

# Wege in die Entwicklungspädagogik

## Einsichten in die pädagogische Entwicklungslehre

Christian Wiesner

### Zusammenfassung

Im Fokus der pädagogischen Entwicklungslehre stehen das Verständnis von *Lernen* sowie die *Selbstwerdung* und *Selbstgestaltung* über die Lebensspanne. Die *Entwicklungspädagogik* ist eine interdisziplinäre Aufgabe und führt zu einer Integrativen Pädagogischen Anthropologie. Die Pädagogik ermöglicht durch das Zusammenspiel und der Wechselbeziehung von Bildung und Erziehung eine umfassende Einsicht in die menschliche Entwicklung durch den Blick auf Zusammenhänge, Beziehungen und Wechselwirkungen, insbesondere durch den besonderen Blick auf das durch Lernprozesse *Veränderliche*. Die Entwicklungspädagogik formuliert die aus unterschiedlichen Perspektiven vorliegenden Forschungsfragen wie auch die Einsichten in die Entwicklung des Menschen in pädagogische Fragestellungen um und führt die Erkenntnisse durch eine pädagogische Rekontextualisierung in die Lebenswelt und Praxis zurück. Der vorliegende Beitrag widmet sich dem Verständnis wie auch dem Fokus auf diejenigen Aspekte der menschlichen Entwicklung, die alles menschliche Lernen wie auch das Vermögen der Empathie und Kooperation begründen. Im Besonderen setzt sich der Beitrag mit der Entwicklung der Emotionen und deren Zusammenwirken auseinander.

#### Schlüsselwörter:

Entwicklungspädagogik  
Pädagogische Entwicklungslehre  
Theory of Mind  
Emotionen

#### Keywords:

developmental education  
educational development theory  
Theory of Mind  
Emotions

## 1 Hinführung zu einem entwicklungspädagogischen Verständnis<sup>1</sup>

Der vorliegende Beitrag greift auf die Ideen und Gedanken von Heinrich Roth (1906–1983) und seine »Pädagogische Anthropologie« zurück, im Besonderen auf die »Grundlagen einer Entwicklungspädagogik« (Roth, 1971; bes. Band II). Da die Entwicklungspädagogik eine interdisziplinäre Aufgabe ist, wodurch eine integrative Ausarbeitung notwendig erscheint, die zu einer Integrativen Pädagogischen Anthropologie (IPA) führt (Aufenanger, 1992; Petzold, 1993, 1995). Eine pädagogische Entwicklungslehre muss im Besonderen „im Zusammenhang einer umfassenden Persönlichkeits- und Handlungstheorie“ (ebd., S. 16) verstanden werden. Aus diesen Perspektiven heraus sind zunächst Begrifflichkeiten zu klären und die An- und Abgrenzung der Disziplinen, die in die pädagogische Entwicklungslehre wirken, zu erörtern.

Der Begriff der *Pädagogik* entstammt ursprünglich aus der griechischen *paideia* (Erziehung, Bildung) und ist als eine *Wortschöpfung*<sup>2</sup> zu verstehen, wie auch die Begriffe Ethik, Logik oder Evidenz Wortschöpfungen darstellen (Benner & Stepkowski, 2013; Böhm, 2010, 2014; Wiesner, 2020b; Wiesner, Schratz, & Rößler, 2019). Der Begriff meint den „konkreten Vollzug der *paideia*“ (Böhm, 2014, S. 14) und differenzierte sich zunächst in die „Wahrheitsinteressen“ und in die „Wirkungsinteressen“. Die Idee der „antiken Paideia war viel weiter als die der neuzeitlichen Pädagogik“ (Benner & Stepkowski, 2013, S. 100) und meinte alle Entwicklungen des Menschen, „die das gesamte Leben bis zum Tod“ (ebd.) umfasste. Durch Cicero (106 bis 43 v. Chr.) verlagert sich „der Schwerpunkt der *paideia* jedoch vom Wissen auf das Wollen und auf jene existentielle Authentizität“ (Böhm, 2014, S. 31), bei der es auf „Haltung und Gesinnung ankommt“ (siehe dazu Cicero, 2016). Auch bringt die Pädagogik die Bildung und Erziehung in ein Miteinander wie auch in eine „Wechselbeziehung von Theorie und Praxis“ (Hoffmann, 2013, S. 85). Nach Platon (427–347 v. Chr.) meint die Pädagogik nicht nur eine praktische Lebensform und Teilnahme an der Demokratie, sondern im Besonderen das Ziel, „vom dumpfen Meinen zum Erkennen der höchsten Idee des guten und gerechten Lebens aller zu gelangen“ (Gudjons, 2006, S. 74). Unter Heranziehung der Gedanken und Ideen von Ratzel (1904) könnte die Pädagogik als ein aufmerksames *Sehen*

