des Begabungsselbstkonzeptes bei Mädchen in verhängnisvoller Weise.

Damit einher gehen unterschiedliche *Vorerfahrungen* von Jungen und Mädchen bezüglich mathematischer, physikalischer oder gar technischer Aufgabenstellungen, Spielmaterialien bzw. Lerngelegenheiten, die sich – bei Jungen förderlich, bei Mädchen hemmend – auf entsprechenden Wissenserwerb sowie die Interessenentwicklung auswirken. Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang auch die neuerdings viel diskutierte Beobachtung, wonach Schülerinnen von Mädchenschulen ein breiteres Interessenspektrum entwickeln und insgesamt weniger von Geschlechtsrollenstereotypen abhängig zu sein scheinen. Hinzu kommt, daß Mädchen stärker als Jungen auf *soziale Modelleinflüsse* reagieren, was oft als Hauptursache für Geschlechtsrollenstereotype betrachtet wird (vgl. Kohlberg 1966; Nickel 1979). Ein Mangel an weiblichen Rollenmodellen für typischerweise als “männlich” etikettierte Tätigkeits- bzw. Studien- und Berufsfelder verschärft somit die Situation hochbegabter Mädchen. Nach entwicklungspsychologischen Befunden wissen junge Kinder bereits mit zwei bis drei Jahren sehr gut über geschlechtstypische Berufe Bescheid (Brooks-Gunn u. Mathews 1979; Cordua et al. 1979). Lantz u. Smith (1981) ermittelten, daß die Unterstützung durch Bezugspersonen sowie subjektive Wertvorstellungen für Mathematik die besten Prädiktoren für die Wahlfachentscheidung in Mathematik waren. Neuere Studien (Alt et al. 1988; Rimele-Petzold 1986) bestätigen den Einfluß solcher Rollenmodelleffekte. Sofern jedoch Persönlichkeitsvariablen in die Untersuchung einbezogen wurden (z. B. Chipman u. Wilson 1985), trugen diese mehr zur Aufklärung des individuellen Entscheidungsverhaltens bei als bloße Modelleinflüsse.

3.2 Persönlichkeitspsychologische Forschungsansätze

Bei der Kurswahl für Mathematik oder ein naturwissenschaftliches Fach wie auch bei außergewöhnlichen Leistungen in diesem Bereich spielen neben kognitiven Fähigkeitsvoraussetzungen offensichtlich auch motivationale und emotionale Persönlichkeitsmerkmale eine bedeutsame Rolle. Nach einer Untersuchung von Head (1981) hängen beispielsweise kognitive Stile, Einstellungen und Motivationen eng mit der Mathematikleistung zusammen. Von zentraler Bedeutung sind ferner Interessen als spezifische Person-Gegenstandsbeziehungen sensu Schiefele et al. (1979; 1988), Einstellungen wie Person- vs. Sachorientierung sowie Attribution und Kontrollüberzeugung als Aspekte des Selbstkonzeptes.

Das *Selbstkonzept* muß jedoch differenziert betrachtet werden. Für unterschiedliche Verhaltens- und Erlebnisbereiche sind spezifische Selbstkonzepte anzunehmen. So weisen Mädchen im Vergleich zu Jungen allgemein einen geringeren Selbstkonzeptwert für Physik auf, der sich mit fortschreitendem Alter noch verschlechtert (Hoffmann u. Lehrke 1986; Marsh et al. 1984;

Sherman 1979). Nach *Marsh et al. (1984; 1985)* besteht bereits ab der zweiten oder dritten Klasse ein signifikanter Geschlechtsunterschied: Während Jungen ihre physischen und sportlichen Fähigkeiten hoch einschätzen, bewerten Mädchen vor allem ihre Begabung zum Lesen positiv. Mädchen in der fünften Klasse hatten zwar bessere Schulnoten als Jungen in Lesen und Mathematik, aber nur im Lesen höhere Selbstwertkonzepte als Jungen. Übereinstimmend dazu fanden *Upmeyer u. Hannover (1988)* in der Berliner Studie über Mädcheneinstellungen zum Wettbewerb "Jugend forscht", daß die Mädchen ihre eigene Leistung in Mathematik relativ zu der in Deutsch unterschätzen, während die Jungen offensichtlich ihre Selbsteinschätzung bezüglich Geistes- und Naturwissenschaften gleichermaßen an den Zensuren orientieren.

Empirische Untersuchungen von Geschlechtsunterschieden bezüglich Attribution und Kontrollüberzeugung erbrachten übereinstimmende Befunde: Im MNT-Bereich führen Mädchen statistisch überzufällig häufig eigene Erfolge auf äußere Umstände (wie Glück oder Aufgabenleichtigkeit) und Mißerfolge auf eigenes Unvermögen (mangelnde Begabung) zurück (z. B. *Ryckman u. Peckham 1987*), woraus nicht selten das bekannte weibliche Hilflosigkeitssyndrom resultiert. Solche Attributionsstile entwickeln sich erfahrungs- bzw. von entsprechenden Verstärkungsmechanismen der Erziehungsumwelt abhängig und beeinflussen die weitere Motivation und Zielgerichtetheit eigenen Handelns. Da im Grundschulalter noch keine Geschlechtsunterschiede in der Kontrollüberzeugung gefunden wurden (*Cooper et al. 1981*), sondern diese erst ab der sechsten oder siebten Klasse in Erscheinung treten, ist anzunehmen, daß sich das MNT-spezifische Hilflosigkeitssyndrom durch konfligierende Rollenbilder der Mädchen zu Beginn der Pubertät aufbaut.

3.3 Kognitionspsychologische Erklärungsansätze

Kognitionspsychologische Studien versuchten vor allem nachzuweisen, worin die Ursachen für die beobachteten Geschlechtsdifferenzen bezüglich verschiedener kognitiver Funktionen zu suchen seien. Eine Metaanalyse von *Linn u. Petersen (1985)* über räumliches Denken ergab, daß nur in manchen Aspekten oder bei bestimmten Formen räumlichen Denkens Geschlechtsunterschiede auftreten, z. B. in "Mental Rotation". Diese sind altersunabhängig, d. h. lebenslang konstant, wohingegen Mathematikleistungsunterschiede geschlechtsspezifisch zwischen der sechsten und achten Klasse variieren. Unter den vielen Aspekten des räumlichen Denkens, bei denen Geschlechtsdifferenzen beobachtet wurden, weisen diejenigen, die nicht mit der Mathematikleistung korreliert sind, die größten Unterschiede auf (*Benbow 1988*).

Sofern man zwischen Kompetenz und Performanz räumlichen Denkens unterscheidet, kann die Ursache für die genannten Geschlechtsunterschiede bei der Performanz vermutet werden, wohingegen strukturelle Faktoren keine Rolle zu spielen scheinen. Demnach haben Frauen spezifische Probleme bei

der Anwendung, nicht bezüglich des Verständnisses von Problemen bzw. Aufgabenstellungen zum räumlichen Denken (vgl. *Meehan 1984*). *Liben u. Golbeck (1984)* erklären dies durch mangelnde spezifische Erfahrungen der Mädchen und Frauen.

Auf andere Erklärungsansätze, etwa die umstrittene Hypothese verschiedener Arbeitsgedächtnisspeicher für Jungen und Mädchen oder hirnpfysiologisch gestützte Annahmen zur geschlechtsspezifischen Lateralisierung, kann hier aus Platzgründen nicht mehr näher eingegangen werden. Z. B. fanden sich in der Hochbegabtenstichprobe von *Benbow (1986)* 16,4% männliche, aber nur 11% weibliche Linkshänder, wobei die Gruppe der mathematisch hochbegabten Jugendlichen insgesamt mehr (nämlich 20%) Linkshänder aufwies als jene der durchschnittlich Begabten (7%). Bekanntlich sind Linkshänder auch in folgenden Gruppen überrepräsentiert: Professoren, Studenten, Musikern, Künstlern, Astronauten und Architekten.