beschrieben werden, welches zu einer *systematischen Wahrnehmung* und einer *kritisch-reflexiven Beobachtung* führt, um durch *Artikulation* im Sinne der „Analyse der ‚reflexion parlée‘, des ‚lauten Denkens““ (Aebli, 1980, S. 29), von Gedanken und Vorstellungen zu *Einsichten* zu gelangen (Wegener, 1905). Daraus generiert sich ein *mündiges Schauen*, um durch Bildung und Erziehung den Kern der Dinge, Gegenstände, Gedanken, Ideen, Vorstellungen, Werte und Weltanschauungen zu verstehen und zu erklären sowie als gegeben angesehene Prämissen zu hinterfragen. Hierin begründet sich sowohl die Selbstverwirklichung durch Bildung als auch die Selbstbestimmung durch Erziehung. Aus dieser Perspektive ist Pädagogik der konkrete Vollzug von Haltung im Zwischen von Wissen, Richtigkeit und Erfahrung wie auch Ethik und Moral im Vollzug. Die Pädagogik ist ein nach Prinzipien geordnetes Ganzes, eine systematische Wissenschaft, welche auch durch „normative Forderungen für das Handeln“ (Döpp-Vorwald, 1964, S. 12) bestimmt wird. Zusammenfassend ist die Pädagogik als die forschende Reflexions- und Proflexionstheorie der Pädagogen- und Lehrerbildung (Benner & Stepkowski, 2013) sowie auch der „pädagogischen Praxis, [...] kurz: die Pädagogie“ (Döpp-Vorwald, 1964, S. 8), zu verstehen. Die *Pädagogie* als pädagogisches Handeln in der Praxis ist der „Ursprungsort auch der Erziehungstheorie“ (ebd.). Nun gibt es gute Gründe, die Begriffe der Pädagogik, Erziehung und Bildung „nicht mehr schlicht gleichsinnig zu verwenden“ (ebd.) und die jeweils phänomenale Eigenständigkeit zu betonen. Meist werden die beiden Grundtermini Bildung und Erziehung „wahllos durcheinander gebraucht“ (ebd., S. 39). Wissenschaftstheoretisch handelt es sich jedoch jeweils um die *Idee der Erziehung* sowie um die *Idee der Bildung*.

*Erziehung* ist prinzipiell<sup>3</sup> die Weitergabe von „Erfahrungen“ (Böhm, 2014, S. 11, Erg. d. Verf.), „Maßregeln der Lebensgestaltung“ (ebd.), die Begleitung der „Menschwerdung als Mensch“ (Döpp-Vorwald, 1964, S. 9) wie auch die „Übermittlung bestimmter kultureller Orientierungsmuster“ (Böhm, 2010, S. 751) und zwar sowohl durch Fremd- wie auch durch Selbsterziehung (Roth, 1971). Aus der Idee der Fremderziehung (Rituale, Bräuche usw.) in Verbindung mit der Vermittlung von Orientierungsmustern (Sitten, soziale Normen, Regeln) stammt auch der Gebrauch der Erziehung und der Bildung im Sinne einer Verhaltensänderung z.B. durch Belohnung, Bestrafung und Disziplinierung. Dennoch würde eine bloße „Bindung an herrschende Normen“ (Rekus & Hintz, 2013, S. 87) zu einem Erziehungs(miss)verständnis führen. Bereits nach Platon (427-347 v. Chr.) stand das Erziehen für „die Hervorbringung des sittlich *autonomen* Menschen“ (Gudjons, 2006, S. 181; Erg. d. Verf.) wie auch die „Formung des Menschen durch Familie, Schule, Beruf und Einrichtungen der Gemeinschaft und des Staates“ (Regenbogen & Meyer, 2013, S. 201). Jede Erziehung der Persönlichkeit steht daher in Verbindung mit dem „normorientierten Verhalten“ (Roth, 1971, S. 94; Habermas, 1982)<sup>4</sup> und mit der „Einsicht in verbindliche Regulierungen“ (ebd., S. 95), wodurch in der Erziehung Konflikte auch nicht auszuweichen ist<sup>5</sup>. Jedoch meint Erziehung vor allem die Bindung an „das eigene Gewissen“ (ebd.) in Verbindung mit der „Hinwendung zum Mitmenschen“ (Döpp-Vorwald, 1964, S. 9), also das *subjektive In-der-Welt-Sein* (ebd.) und die Hinführung zur „Eigenverantwortlichkeit“ (ebd., S. 50). Schon für Münsterberg (1914) ist das Ziel der Erziehung ein *Kulturwert*, nämlich „die Jugend [dazu] zu befähigen und anzuspornen“ (S. 531; Erg. d. Verf.), nach „der Verwirklichung menschlicher Ideale“ (ebd.) zu streben. Erziehung kann im Sinne von Münsterberg (1914) als die „Schulung der Persönlichkeit“ (S. 531) und als Förderung der „Personagenese“ (Langeveld, 1965, S. 24; Roth, 1971, S. 66; Herrmann, 1991, S. 236) verstanden werden. Erziehung fördert die subjektorientierte „personale *Selbstbestimmung* (bzw. *Selbstgestaltung*)“ (Böhm, 1997, S. 185) und hat im Besonderen eine „*humanisierende Kraft*“ (Gudjons, 2006, S. 173; Erg. d. Verf.). Die Erziehungswissenschaft ist wiederum durch „die Analyse der [jeweiligen] ‚Erziehungswirklichkeit‘ gekennzeichnet“ (Raithel, Dollinger, & Hörmann, 2009, S. 12).

*Bildung* könnte im Sinne von Münsterberg (1914) und aus der gegenwärtigen Perspektive heraus als die „Schulung von Fähigkeiten“ (Kompetenzen; S. 553) und der „Willenstätigkeiten“ (S. 554) wie auch als „Bildsamkeit (Lernfähigkeit)“ (Roth, 1971, S. 101) im Sinne eines Wendel- bzw. Spiral(feedback)systems verstanden werden (Schratz et al., 2019), um im Speziellen auf die „*Lebensarbeiten*“ (Münsterberg, 1914, S. 554; Adler, 1933; Erg. d. Verf.) vorzubereiten. Der Wortwandel von Erziehung zu Bildung geht auf den „deutschen klassischen Humanismus“ (Döpp-Vorwald, 1964, S. 43) zurück und meint die „*Entfaltung* eines inneren Anlagenbestandes“ (ebd.; Erg. d. Verf.), welche abhängig ist von der jeweiligen *Umwelt* im Sinne von Uexküll (1909). „Werde der, der du bist!“ wird nicht nur dem altgriechischen Lyriker Pindar (518 - 442 v. Chr.) als Zitat zugeschrieben, sondern stand (und steht immer noch) für den Gedanken der Bildung: „Der sich *bildende Mensch* wird aufgefaßt als ein Baum, der zwar aus der ihn umgebenden Welt, aus Erdreich, Luft und Sonne, Nahrung und Wachstumskräfte saugt, aber doch im Wesentlichen dem inneren Bildungsgesetz folgt, wie es *im Samenkorn angelegt* ist“, schreibt Richter (1971, S. 15; Erg. d. Verf.) zur Klärung des Begriffs. Bildung kumuliert also in den „pädagogische[n] Bemühungen“ (Münsterberg, 1914, S. 533), um auf die *Lebensaufgaben* vorzubereiten, und kann auch aus der „Wechselbeziehung von Wissen, Leistung und Interesse“ (S. 532) heraus beschrieben werden. Bildung als „Entfaltung der im Individuum angelegten Kräfte, Fähigkeiten, Anlagen“ (Döpp-Vordwald, 1964, S. 45) und durch „übende Auseinandersetzung mit der Umwelt“ (ebd., S. 46). Im Vordergrund steht bei der Bildung

die Entwicklung der/des Einzelnen (als Individuum), also die „individuelle Selbstverwirklichung (bzw. [das individuelle] Selbstwerden)“ (Böhm, 1997, S. 185). Durch „die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“, schreibt Humboldt (1793, S. 236), bildet sich der Mensch und Bildung verwandelt sich in dann in „weise Thätigkeit“ (ebd., S. 238). Also „verantwortliches Welthandeln aus Umsicht und Übersicht“ (Böhm, 1997, S. 163) wäre eine zutreffende Beschreibung von Bildung im Sinne von Humboldt (1793). Wesentlich für Bildung ist „bei [Wilhelm von] Humboldt [...] die Freiheit von jedem sozialen Zwang“ (Richter, 1971, S. 17), wodurch „das [...] Individuelle, Liberale [...] die eine Seite der Humboldteschen Bildungsidee“ (ebd., S. 22; Erg. d. Verf.) bezeichnet und „das Allgemein-Menschliche und Universal-Ganzheitliche die andere“ (ebd.).