4. Konsequenzen für die Hochbegabtenförderung

Im Hinblick auf eine entwicklungsangemessene Hochbegabtenförderung erachten wir folgenden Forderungskatalog als vordringlich.

(1) *Hochbegabung ist ein komplexes Phänomen*, was bei der Konzeptualisierung berücksichtigt werden muß. Erforderlich sind mehrdimensionale Konstrukte und möglicherweise hierarchische Hochbegabungsmodelle, wobei der sog. allgemeinen Intelligenz als oberster Ebene eine Mittlerfunktion zwischen der Position der Generalisten und jener der Strukturalisten zukommen könnte. So definierten wir kürzlich *Hochbegabung* als "Hierarchie korrelierender, aber deutlich unterscheidbarer Fähigkeitskonstrukte und Kreativitätspotentiale" (*Heller 1987, 1989*).

(2) Zahlreiche Hypothesen zur kognitiven, motivationalen und sozialemotionalen *Entwicklung hochbegabter Kinder und Jugendlicher* beinhalten interessante Fragestellungen, sowohl für die Grundlagenforschung als auch für die Erziehungs- und Unterrichtspraxis. Viele dieser Hypothesen – etwa über geschlechtsspezifische Differenzen oder qualitative vs. (nur) quantitative Unterschiede in der Entwicklung Hochbegabter im Vergleich zu nichthochbegabten Gleichaltrigen – sind jedoch im Gefolge verschiedener Paradigmenwechsel der Entwicklungs- und Hochbegabtenforschung erneut fragwürdig geworden. Zu deren Klärung bedarf es theoriegeleiteter empirischer Forschungsarbeiten.

(3) Zuverlässige und gültige *Prognosen über die schulischen und außerschulischen Aktivitäten hochbegabter Jugendlicher* erfordern neben einem geeigneten Prädiktionsmodell und entsprechenden Entscheidungsstrategien hinreichend empirisch gesicherte Indikatoren der Hochbegabung sowie brauchbare und

ökologisch valide Kriteriumsvariablen als Leistungsindikatoren. Im Hinblick auf geschlechtsspezifische Lern- und Sozialisationserfahrungen verdient das Problem der Testfairneß besondere Beachtung.

(4) Zu den sog. *Risikogruppen*, d. h. jenen Jugendlichen, deren Begabung leicht übersehen oder nicht rechtzeitig erkannt wird, gehören neben körperlich oder psychisch Behinderten vor allem hochbegabte *Mädchen* bzw. *Underachiever*. Deren psychische und/oder soziale Situation erlaubt es nicht, ihre hohe Begabungspotenz in adäquate Verhaltensleistungen umzusetzen. Solche Klienten können nur im Diagnose-Prognose-Ansatz identifiziert werden, weshalb unter beratungspsychologischen Gesichtspunkten die Verabsolutierung des ansonsten recht effizienten Experten-Novizen-Paradigmas in der Hochbegabungsforschung abzulehnen ist.

(5) Neuere Untersuchungen deuten darauf hin, daß *Früherkennung und Frühförderung hochbegabter Kinder* vor allem im Hinblick auf die Organisation angemessener Lernumwelten außerordentlich wichtig sind. Dabei muß man sich die *Begabungsentwicklung* von Anfang an als *Interaktionsprozeß* vorstellen, bei dem hochbegabte Kinder bereits in den ersten Wochen und Monaten ihres Lebens weitaus aktiver ihre soziale Umwelt verändern können als dies allgemein noch vielfach in der Sozialisationsforschung angenommen wird. Neugier, spielerische Kreativität und Erkenntnisstreben (als Basismotiv für spätere Expertise) sind hier wichtige Begabungsindikatoren und Prädiktoren von Leistungsexellenz im Erwachsenenalter.

(6) Sofern die hier erörterten geschlechtsspezifischen Probleme der Begabtenförderung in den Vordergrund rücken, verdient ein *integrativer Ansatz* von Eccles (1985) besondere Beachtung. Das Eccles-Modell basiert auf entscheidungstheoretischen Annahmen sowie auf motivationspsychologischen und kausalattributionstheoretischen Konzepten. Es verbindet *persönlichkeitspsychologische Parameter* (Attributionsstile, Kontroll- und Selbstkonzeptvariablen, Erfolgserwartungen und Werthaltungen als entscheidungsrelevante Handlungsmotive) mit *Miliefaktoren* (Geschlechtsrollenüberzeugungen, Berufsstereotypen) und *Sozialisationsagenten* (Eltern, Lehrer). Der Veränderung geschlechtsspezifischer – leistungsabträglicher – Motivationen und Attributionsmuster dürfte bei der Förderung begabter Mädchen eine besondere Bedeutung zukommen, etwa im Sinne von Havighursts (1952) Konzept individueller Entwicklungsaufgaben. Zugleich würde mit der Stärkung des (weiblichen) Selbstkonzeptes eigener Fähigkeiten unerwünschten Entwicklungs- und Sozialisationseffekten wirksam begegnet werden.

Die Begabungsentwicklung und Begabtenförderung stellen eine interessante Herausforderung dar, sowohl für die Entwicklungs- als auch für die Erziehungs- und Unterrichtspsychologie. Diese Feststellung gilt um so mehr, als

diese Themen lange Zeit wenig Beachtung in der Psychologie gefunden haben. Gerade die jüngsten Ansätze einer ökologisch orientierten Entwicklungspsychologie, die von *Horst Nickel (1988; 1989; 1990)* entscheidend beeinflusst werden, könnten einen wichtigen Beitrag zur Begabungsentwicklung und deren Kontextbedingungen leisten. Unter der anwendungsbezogenen Perspektive dienen solche Erkenntnisse zuallererst präventiven Zielen. Erziehungspsychologisch relevant wäre die Vermehrung unseres Veränderungswissens im Hinblick auf die Begabtenförderung, womit die Interventionsfunktion benannt ist.