Das Allgemein-Menschliche ähnelt wiederum der humanisierenden Kraft der Erziehung. Bildung lässt nach Döpp-Vorwald (1964) auch den „Wertcharakter des Erziehungsbegriffs verschwinden“ (ebd., S. 48), dass der „Erziehungsbegriff ein Wertbegriff“ (ebd.) ist und dabei „ständig in der Möglichkeit des Verfehlens steht“ (ebd.). In diesem Sinne geht es bei der Erziehung immer um „Besinnung und Klärung“ (ebd., S. 49; Reflexion und Proflexion). Eine „reine Bildungslehre“ (ebd., S. 49) ohne Erziehung würde somit die „Wesens- und Sinnfrage“ (ebd.) nicht berühren (siehe Abbildung 1).

		<i>Prinzipien der Pädagogik</i>	
		<b>Bildung</b>	<b>Erziehung</b>
<b>Person/ Individuum</b>	<b>Betonung des Individuums</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuum-Sein und -Werden</li> <li>• individuelle Selbstverwirklichung</li> <li>• Bildsamkeit</li> <li>• Bildungsgüter</li> <li>• ethische Maxime</li> </ul>	<b>Betonung der Person</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Person-Sein und -Werden</li> <li>• personale Selbstbestimmung und Selbstgestaltung</li> <li>• Selbsterziehung</li> <li>• personale Ethik</li> </ul>	
<b>Kollektiv</b>	<b>Betonung der Vergesellschaftung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fremdbildung (durch Andere)</li> <li>• Maßregeln der Lebensgestaltung (u.a. soziale Normen, Sitten, Moral)</li> </ul>	<b>Betonung der Lebenswelt</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lebenswelt als menschliche Gesamtpraxis (nicht-hierarchisch)</li> <li>• Erziehung als Kulturwert</li> <li>• Geschichtlichkeit des Menschen</li> </ul>	

Abbildung 1: Bildung und Erziehung als Prinzipien der Pädagogik (eigene Darstellung basierend auf Ideen von Benner, 1980)

*Erziehung* und *Bildung* werden in unterschiedlichen Disziplinen aus *unterscheidbaren Perspektiven* betrachtet. Daher stellt sich die Frage, welche *An- und Abgrenzungen zu Nachbardisziplinen* wie z. B. Psychologie, Soziologie und Kommunikationswissenschaft bestehen und was das *Spezifische* einer pädagogisch-entwicklungsorientierten Perspektive darstellt.

Jegliche *Psychologie*<sup>6</sup> hat immer „mit den Erlebnissen von *Individuen* zu tun“, schreibt Münsterberg (1914, S. 11; Klima, 1994; Erg. d. Verf.), wodurch sie sich zwar ähnlich der Pädagogik grundsätzlich von den „Dinge[n] der Naturwissenschaft“ (Münsterberg, 1914, S. 11)<sup>7</sup> wie auch von der „Normwissenschaft“ (ebd.)<sup>8</sup> unterscheidet, jedoch nicht die Ausrichtung der Pädagogik einschlägt. Die *Psychologie der Entwicklung* beschäftigt sich „mit längerfristigen Veränderungen im Verhalten und Erleben innerhalb von Individuen und versucht, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in individuellen Entwicklungsverläufen zu verstehen“ (Kray, 2019; S. 1; Jungbauer, 2017; Mietzel, 2002). Das Bezugsfeld ist demnach die Betrachtung von „Entwicklungsgesetzlichkeiten“ (Roth, 1971, S. 79) unter Beachtung der „Person-Umwelt-Beziehungen“ (ebd., S. 78)<sup>9</sup> mit Blick auf den Lebenslauf, um die „*Konstanten* in der Entwicklung zu entdecken“ (ebd., S. 91; Erg. d. Verf.).

Für die *Soziologie* ist das *Kollektive*, die „*Gesellschaft* [...] der] Forschungsgegenstand“ (Jäckel, 2010, S. 16; Erg. d. Verf.) wie auch das Soziale (soziales Handeln, soziale Tatsachen, soziale Institutionen, soziale Ordnung, soziale Ungleichheit usw.) von Interesse. In der Soziologie geht es um die wissenschaftliche Erforschung des gesellschaftlichen Verhaltens des Menschen wie auch um das „Nachdenken über Gesellschaft und Gesellschaftliches“ (Vester, 2009, S. 19) und „die *Individualität* und *Individualisierung* auf der Folie von *Sozialität*“ (ebd., S. 26; Erg. d. Verf.). Der „analytische Primat [...] liegt auf der kollektiven Ebene“, schreibt Esser (1993, S. 4), weshalb das Interesse die Frage nach dem Wie ist, also „wie [wird] das menschliche Leben sozial organisiert“ (Joas, 2001, S. 14; Erg. d. Verf.). Ebenso verweist die Soziologie kritisch auf die „Möglichkeiten der Entwicklung

und Veränderung von Gesellschaften“ (Reinmann, 1994, S. 624) und zwar durch die Analyse von gesellschaftlichen Institutionen und Herrschaftsformen (Machtverhältnisse, Hierarchien), dabei hinterfragt die Soziologie auch die jeweilige Legitimation. Die *pädagogische Soziologie* untersucht wiederum „Erziehung und Bildung als gesellschaftliche Vorgänge“ (Diederich & Fuchs-Heinritz, 1994, S. 628) und fragt nach deren Auswirkungen auf andere soziale Bereiche (Böhnisch, 2003).

Die *Kommunikationswissenschaft* bezieht sich auf die *zwischenmenschliche* und *öffentliche Kommunikation* und Interaktion des Menschen (Graumann, 1972). Die Begriffe der Interaktion und Kommunikation bezeichnen nicht gänzlich „unterschiedliche Dinge, sondern sind wie zwei Seiten einer Münze. Es sind je andere Sichtweisen oder Perspektiven desselben Phänomens: Mit Interaktion bezieht man sich mehr auf die Beziehungsebene zwischen zwei Personen [...], mit Kommunikation meint man die Inhaltsebene“ (Bonfadelli & Jarren, 2001, S. 20). Die Kommunikationswissenschaft nimmt die „Prozesse sozialer Aufeinander-Bezogenheit“ (Schmidt, 2018, S. 28) in den Blick, da Personen „gemeinsam handeln und sich durch ihr Denken und Handeln gegenseitig beeinflussen“ (Abels, 2019, S. 185). Die Wissenschaft der Pädagogik ist hingegen wiederum eine pädagogisch orientierte „Kommunikationsgemeinschaft“ (Hoffmann, 2013, S. 85), welche praxisorientierte Orientierungen und Haltungen für das Handeln generiert.

Zurückkehrend zur Pädagogik kann festgehalten werden, dass diese sich aus der praktisch-angewandten Psychologie heraus entwickelte. In die Pädagogik fließt die sogenannte *praktische Psychologie* (Fellenius, 1951; Giese, 1925) mit ein, obwohl diese Begrifflichkeit aktuell kaum mehr verwendet wird. Dennoch würde diese praktische „Anwendung der Psychologie“ (Münsterberg, 1914, S. 3) mit der nun alten Bezeichnung *Psychotechnik*<sup>10</sup> nunmehr mit vielen Bereichen der aktuellen Pädagogik gleichgesetzt. Die Psychotechnik ist (und war) die Wissenschaft „der Anwendung der Psychologie im Dienste der Kulturaufgaben“ (Münsterberg, 1914, S. 14; Giese, 1925, S. 1). Zu diesen Kulturaufgaben gehören der Unterricht, die Bildung und die Erziehung. Die Hauptaufgabe bestand darin, „alles Denken und Wollen und Fühlen, das zur Kulturentwicklung“ (Münsterberg, 1914, S. 2) beiträgt, durch Phänomene der Individualisierung, Personalisierung und Vergesellschaftung darzustellen. Im Besonderen war das „Zusammenwirken von Individuen“ (ebd.) die primäre Aufgabe der „pädagogischen Psychotechnik“ (ebd., S. 528).