Literatur

- Alt, C., Wolf, B., Arndt, H.: Thesen zur Erschließung gewerblich-technischer Ausbildungsberufe für Mädchen. Berichte zur beruflichen Bildung. Bundesanstalt für Berufsbildung, Berlin 1988.
- Benbow, C. P.: Physiological correlates of extreme intellectual precocity. *Neuropsychologia*, 1986, 24, 719–725.
- Sex differences in mathematical reasoning ability in intellectually talented preadolescents: Their nature, effects, and possible causes. *Behavioral and Brain Sciences*, 1988, 11, 169–232.
 - Minor, L. L.: Mathematically talented males and females and achievement in the high school sciences. *American Educational Research Journal*, 1986, 23, 425–436.
 - Stanley, J. C.: Intellectually talented boys and girls: Educational profiles. *Gifted Child Quarterly*, 1982, 26, 82–88.
- Birx, E.: *Mathematik und Begabung*. Krämer, Hamburg 1988.
- Brooks-Gunn, J., Matthews, W. S.: *He and She: How children develop their sex-role identity*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1979.
- Chipman, S. F., Thomas, V. G.: The participation of women and minorities in mathematical, scientific, and technical fields. In Rotkopf, E. Z. (Ed.): *Review of research in education*. American Educational Research Association, Washington/D. C. 1987.
- Wilson, D. M.: Understanding mathematics course enrollment and mathematics achievement: A synthesis of the research. In Chipman, S. F., Brush, L. R., Wilson, D. M. (Eds.): *Women and mathematics: Balancing the equation*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale/N. J. 1985.
- Cooper, H. M., Burger, J. M., Good, T. L.: Gender differences in the academic locus of control beliefs of young children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1981, 40, 562–572.
- Cordua, G. D., McGraw, K. O., Drabman, R. S.: Doctor or nurse: Children's perception of sex typed occupations. *Child Development*, 1979, 50, 590–593.
- Eccles, J. S.: Why doesn't Jane run? Sex differences in educational and occupational patterns. In Horowitz, F. D., O'Brien, M. (Eds.): *The gifted and talented: Developmental perspectives*. American Psychological Association, Washington/D. C. 1985.
- Havighurst, R. J.: *Developmental task and education*. Plenum Press, New York 1952.
- Head, J.: Personality and the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 1981, 12, 339–350.
- Heller, K. A. (Hrsg.): *Hochbegabungsdiagnostik*. Huber, Bern 1987.
- Perspectives on the diagnosis of giftedness. *The German Journal of Psychology*, 1989, 13, 140–159.
 - Zielsetzung, Methode und Ergebnisse der Münchner Längsschnittstudie zur Hochbegabung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1990, 37, 85–100.

- Hany, E. A.: Identification, development, and achievement analysis of talented and gifted children in West Germany. In Heller, K. A., Feldhusen, J. F. (Eds.): *Identifying and nurturing the gifted*. Huber, Toronto 1986.
- Perleth, C., Sierwald, W.: *The Munich Longitudinal Study of Giftedness*. Paper presented at the 8th World Conference on Gifted and Talented Children in Sydney, Australia, 1989 (in press).
- Beerman, L.: *Technik, Mathematik und Naturwissenschaften: Erweiterung der Berufsperspektiven für begabte und interessierte Mädchen? Zwischenbericht an das BMBW, Bonn 1989 – Publikation des Abschlußberichts (1990) in Vorbereitung.*
- Hoffmann, L.: *Mädchen/Frauen und Naturwissenschaften/Technik*. In Giesche, S. I., Sachse, D. (Hrsg.): *Frauen verändern Lernen*. Hypatra, Kiel 1988 (a).
- *Möglichkeiten zur Förderung des Interesses von Schülerinnen an naturwissenschaftlicher Bildung im Sekundarbereich I am Beispiel Physik*. In Janshen, D., Rudolph, H. (Hrsg.): *Frauen gestalten Technik: Ingenieurinnen im internationalen Vergleich*. Centaurus, Pfaffenweiler 1988 (b).
- Lehrke, M.: *Eine Untersuchung über Schülerinteressen an Physik und Technik*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1986, 32, 189–204.
- Hyde, J. S.: *How large are cognitive gender differences?* *American Psychologist*, 1981, 36, 892–901.
- Kohlberg, L.: *A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes*. In Maccoby, E. E. (Ed.): *The development of sex differences*. Stanford University Press, Stanford/Calif. 1966.
- Lantz, A. E., Smith, G. P.: *Factors influencing the choice of nonrequired mathematics courses*. *Journal of Educational Psychology*, 1981, 73, 825–837.
- Liben, L. S., Golbeck, S. L.: *Performance and Piagetian horizontality and verticality tasks: Sex-related differences in knowledge of relevant physical phenomena*. *Developmental Psychology*, 1984, 30, 595–606.
- Linn, M. C., Petersen, A. C.: *Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis*. *Child Development*, 1985, 56, 1479–1498.
- Maccoby, E. E., Jacklin, C. N.: *The psychology of sex differences*. Stanford University Press, Stanford/Calif. 1974.
- Malcolm, S.: *Brilliant women for science, mathematics and engineering: Getting more than we deserve?* Paper presented at the Huricon Association for the Advancement of Science: Duke University. National Science Foundation, Durham 1988.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., Tidman, M.: *Self-description questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children*. *Journal of Educational Psychology*, 1984, 76, 940–956.
- Meehan, A. M.: *A meta-analysis of sex differences in formal operational thought*. *Child Development*, 1984, 55, 1110–1124.
- Metz-Göckel, S.: *Licht und Schatten der Koedukation*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1987, 33, 455–474.
- *Die soziale Distanz von Frauen zur Naturwissenschaft und Technik*. In Roloff, C., Metz-Göckel, S., Koch, C., Holzrichter, E. (Hrsg.): *Nicht nur ein gutes Examen*. Nr. 11. Universität Dortmund, Dortmund 1988.
- Nickel, H.: *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*, Bd. II. Huber, Bern 1979.
- *The role of the father in care-giving and in the development of the infant: an empirical study on the impact of prenatal courses on expectant fathers*. In Fedor-Freybergh, P., Vogel, M. L. V. (Eds.): *Prenatal and perinatal psychology and medicine*. Parthenon, Park Ridge/N. J. 1988.
- (Hrsg.): *Wege, Aufgaben und Ziele einer interdisziplinären prä-, peri- und postnatalen Entwicklungsforschung*. Bericht über die gleichnamige Diskussionsgruppe auf dem 36. DGfPs-Kongreß in Berlin 1988. Univ.-Reihe, Düsseldorf 1989.

- Pränatales und postnatales Engagement von Vätern und das Verhalten ihrer neun Monate alten Kinder in einer Trennungssituation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1990, 37, 26–32.
- Rimele-Petzold, U.: Mädchen und Berufswahl: Technik alleine macht es nicht! In Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): *Studien – Bildung – Wissenschaft*, Nr. 37. Bock, Bad Honnef 1986.
- Ryckman, D. B., Peckham, P.: Gender differences in attributions for success and failure situations across subject areas. *Journal of Educational Research*, 1987, 81, 120–125. (a)
- Gender differences in attributions for success and failure. *Journal of Early Adolescence*, 1987, 7, 47–64. (b).
- Schiefele, H., Hauser, K., Schneider, G.: Interesse als Ziel und Weg zur Entscheidung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1979, 25, 1–10.
- Winteler, A. (1988): Interesse – Lernen – Leistung. Eine Übersicht über theoretische Konzepte, Erfassungsmethoden und Ergebnisse der Forschung in Arbeiten zur Empirischen Pädagogik. Unveröff. Manuskript, BWU München 1988.
- Sherman, J.: Predicting mathematics performance in high school girls and boys. *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, 242–249.
- Stumpf, H., Klieme, E.: Geschlechtsspezifische Unterschiede im räumlichen Vorstellungsvermögen: Eine Metaanalyse. Vortrag auf der 2. Arbeitstagung der DGfPs-Fachgruppe Pädagogische Psychologie in München, Universität München 1989.
- Upmeyer, A., Hannover, B.: Mehr Mädchen in Naturwissenschaften und Technik. Erster Zwischenbericht an das BMBW, Bonn, 1988.
- Yee, D. K., Eccles, J. S.: Parent perceptions and attributions for children's math achievement. *Sex Roles*, 1988, 19, 217–333.