Die Psychotechnik meinte also im Sinne der Pädagogik die „wirkliche Gestaltung“ (Giese, 1925, S. 2) und die „brauchbare Nützlichkeit“. Eine lebensbezogene „pädagogische Menschenkunde“ (Nohl, 1929, S. 52, 1938) sollte die lebensferne Psychologie ersetzen. Die weitere Ausdifferenzierung erfolgte in eine „Objektpsychotechnik“ (ebd.; die Anpassung der Umwelt, Kulturtatsachen und Denken) sowie in eine „Subjektpsychotechnik“ (ebd.; das Lebendige und Kulturelle), wodurch Ähnlichkeiten und Parallelen mit dem praxeologischen Modell nach Benner (1980, 1996) bestehen. Im Vordergrund standen das „logische Denken und das ethische Fühlen und das ästhetische Wahrnehmen“ (Münsterberg, 1914, S. 3) als Anwendungsgebiete zwischen der Welt der gelebten Kultur und der Welt der Kulturtatsachen. Die Psychotechnik verstand ihre ausgeprägte Anwendungsorientierung immer an „ein in der Zukunft liegendes Ziel“ (ebd., S. 6) gebunden, sie wollte mit der Methode der „Erprobungen“ (Giese, 1925, S. 50) und „Vorversuche“ (ebd.) wie auch mit dem Verständnis von „Forschungen für die Wirklichkeit“ im Besonderen „den Geist des Kindes modeln und entwickeln“ (Münsterberg, 1914, S. 6). Die „Faustregel lautete: Lerne am Lebendigen“ (Giese, 1925, S. 51)<sup>11</sup>.

Bemerkenswert war an der *Psychotechnik* die Betonung des Unterrichts und der Lehrpersonen. Nach Münsterberg (1914) sind Lehrpersonen „in Fühlung“ (ebd., S. 528; Erg. d. Verf.) mit der Pädagogik (damals Psychotechnik) durch ihr Berufsleben und ihre Profession, wodurch die „tägliche Arbeit in produktive Wissenschaft“ (S. 528 f.) umzusetzen ist. Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts schreibt Münsterberg (1914) zu „Klassenexperimenten der Pädagogik“ (ebd., S. 529) sowie zum *Unterricht als produktive Wissenschaft*:

Die Erfahrung aller Länder hat [...] gezeigt, daß gerade [...] die Verlockung für die Volksschullehrer noch viel stärker ist als für die Lehrer an höheren Schulen. Die letzteren sind mehr oder weniger Spezialisten und richten daher ihr wissenschaftliches Interesse vornehmlich auf die Gegenstände, die den Inhalt ihres Unterrichts bilden. Die Form des Unterrichts kommt dabei zu kurz. Der Volksschullehrer dagegen, dessen Beschäftigung mit den Lehrgegenständen selbst naturgemäß unterhalb des Niveaus eigentlicher Wissenschaft liegen muß, wendet freudig sein Interesse an wissenschaftlicher Arbeit den Formen und Bedingungen des Unterrichts selbst zu und kommt daher leicht in die Bahn des psychologischen [pädagogischen] Experimentators“ (Münsterberg, 1914, S. 529; Erg. d. Verf.).

Der Beitrag führt nun in die *Entwicklungspädagogik* ein und beschreibt die drei wesentlichen Ebenen einer pädagogischen Entwicklungslehre: die *prärationale*, die *protorationale* und die *rationale Ebene*. Im Besonderen stellt der Beitrag das Zusammenspiel von Emotionen auf Grundlage der Entwicklungspädagogik dar.

## 2 Einführung in die Entwicklungspädagogik

Die Entwicklung des Menschen wird im Besonderen dann zur *Entwicklungspädagogik*, wenn sie in einem *pädagogischen Begründungszusammenhang* verortet wird und eine „Rückübersetzung [... von] Forschungsergebnissen in die Lebenswelt“ (Roth, 1971, S. 104) bewerkstelligt. Im Vordergrund der Entwicklungspädagogik stehen das Verständnis von *Lernen* wie auch die zunehmende *Selbstwerdung* und *Selbstgestaltung* über die Lebensspanne hinweg (Aufenanger, 1992; Böhm, 1997; Carrithers, Collins, & Lukes, 1985; Spaemann, 1996). Der spezifische Blick der Entwicklungspädagogik ist auf die „*Personagenese*“ (Langeveld, 1965, S. 24; Roth, 1971, S. 66; Erg. d. Verf.) gerichtet, immer im Sinne einer „ganzheitlichen Überschau“ (Roth, 1971, S. 66). „Das *Veränderliche*“ (Roth, 1971, S. 91, Erg. d. Verf.) und die Perspektive auf den „mögliche[n] Lernzuwachs“ (ebd., S. 82) wird gegenüber dem Konstanten der Entwicklungspsychologie hervorgehoben und bevorzugt. Die Neugier der Entwicklungspädagogik richtet sich auf die vielfältige und „unendliche Lernfähigkeit“ (ebd.) sowie die „Kooperationsfähigkeit des Menschen“ (Wiesner, 2020a, S. 325).

Sobald Entwicklung auf Erfahrungen beruht, kann „von Lernprozessen“ (Roth, 1971, S. 107) gesprochen werden. Die Entwicklungspädagogik basiert daher auf einem theoretischen, praktischen sowie kontext- und sozialsensiblen Verständnis von *Lernen* als Erfahrung, Imitation, Nachahmung, Versuch und Irrtum, Training (Übung), gedankliche Einsicht, Problemlösen, Erkennen und Vorstellen, „exzentrische Positionalität“ (Plessner, 1928, S. 327) und Identifikation und versteht unter Lernen auch das Sich-selbst-Identifizieren durch Werte und Normen. Lernen wird im Besonderen geprägt durch Vordenken und Nachdenken, durch Reflexion und Proflexion (Wiesner & Schreiner, 2020; Wiesner, Schreiner, Breit, & Lücken, 2020). Diese Einsichten umschließen somit auch „Lernprozesse, die von Lehrprozessen abhängig sind“ (Roth, 1971, S. 73), da „abhängig von Lehrprozessen« gleichzeitig enthält: abhängig von der »Qualität der Lehrprozesse«“ (ebd.)<sup>12</sup>. Ebenso wesentlich ist für die Entwicklungspädagogik der Lebensspanne, dass „Lernen [...] nicht identisch mit Leistung“ (Roth, 1971, S. 118; Wiesner & Schreiner, 2020; Wiesner, Schreiner, Paasch, Breit, & Freunberger, 2019) zu verstehen ist, da Lernprozesse im Besonderen nicht nur zu individuellen Leistungen, sondern auch zu einer „soziale[n] Mündigkeit“ (Roth, 1971, S. 118) im Sinne der Selbstbestimmung führen sollen.

Die *Entwicklungspädagogik* ist eine *Pädagogik* der Zusammenhänge, Beziehungen und Wechselwirkungen<sup>13</sup>, die sich der Komplexität des Menschen bewusst ist (u. a. Adler, 1933; Buber, 1923; Frankl, 1946; Längle, 2008; Rogers, 1956; Spranger, 1922). Die mehr „gestalt- und ganzheitsbezogenen Richtungen“ (Roth, 1971, S. 76) und die integrativen wie auch holonistischen Konzepte (Koestler, 1967) waren nach Roth (1971) immer „schon Versuche der Überbrückung [... von] Gegensätzen und Einseitigkeiten“ (ebd., S. 76). Die wesentliche Aufgabe der Entwicklungspädagogik ist daher *ein praktisches Verständnis* im Sinne einer *Synthese von Bildung und Erziehung* anzubieten, um die *Subjektverwirklichung* und *Selbstbestimmung* zu fördern. Aus dieser Perspektive ist „eine multiple Strategie der Methoden [...] geradezu um des komplexen Untersuchungsfeldes willen Pflicht geworden“ (ebd., S. 103; Braun, 2018).

Im Besonderen achtet die Entwicklungspädagogik neben dem *Veränderlichen* auf die jeweilige „*Lerngeschichte*“ (Roth, 1971, S. 93; Erg. d. Verf.). Anstatt nur „Endverhaltensformen und Endleistungsformen“ (ebd., S. 90)<sup>14</sup> im Blick zu haben, geht es bei der pädagogischen Entwicklungslehre um die *Erforschung von Gelingensbedingungen* sowie um das *Dazulernen* als „Assimilation“ (Piaget, 1991, S. 32) und „Umlernen“ (Buck, 1967, S. 11) als „Akkommodation“ (Piaget, 1991, S. 34), „weil sie [die pädagogische Entwicklungslehre,] das, was der Mensch *hinzulernen* vermag, für wichtiger nehmen muß als das, was er von Natur aus mitbringt, eben weil für ihn das Hinzugelernte, das ihn allein in seiner Gesellschaft und Kultur geistig *mündig* werden läßt, wichtiger ist, als das von Natur mitgebrachte“ (Roth, 1971, S. 93; Erg. d. Verf.).