Personenverzeichnis

- Acitelli, L. A. 52, 55
 Adorno, T. 32
 Ahlberg, T. 77
 Ainslie, R. 91
 Ainsworth, M. D. S. 48, 49, 55, 139, 147
 Alt, C. 129, 133
 Altman, I. 48, 55
 Ammann, W. 103, 104
 Andreski, S. 35, 41
 Antor, G. 105
 Arndt, H. 133
 Aurin, K. 94, 104
 Ayllon, T. 117, 119
- Baltés, P. B. 35, 41
 Barchmann, H. 108, 117, 118, 119
 Barkowski, D. 57, 67
 Barnes, J. 134
 Barr, R. 92
 Bartoszyk, J. 148
 Bates, J. 81, 92
 Baumann, M. 83, 91
 Beavin, J. H. 41
 Beerman, L. 123, 134
 Belsky, J. 82, 91
 Benbow, C. P. 123, 130, 131, 133
 Berg, D. 106, 108, 109, 115, 119
 Berndt, T. J. 141
 Berry, R. 92
 Bettelheim, B. 83, 91
 Bierhoff, W. 143, 144, 147
 Bigelow, B. J. 141, 147
 Birch, H. 93
 Birx, E. 123, 133
 Blackwell, J. 91
 Blechschmidt, E. 20, 23, 26
 Blehar, C. M. 55
 Bollnow, O. F. 32, 136, 142, 147
 Bommert, H. 120
- Bowlby, J. 11, 139, 147
 Bradeley-Johnson, S. 93
 Braden, M. 91, 92
 Brambring, M. 83, 91
 Bretherton, I. 91
 Brezinka, W. 32, 41
 Brockhaus Enzyklopädie 43, 55
 Bronfenbrenner, U. 11, 12, 19, 20, 21, 22,
 25, 26, 37, 41, 94, 95, 104
 Brooks-Gunn, J. 129, 133
 Brunswik, E. 19, 26
 Brush, L. R. 133
 Buber, M. 136, 147
 Buchenau, A. 148
 Buck, E. 143, 147
 Burger, J. M. 133
 Busemann, A. 106, 119
 Butler, J. K. 145
 Butzkamm, A. 58, 66, 147
 Buzzelli, C. A. 141, 147
- Cain, R. 93
 Cairns, L. 134
 Caruso, I. A. 24, 26
 Casparis, C. 103, 104
 Chess, S. 81, 93
 Chipman, S. F. 128, 129, 133
 Clarke-Stewart, A. 91
 Cooley, D. H. 46, 47, 55
 Cooper, H. M. 130, 133
 Cordua, G. D. 129, 133
 Courchesne, E. 83, 91, 92
 Crandal, A. 92
 Creel, D. 92
 Cunningham, Ch. 82, 91
- Dawson, G. 83, 91
 Deck, J. 91
 Deutsch, M. 146, 147

150 Personenverzeichnis

- Dietrich, G. 101, 104
 Dobslaw, G. 91
 Drabman, R. S. 133
 Duck, S. 48, 52, 55
 Dumke, D. 6, 13, 94, 95, 96, 102, 104
 Duss-von Werdt, J. 45, 55

 Eccles, J. S. 128, 132, 133, 135
 Eggers, Ch. 120
 El-Nawab, S. 18, 26
 Enstrup, B. 102, 104
 Erikson, E. H. 136, 137, 147
 Ermshaus, W. 64, 66
 Ettrich, K.-U. 119

 Falzeder, E. 23, 26
 Fedor-Freybergh, P. 28, 35, 37, 41, 92,
 134, 148
 Fehr, B. 51
 Feldhusen, J. F. 134
 Feyerabend, P. 35, 41
 Finley, Ch. 91
 Fivel, M. 93
 Freeman, B. 92
 Friedrich, W. 70, 77
 Funderburk, St. 92
 Funke, K. 77
 Furshpan, E. G. 27

 Gaffney, G. 83, 91
 Galpert, L. 91
 Garz, D. 41
 Gauda, G. 25, 26
 Gearhard, M. 82, 92
 Giesche, S. I. 134
 Gilmour, R. 55
 Gindl, I. 20, 26
 Gloger-Tippelt, G. 47, 55
 Görlitz, D. 66
 Golbeck, S. L. 131, 134
 Golombiewski, B. 144, 147
 Good, T. L. 133
 Goode, W. J. 47, 55
 Grant, H. 92
 Grimley, L. K. 108, 119
 Grossmann, K. 84, 91, 139, 147
 Grossmann, K. E. 26, 91, 139, 147
 Guze, B. 92

 Hacker, W. 72, 77
 Haeblerlin, U. 103, 104
 Hagerman, R. 83, 91, 92
 Hahn, M. 57, 67

 Hall, N. 95, 105
 Hannover, B. 123, 130, 135
 Hany, E. A. 122, 123, 133
 Hardt, St. 77
 Hassanein, K. 91
 Hau, Th. 26, 27
 Hauser, K. 135
 Havighurst, R. J. 132, 133
 Hazan, C. 49, 55
 Head, J. 129, 133
 Heckhausen, H. 56, 57, 59, 64, 65, 66
 Heggemann, H. 57, 67
 Heimovics, R. D. 144, 147
 Heinen, C. 58, 67
 Heller, K. A. 7, 14, 64, 66, 67, 119, 122,
 123, 124, 125, 131, 133, 134
 Helmke, A. 81, 91
 Herff, W. 57, 61, 67
 Herrig, D. 57, 58, 66
 Herrmann, T. 148
 Hesselink, J. 91, 92
 Hetzer, H. 9, 20, 26
 Hinde, R. A. 46, 55
 Hock, E. 88, 92
 Hockel, M. 120
 Hoffmann, L. 123, 128, 129, 134
 Holloway, S. 88, 92
 Holzkamp, K. 32
 Holzrichter, E. 134
 Horn, R. 119
 Horowitz, F. D. 133
 Huston, T. L. 145, 146, 147
 Hyde, J. S. 125, 134

 Imber, S. 146, 147
 Ingenkamp, K. 119

 Jacklin, C. N. 123, 125, 134
 Jackson, A. 91, 92
 Jackson, D. D. 41
 Jäger, R. S. 119
 Janig, H. 66
 Janshen, D. 134
 Jaquette, D. 148
 Jernigan, T. 91
 Jones, E. E. 64, 66
 Jopt, U.-J. 57, 64, 66

 Kagan, J. 10, 17, 18, 26
 Kandel, H. J. 119
 Kanner, L. 83, 92
 Karabenick, J. D. 64, 66
 Karpel, M. A. 43, 44, 55

- Kastner-Koller, U. 83, 85, 87, 92
 Keasy, B. 148
 Kelley, H. H. 54, 55
 Kelly, K. 41
 Kemper, Th. 83, 91
 Kinze, W. 108, 117, 119
 Kirby, E. A. 108, 119
 Kischkel, K.-H. 81, 91
 Klasen, E. 106, 119
 Klee, K. 91
 Klieme, E. 123, 135
 Klix, F. 72, 77
 Klok, J. 57, 64, 66
 Kluwe, R. H. 66, 67
 Kmenta, J. 93
 Koch, C. 134
 Kohlberg, L. 129, 134, 142, 147
 Kossakowski, A. 6, 13, 68, 69, 70, 71, 72,
 77
 Kraimer, K. 41
 Krampen, G. 57, 58, 66, 103, 104
 Kranz, E. 57, 60, 66, 67
 Krapp, A. 111, 119
 Krieger, G. 95, 96, 104
 Krüll, M. 26, 55
 Krug, S. 102, 103, 104, 105
 Kuhn, T. 31, 41
 Kun, A. 60, 66
 Kuperman, S. 91

 L'Abate, L. 48, 55
 LaGaipa, J. J. 141, 147
 Langhorst, E. 7, 14, 108, 117, 120
 Lantz, A. E. 129, 134
 Larzelere, R. E. 143, 145, 146, 147
 Lavin, D. R. 148
 Layman, D. 119
 Lee, C. 81, 92
 Lehmann, F. 57, 66
 Lehr, U. 68, 77
 Lehrke, M. 123, 129, 134
 Lenske, W. 57
 Levitas, A. 91, 92
 Lewin, K. 24
 Liben, L. S. 131, 134
 Linn, M. C. 130, 134
 Löschenkohl, E. 66
 Lohmöller, J. 88, 92
 Lück, H. E. 148
 Lüttgenhaus, B. 26
 Lukesch, M. 22, 26
 Lukesch, H. 22, 26, 92

 Maccoby, E. 81, 92, 123, 125, 134
 Macklin, E. D. 43, 55
 Malcolm, S. 128, 134
 Mantz, W. 9, 14
 Mariner, R. 83, 92
 Marsh, H. W. 129, 130, 134
 Martin, J. 81, 92
 Martinus, J. 117, 120
 Mason-Brothers, A. 83, 93
 Matthews, W. S. 129, 133
 McAdams, D. P. 54, 55
 McConkle, M. 144, 147
 McGraw, K. O. 133
 Meehan, A. M. 131, 134
 Meisel, C. J. 103, 104, 105
 Mettke, J. R. 94, 104, 134
 Metz-Göckel, S. 126, 128, 134
 Meyer, W.-U. 58, 66
 Mierke, K. 106, 107, 120
 Miller, A. T. 64, 65
 Minchin, S. 91
 Minor, L. L. 123, 133
 Möhling, R. 107, 120
 Mollenhauer, K. 32, 41
 Montada, L. 26, 27, 55
 Moos, R. H. 19, 26
 Morgun, V. F. 68, 77
 Mühle, G. 28, 41
 Müller, H. 70, 77
 Murakami, J. 83, 92
 Mussen, P. 92
 Muth, J. 94

 Neidhardt, F. 47, 55
 Neschen, D. 145, 147
 Neubauer, W. 7, 14, 57, 66, 144, 147
 Nicholls, J. G. 57, 64, 65, 67
 Nickel, H. 9, 10, 11, 12, 13, 19, 25, 26,
 27, 35, 56, 66, 67, 68, 71, 77, 81, 82, 92,
 94, 95, 100, 103, 104, 105, 114, 115, 120,
 129, 133, 134, 137, 138, 139, 148
 Nisbett, R. E. 64, 66
 Nissen, G. 92, 120
 Nohl, H. 136, 148
 Nufer, H. 25, 27
 Nuttall, J. 93

 O'Brien, M. 133
 Oberman, S. 91
 Oerter, R. 55
 Oeser, E. 34, 41
 Österreich, R. 73, 77
 Osche, G. 24, 27

- Papousek, H. 85, 92
 Papousek, M. 85, 92
 Parkes, C. M. 55
 Parsons, J. E. 67
 Patterson, P. H. 18, 27
 Paetzold, B. 101, 104
 Pätzolt, H. 77
 Peckham, P. 130, 135
 Pedersen, F. 93
 Pederson, D. 82, 93
 Perleth, C. 134
 Perlman, D. 48, 51, 55
 Perez, M. 92, 100, 104
 Pestalozzi, J. H. 136, 148
 Petermann, F. 138, 147, 148
 Peters, J. 102, 103
 Petersen, A. C. 130, 134
 Petersen, C. 57, 67
 Petersen, P. 39, 41
 Petzold, M. 81, 92
 Pfeiffer, H. 59, 67
 Phillips, Sh. 91
 Piaget, J. 142, 148
 Pingree, C. 92
 Plomin, R. 44, 55
 Popper, K. 32
 Potter, D. D. 27
 Press, G. 91, 92

 Raatz, U. 107, 120
 Ramanaiah, N. 148
 Ramsey, J. 93
 Rapp, G. 107, 120
 Rausch, A. 107, 120
 Realmuto, G. 92
 Reisel, B. 88, 90, 92
 Remscheid, H. 92
 Reschke, K. 119
 Reuler, E. 91
 Rheinberg, F. 102, 103, 104
 Ries, G. 6, 13, 57, 58, 61, 67
 Rimele-Petzold, U. 129, 135
 Rimland, B. 83, 91, 92
 Ritvo, E. 83, 92
 Rollett, B. 6, 13, 87, 88, 90, 92
 Roloff C. 134
 Rosemann, B. 144, 148
 Rosenberger, M. 94, 105
 Ross, J. 67
 Rotenberg, K. J. 140, 141, 148
 Rotkopf, E. Z. 133
 Rotter, J. B. 143, 148
 Rubinstein, S. L. 72, 77

 Ruble, D. N. 65, 67
 Rudolph, H. 134
 Ryckman, D. B. 130, 135

 Sachse, D. 134
 Scarr, S. 88, 92
 Schäfer, G. 95, 96, 104
 Schäfers, B. 47, 55, 147
 Schenk, M. 94, 96, 100, 103, 104
 Schiefele, H. 55, 129, 135
 Schill, T. 144
 Schindler, S. 5, 12, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 41
 Schmidt, H. D. 69, 71, 77
 Schmidt, M. 92
 Schmidt-Denter, U. 9, 14, 19, 27, 82, 92, 94
 Schmidtchen, St. 120
 Schneewind, K. A. 6, 12, 48, 50, 55, 92, 137, 148
 Schneider, G. 135
 Schneider, Ph. 82, 92
 Schofnegger, H. 66
 Scholz, W. 119
 Schreiber, Chr. 144, 147
 Schroth, Ph. 92
 Schubert, J. 88, 93
 Schusser, G. 5, 12, 33, 35, 41
 Schwarzer, Ch. 107, 120
 Seligman, M. E. 57, 67
 Selman, R. L. 140, 142, 148
 Shaver, P. 49, 55
 Sherman, J. 130, 135
 Sierwald, W. 134
 Smith, A. 92
 Smith, G. P. 93, 129, 134
 Smith, Ph. 82
 Sness, G. 91
 Snyder, M. 144, 148
 Solomon, L. 144, 148
 Spandl, O. P. 117, 120
 Spangler, G. 91
 Spitz, R. 11, 27
 Spranger, E. 148
 Stadlhuber-Gruber, A. 25, 27
 Stanley, J. C. 123, 133
 Steinhausen, H.-Ch. 120
 Stettbacher, H. 148
 Stevenson-Hinde, J. 55
 Steward C. 81
 Sticker, E. J. 25, 27
 Strauss, E. S. 43, 44, 55
 Stumpf, H. 123, 135
 Sturm, M. 20, 26

- Süssenbacher, G. 66
 Süßmuth, R. 42, 55
 Suwalsky, J. 93
 Swann, W. B. 144, 148
- Tausch, R. 9
 Taylor, D. A. 48, 55
 Thomas, A. 81, 93, 128
 Thomas, V. G. 133
 Tidman, M. 134
 Tkatsheva, N. 68, 77
 Toves, C. 148
 Traxel, W. 9
 Tröster, H. 91
 Trommsdorff, G. 104
 Tsai, L. 91
 Tweer, R. 60, 67
- Ungelenk, B. 94, 96, 100, 103, 104, 105
 Unzner, L. 91
 Upmeyer, A. 123, 130, 135
- Vaskovics, L. A. 55
 Verny, T. 38, 39, 41
 Vetter, J. 92
 Vogel, M. L. V. 35, 41, 134, 148
 Voß, R. 117, 120
- Wagner, I. 108, 115, 118, 120
 Wall, S. 55
- Walters, E. 55
 Waters, E. 91
 Watzlawick, P. 29, 41
 Weber, A. 66
 Weiner, B. 57, 60, 67
 Weinert, F. E. 66
 Weißensteiner, G. 83, 93
 Welter-Endlin, R. 55
 Wenzel, H. 148
 Werner, E. E. 141, 148
 Werner, H. 28
 Wiesbauer, E. 25, 27
 Willscheid, A. 63, 67
 Wilson, D. M. 129, 133
 Winteler, A. 135
 Wocken, H. 102, 105
 Wold, H. 93
 Wolf, B. 27, 133
 Wynne, L. C. 48, 49, 50, 51, 55
- Yee, D. K. 128, 135
 Yeung-Courchesne, R. 91, 92
 Youniss, J. 141, 148
- Zand, D. E. 144, 148
 Zaslow, M. 88, 93
 Zigler, E. 105
 Zimprich, H. 27, 41
 Zinßer, A. 103, 104

Sachverzeichnis

- Angst 88ff
- Anpassung 96ff
- Anstrengung 57ff, 128
- Arbeitsverhalten autistischer Kinder 87
- Attachment-Forschung 138f
- Attribution (s. a. Ursachenzuschreibung) 56ff, 128
 - Entwicklungsverlauf 60ff
 - Faktoren 57ff
 - für Erfolg und Mißerfolg 60ff, 128
 - für Schulleistungen 57ff
 - Geschlechtsunterschiede 59, 64, 128
 - Koppelungsmodell 64f
 - Vergleich der eigenen mit der fremden Leistung 61ff
 - -smuster 60ff, 128, 132
 - -sschemata für Leistungen 59ff
 - -sstile 132
- Aufgabenschwierigkeit 50f, 60ff, 130
- Aufmerksamkeit 59, 87, 107
- Autismus 82ff
- Autonomie
 - , individuelle 53f
 - , zugestandene 53f
- Bedürfnisse
 - , emotionale des Säuglings 139
 - des Kindes 48
- Befruchtung 24, 39
- Begabtenförderung 121
 - , geschlechtsspezifische Probleme 121ff
- Begabung 59ff, 121ff
 - sdefinition 121
 - s-differenz, geschlechtsspezifische 121, 125, 128ff
 - sentwicklung bei Hochbegabten 132f
 - sfaktoren 122
 - sförderung 132f
 - smodell, Münchner 122, 125
- -spotenz 132
- -sprofil von Mädchen u. Jungen 124
- Belastungen
 - von Müttern autistischer Kinder 83f
- Beobachtungsmethoden 31, 33
- Berufsperspektive hochbegabter Frauen 128
- Berufstätigkeit der Mutter 87ff, 128
- Betreuungsqualität 88
- Bevormundungstendenz 89ff
- Bewegung
 - -saktivität 23
 - -stereotypien 20
- Beziehung
 - -serfahrungen 46, 48, 54
 - -serwartungen 54
 - -sgeschichte, gemeinsame 46, 54
 - -smuster 50
 - -spartner 46, 50
 - -spersönlichkeit 46
 - -sprozeß 46, 48f
 - -sstadien 48
 - -sstil 53
- Beziehungssysteme 24, 46ff
 - , familiäre 46
 - , intime 51ff
- Bezugsgruppenorientierung 102f
- Bezugsperson 129, 139
 - Wechsel 89
- Bezugsrahmen, ökologischer 19
- Bindung
 - Entwicklung 139
 - , sichere 48
 - -s-Fürsorgebeziehung 48ff
 - -squalität 139
 - -sverhalten 139
- Coping-Strategien 25

- Denken
 –, mathematisches 125, 130
 –, räumliches 125, 130f
 Determinanten der Entwicklung 69ff
 Deutschnote, Prognose 126f
 Diagnose-Interaktions-Modell bei Konzentrationstörungen 107ff
 Differenzen, geschlechtsspezifische 121ff
 Differenzierung 23, 37, 40
 Drei-Phasen-Modell 128
 Durchsetzungsstrenge 89
 Dyade 82, 87, 145ff
- Ehe 49
 Einfühlungsvermögen 82, 89
 Einschulung 75
 Einstellungen von Eltern zur gemeinsamen Erziehung behinderter u. nichtbehinderter Kinder 94ff
 Eltern
 – behinderter Kinder 98f
 – einfluß bei autistischen Kindern 82ff
 – gruppen 95ff
 – Initiativ-Gruppen 94, 100
 – Kind-Beziehung 45, 81f
 – Kind-Dyaden 82
 – konzentrationsgestörter Kinder 117f
 – schaft, Übergang 25, 50
 – von Hauptschulklassen 96ff
 – von Integrationsklassen 94ff
 – von Parallelklassen 96ff
 Embryo 18, 36, 40
 Embryonalentwicklung 18, 28
 Empfängnis 28, 35, 39
 Entbindung 29, 31, 35
 Entwicklung
 – autistischer Kinder 82ff
 – der Gesamtpersönlichkeit 69
 – des Vertrauens 136ff
 – Hochbegabter 128ff
 – in der Lebensspanne 35
 –, intrauterine 20, 22ff
 –, ontogenetische 28, 34
 – -aufgaben 50, 70, 132
 – -bedingungen, genetische 70
 – -seinschnitte 69, 74, 76
 – -sniveau, psychisches 70
 – -prozesse 39, 50
 – -spsychologie, ökologisch orientierte 19ff, 133
 – -sstadien, früheste 17ff, 37
 – -sstand 69
 – -sverzögerungen 84f
 –, vorgeburtliche 18ff, 28ff
 Erbinformation 37
 Erfolg 58, 61, 65, 130
 Erleben, pränatales 35f
 Erkenntnisstreben 132
 Erklärungsmuster, kausale für Schulleistungen 56ff
 Erziehverhalten 81ff, 137
 Erziehung
 – Bedeutung des Vertrauens 136ff
 –, gemeinsame von behinderten und nicht-behinderten Kindern 94ff
 –, integrative 94ff
 – -seinstellungen 96ff
 – -skonzeption 81
 – -spsychologie 132, 137
 – -sstil 88f
 – -sstilforschung 81, 137
 – -stechniken 82
 – -sumwelt 130
 – -sverhalten 82, 85, 87ff
 – -sversuche, intrusive 82f
 – -svorstellungen 81, 100, 102f
 Erziehungsziele, elterliche 81, 95ff
 – Fragebogen 95ff
 – Hierarchie 97ff
 –, traditionelle 100
 – zu Gehorsam, Anpassung, Strebsamkeit 96, 99
 – zu sozialer Kompetenz 96f, 100f
 Exosysteme 25
- Fähigkeit 58ff
 – -en, auditive bei Feten 18
 Fähigkeitstest 125f
 Familie 42ff
 – Bedeutungsvarianten 43f
 –, biologische 44f
 –, funktionale 43ff
 – Groß- 42
 – Kern- 47
 – Klein- 42, 47
 – -nbegriff 42f
 – -nform 42f
 – -nforschung, systematische 82
 – -ninteraktionstraining für autistische Kinder 86f
 – -nmitglieder 43f, 50, 53
 – -nprofil, traditionelles 43
 – -nsystem 50
 – -nzusammenhalt 53
 – -nzyklus 47, 50
 – Pflegekind- 42

- , rechtliche 43ff
- Rolle bei der Begabungsentwicklung 128f
- , traditionelle 43f
- Feinfühligkeit der Mutter 82, 139
- Fleiß 59, 128
- Fötus 18, 23, 36f
- Forschung
 - , methodenpluralistische 28ff
 - , methodologische 30f
 - , ökologische 22
 - , pränatalogische 28ff
 - -sprozeß, primärer empirischer 40f
- Freizeitaktivitäten hochbegabter Jugendlicher 125f
- Freundschaftsbeziehung und Vertrauen 141ff
- Frühgeborene 24f, 39
 - Betreuung 20
- Frühentwicklung 17ff
 - ökologische Aspekte 17ff
 - psychologische Aspekte 23
 - Stadien 23
- Früherkennung hochbegabter Kinder 132
- Frühförderung hochbegabter Kinder 132
- Frühsozialisation autistischer Kinder 83
- Fürsorge-Empfänger 49
- Fürsorge-Spender 49

- Ganzheitlichkeit 40
- Geburt 22f, 29f
 - , physiologische 28
- Gegenseitigkeit als Beziehungsstadium 50f
- Gehorsam 96ff
- Genetische Bedingtheit 83, 128
- Gesamtpersönlichkeit
 - Entwicklung 69
- Geschlecht
 - -erolle 121, 132
 - -srollenidentität 121
 - -srollenstereotyp 129
 - -unterschiede 123ff
- Glück (als Attributionsfaktor) 60, 62, 130
- Grundschulalter, Geschlechtsunterschiede 130

- Handeln, pädagogisches 100
- Handlungskompetenz 71ff
 - Etappen 74ff
 - Niveau 72ff
 - Voraussetzungen 72f
- Handlungssubjekt 71f, 76

- Heimkinder 20
- Hemmung spontaner Aktivität 17
- Heranwachsende, Subjektposition 68f, 76
- Herzreaktion des ungeborenen Kindes 17f, 21
- Hierarchie von Erziehungszielen 97ff
- Hierarchisierung 37
- Hilflosigkeitssyndrom, weibliches 130
- Hochbegabte 131ff
 - -nförderung 132
 - -nforschung 132
- Hochbegabung 121ff
 - -sbegriff 121
 - -sentwicklung 128ff
 - -smodell 121ff

- Ich-Orientierung 51, 53
- Initiativ-Gruppen 94, 100
- Inkubator 24, 39
- Insemination, künstliche 39
- Integration
 - Elterneinstellungen 94ff
 - , schulische 94ff
 - -sbewegung 94f
 - -sklassen 95ff
- Intelligenz, verbale 125
- Intention 72, 74ff
- Interaktion
 - Eltern-Kind 82
 - Eltern-Schule 94f, 137
 - Individuum-Umwelt 69
 - Mutter 82
 - Vater 82, 140
 - autistischer Kinder mit den Eltern 83ff
 - berufstätiger Mütter 88ff
 - , konkrete 46
 - -sbedingungen 69
 - -sbereitschaft 82
 - -smuster 81
 - -sprozeß der Begabungsentwicklung 132
 - -sstil 87, 137
 - -ssystem 46
 - -straining 85
- Interessen
 - Durchsetzung 97f
 - , geschlechtsspezifische Unterschiede 129
 - Internalisierungsprozeß 128
- Intervention bei Konzentrationsstörungen 107ff
 - kindorientierte Maßnahmen 117f
 - umweltorientierte Maßnahmen 118f
 - Wirkungskontrollen, interventionsbegleitende 111, 119

- Interventionsitzungen 85
- Interventionsziele 110f, 119
- Intimität, interpersonale 51
- Involviertheit
 - , emotionale 48
 - , interpersonale 48, 51
 - Rahmenbedingungen 48
- Karenzurlaub 89
- Kausalattribution 56ff
 - für gute/schlechte Leistungen 59ff
- Kausaldimensionen bei eigenen und fremden Leistungen 61ff
 - Gewichtung 62ff
- Kernfamilie, Hauptfunktionen 47
- Kinder
 - , autistische 82ff
 - , behinderte und nichtbehinderte 83f, 94ff
 - Entwicklung 17ff, 29, 81ff
 - , entwicklungsretardierte 82
 - -gärten, traditionelle 94
 - -garten-Eltern 103
 - , konzentrationsgestörte 106ff
 - Vertrauen zur Mutter 136f
- Klassen
 - Hauptschul- 96ff
 - Integrations- 95ff
 - Parallel- 95ff
- Kognition, Geschlechtsdifferenz 130f
- Kommunikationsschwierigkeiten 85
- Kommunizieren 49f
- Kompetenz
 - räumlichen Denkens 130
 - , soziale 96ff
- Kontakt 97f
 - -abwehr 83ff
 - -bereitschaft 89
 - -fähigkeit 87f, 101
- Kontext, ökospsychologischer 94
- Kontrolle 89ff
- Konzentration 59, 106ff
 - -sbegriff 107f
 - -sfähigkeit 106ff
- Konzentrationsleistungen 106ff
 - Aufgabenbedingungen 112f
 - Dauer 108, 111f
 - Erscheinungsbild 114
 - Güte 108, 111f, 115
 - im situativen Umfeld 109
 - Menge 108, 111f, 115
 - Merkmale 112f
 - Personbedingungen 112, 115f
 - , situationsspezifische 113f
 - , situationsübergreifende 113f
 - situative Bedingungen 108, 111ff
 - Spanne 112
 - Umweltbedingungen 112, 115f
 - Verlaufsgestalt 108, 111f
- Konzentrationsschwäche 107
- Konzentrationsstil 114
- Konzentrationsstörungen im Kindesalter 106ff
 - Diagnose-Interventions-Modell 106ff
 - Verursachung 109, 111, 115f
- Konzentrationstests 107f
- Konzentrationstrainingsprogramm 107, 118f
- Konzentrationsverhaltensweisen 115
- Kreativität 97f, 101, 132
- Kreativitätstest 125
- Labilität, emotionale 88, 91
- Lächeln, soziales 84
- Lebensbedingungen, allgemein gesellschaftliche 70
- Lebenserhaltung 51
- Lebenserweiterung 51
- Lebensformen
 - , familiäre 42, 46
 - , quasifamiliäre 42, 46
- Lebensgemeinschaften, nichteheliche 42, 44, 47
- Lehrer 58, 65f, 94f, 98, 118, 132
- Lehrgeschick 57, 61, 65
- Leistung
 - , gute 57f, 62f
 - , herausragende 129
 - in Mathematik 129
 - , schlechte 57f, 62f
 - -sattribution 60ff
 - -sbereich(e) 56, 122
 - -sergebnisse, Ursachen 56ff
 - -sexzellenz 122, 125, 132
 - -skursverhalten 123, 126
 - -smotivationsforschung 56, 129f
 - -sstörung 106
 - -sstreben 96f, 101
 - -süberlegenheit 23
 - -sunterschiede, geschlechtsspezifische 123ff
- Lernbereitschaft 97f, 101
- Lernen
 - Lesen 75, 130
 - Schreiben 170

- Lernerfahrungen, geschlechtsspezifische 128, 132
 Lernumwelt 121, 132
 Linkshänder und Begabung 131
 Live-event-Forschung 38
- Makrosysteme 26, 71
 Mesosysteme 25, 71
 Metabolismus, mütterlicher 18, 21
 – Veränderungen 23
 Methoden 30ff
 – Beobachtung 31, 33
 –, experimentelle 30, 33
 – Fragebogen 31, 33
 –, interdisziplinäre 35
 –, phänomenologische/dialektische 31, 33
 –, textinterpretatorische 31, 33
 – pluralismus 30f, 33f, 38, 40f
 – uniformismus 38
 Mikrosysteme 25, 71
 Milieufaktoren bei Begabungsentwicklung 132
 Mitmenschlichkeit 97, 101
 Mißerfolg 58ff
 – Ursachenzuschreibung 59ff, 128ff
 Modell
 – einflüsse, soziale 129
 –, transaktionales 137f, 144
 Motivation
 –, geschlechtsspezifische 129, 132
 – Konzentration 112
 – Schulleistung 58f, 127
 Münchner Begabungsmodell 122f, 125
 Mütter
 – autistischer Kinder 83ff
 – behinderter Kinder 83f
 – Risikofaktoren 29
 Muschelkinder 82
 Mutter 21ff, 29, 48, 114
 – Abwesenheit 88
 – Bindungsverhalten des Kindes 138f
 – Kind-Beziehung 21, 48, 82ff, 136f
 – Kind-Interaktion 48f, 81ff
 – Zufriedenheit 88
- Neugeborene 38
 Neugier 132
 Nische, ökologische 23
- Ökologie
 – Frühentwicklung 17ff
 – Nische 23f
 – Perspektiven 17, 81
- Ökopsychologischer Ansatz 19, 37, 71, 95
 Ökopsychologischer Kontext 94
 Ontogenese
 – Orientierung, ökologische 19
 – Persönlichkeitsentwicklung 68ff
 Organausbildung 37, 39
- Paarbeziehung 50
 Paradigma 31ff
 Partnerbeziehung 25, 145
 Partnerschaft 38, 54
 Passung 82
 Periodisierung
 – der psychischen Entwicklung der Persönlichkeit 68ff
 – -ansatz, Prinzipien 68ff
 – -kriterien 74, 76f
 – -modell 70f
 Persönlichkeitsentwicklung 68, 70, 82
 – Bedeutung des Vertrauens 136ff
 – Periodisierung 68ff
 Persönlichkeitsfragebogen für Kinder 89
 Persönlichkeitsmerkmale 121f
 –, emotionale 129
 –, motivationale 129
 –, nichtkognitive 122
 Perspektive, ökologische 19, 40
 Pränatologie 28ff
 – Ansätze der Forschung 29
 – Dimensionen 32ff
 – Gegenstand 30, 35ff
 – Leben ex utero 39
 – Methoden 30ff
 –, psychologische 28ff
 Primärgruppe(n) 46f, 51
 Problemlösen, gemeinsames 49ff
 Prognose der Deutschnote 126f
 Projektion als Wurzel interpers. Vertrauens 146
 Psychoanalyse 24, 34, 136
- Räumliches Denken
 – Kompetenz und Performanz 130
 Rationale Logik 39
 Reaktionsbereitschaft 83
 – des ungeborenen Kindes 18
 Regelschule 99, 103
 Reizdeprivation 39
 Reizüberflutung 39
 Responsivität 82
 Retorte 24
 Risikofaktoren für Mütter und Kinder 29, 34
 Rollenmodelleffekte 129

- Scheidung 44f
 Schemata
 – kausale 56
 – kognitive 56
 Schmerzempfindung bei Neugeborenen 38
 Schreikinder 82
 Schüler, behinderte und nichtbehinderte 94ff
 Schule 56ff, 94ff, 129
 Schulleistungen 56ff, 125
 Schulleistungsprofil 125
 Schulnoten von Mädchen und Jungen 126, 130
 Schwangerschaft 20ff, 39, 84
 Segregation, schulische 94
 Selbständigkeit 97f, 101
 Selbstkonzept 65, 102f, 129, 132
 – Begabungs- 128f
 –, weibliches 129, 132
 Selbstvertrauen 144
 Selbstverwirklichung 101
 Selbstwirksamkeit 144
 Selektion, schulische 94
 Setting, ökologisches 21
 Sexualverhalten 22, 38
 Sinnesorgane, intrauterine 18, 23, 29
 Situation, intrauterine 21ff
 Situationsvariablen bei Konzentrationsstörungen 113ff
 Sonderschulen 98ff
 Sozialisation 28
 – -sagenten 128, 132
 – -seinflüsse, familiäre 128
 – -serfahrungen, geschlechtsspezifische 128, 132
 – -forschung 21, 132
 Sozialkompetenz 96ff
 Sprachentwicklung
 Stereotype, autistische 84
 Stimulierung, akustische 18
 Störungsbild, autistisches 83ff
 Strebsamkeit 96ff
 Streß der Mutter 18, 28
 Subjektposition 70, 74f

 Temperament 17f, 182
 Test 126
 – -aufgaben, geschlechtsdiskriminierende 126
 – -fairneß 125f, 132
 – -unterschiede zwischen Jungen und Mädchen 125
 Therapiemotivation 87

 Therapieprogramm für autistische Kinder 85ff
 Trainingsprogramm bei Konzentrationsstörungen 107, 118f
 Trennungsangst 89

 Überforderung als Bedingung für Konzentrationsstörungen 119
 Übung 58f
 Umwelt 19, 21ff, 36, 95, 98, 132
 Umweltbedingungen 71f
 – des ungeborenen Kindes 18ff
 Umwelteinflüsse 71f
 – phasenspezifische Selektion 24
 Umweltmerkmale 122
 –, soziale 132
 Underachiever 132
 Unterricht
 – Auswirkungen in Sonderschulen 100ff
 Urmißtrauen 136f
 Ursachen, externale 58f
 Ursachenkonzept, internes 58f
 Ursachenzuschreibung (s. a. Attribution; s. a. Kausalattribution) 56ff, 128
 –, freie 58f
 – im Grundschulalter 57, 59, 60ff
 – im Sekundarbereich 57
 –, spontane 56, 58
 – Untersuchungen 57
 Urvertrauen 136f
 Uterus 21ff, 36

 Vater 21f, 25, 49, 82, 140
 – Bindungsverhalten des Kindes 139
 – Einstellung 139
 – Kontakt des Kindes 49, 140
 Verbundenheit im intimen Beziehungssystem 49, 51ff
 Verhalten
 –, pränatales 35ff
 – -sänderung bei autistischen Kindern 87
 – -smuster, autistisches 83f
 Vertrauen 136ff
 – Altersunterschiede 141f
 – Begriff 137
 – bei Freunden 141ff
 – bei Schulkindern 141, 146
 – beim Erwachsenen 145f
 – beim Erzieher 142ff
 –, dyadisches 143, 145ff
 – Einfluß sozialer Netzwerke 147
 – Entwicklung 138ff
 –, erprobtes 146

160 Sachverzeichnis

- , generalisiertes 143
- Geschlechtsunterschiede 141f
- im Kindes- u. Jugendalter 140
- in der Beziehung Erzieher/zu Erziehender 137, 146
- , interpersonales 140ff
- Mutter-Kind 136
- , personenspezifisches 143
- Reziprozität 145ff
- Stufen 140, 142
- -skonzept 139, 142, 145
- -sstörung 146
- und Akzeptanz 145
- und Interaktion 144
- und Kontrolle 145
- und Kooperation 145
- und Liebe 146
- und Macht 144
- und Partnerbeziehung 145
- und Religiosität 143
- Untersuchungen 137ff
- Wurzeln 146
- zu Gleichaltrigen 140f, 147
- Wechselwirkung 24f, 138
- Individuum-Umwelt 24, 77
- -sproß 71f
- zwischen Mutter und Kind 24
- Wetteifer 101
- Wirkungskontrollen, interventionsbegleitende
- bei Konzentrationsstörungen 111, 119
- Wir-Orientierung 51ff
- Wissenschaft der interpersonalen Beziehungen 54
- Wissenschaftsauffassungen (s. a. Paradigma) 31ff
- Zeugnisnoten 58f
- Zeugung 28, 39
- Zufall 57ff
- Zufriedenheit der Mutter 88