Die Entwicklungspädagogik rückt das Kind als *Subjekt* in den Mittelpunkt, um die *Personwerdung* und *Persongestaltung* durch das Zwischen von Individualisierung, Personalisierung, Gesellschaft und Kultur zu verstehen. Daher könnte eine *Entwicklungspädagogik*, also „eine Lehre, die Kinder als Objekte [...] und nicht als personale Subjekte, als Person [...] begreift, [...] schwerlich als *Pädagogik* bezeichnet werden“ (Böhm, 1997, S. 58; Erg. d. Verf.). Diese Aussage stellt sicherlich das wesentliche Axiom der Entwicklungspädagogik dar. In diesem Zusammenhang kann auf Adler (1918) zurückgegriffen werden, der argumentativ mahndend darauf hingewiesen hat, dass wenn „Mitmenschen [... zum] Objekt“ (S. 119; Erg. d. Verf.) gemacht werden, dann ermöglicht diese Objektivation des Personseins auch zugleich objektivierbare „Entwertungstendenz[en]“ (ebd., S. 176).

In diesem Sinne sind „ethische Grundlagen entwicklungspädagogischer Forschung“ (Roth, 1971, S. 104) zu diskutieren, um darauf zu achten, dass das Kind in Forschungsansätzen möglichst nicht als Objekt, sondern als Subjekt, als [...] Mitmensch betrachtet“ (Adler, 1927, S. 188) wird. „Menschliche Phänomene“ (Berger & Luckmann, 1966, S. 94) bleiben in der pädagogischen Entwicklungslehre menschliche Phänomene und werden nicht so behandelt, „als ob sie Dinge wären“ (ebd., S. 95; Wiesner, 2020c). Das Verständnis von Ethik in der

Entwicklungspädagogik richtet sich nach Kant (1870), wodurch Ethik immer nur als „das Gesetz deines *eigenen Willens* gedacht“ (ebd., S. 222) werden kann, also „nicht des Willens überhaupt, der auch der Wille Anderer sein könnte; wo es alsdann eine Rechtspflicht [rechtliche Normierungen, Regelungen, Standardisierungen usw.] abgeben würde, die nicht in das *Feld der Ethik* gehört“ (ebd.; Erg. d. Verf.). Die Ethik richtet sich nach „*Maximen*“ (Kant, 1870, S. 222; Erg. d. Verf.) aus, worunter „*subjektive Grundsätze*“ (ebd.; Erg. d. Verf.) zu verstehen sind, die sich im Sinne der *Selbstverwirklichung* und *Selbstbestimmung* durch *Bildung* und *Erziehung* entwickeln und *herausbilden*. Die „ethische Gesetzgebung [...] ist diejenige, welche nicht äusserlich sein kann“, schreibt Kant (1870, S. 20) und grenzt sie von den *praktischen (sittlichen) Gesetzen* ab, „welche moralisch heissen“ (ebd., S. 21). Moral betrifft „die Pflichten des Menschen“ (Abels, 1994, S. 450) und benötigt „Einsicht in verbindliche Regulierungen“ (Roth, 1971, S. 95). Kant (1870) verweist hierzu auf „die Sittenlehre (Moral)“ (ebd., S. 42) von Cicero (106 bis 43 v. Chr.) und verwendet den Begriff des moralischen Imperativs, um den „kategorischen Anspruch (das unbedingte Sollen)“ (S. 210) zu beschreiben, wodurch verständlich wird, dass nur durch den „moralischen Imperativ [...] nachher [...] der Begriff des Rechts“ (S. 42) 15 und die Formalisierung der sozialen Ordnung (Normen) entwickelt werden kann. Hierin ist wiederum die Fremderziehung (Rituale, Bräuche usw. in der Lebenswelt) in Verbindung mit der *Vermittlung* von Orientierungsmustern (Sitten, soziale Normen, Regeln) durch Fremdbildung wiederzufinden.

Aus der Perspektive der Entwicklungspädagogik ist das Verständnis von „*Lehrperson-Sein*“ (Wiesner, 2020c, S. 221; Erg. d. Verf.) zu gestalten. Da Kindern und Jugendlichen durch Bildung, Erziehung, Entwicklung, Umwelt und Lebensraum ermöglicht wird, das eigene Person-Sein zu entwickeln, müssen Lehrpersonen zunächst „selber ihre Persönlichkeit [reflektieren, reflektieren und] entfalten“ (Friebus, 2000, S. 145; Erg. d. Verf.). Dazu gehört auch ein tieferes wie auch tiefendes Verständnis des eigenen Kind(er)- und Jugendlich(e)-Seins und der personalen Gesellungsformen. Das reflexive Bewusstwerden des Hineinwirkens der Vergangenheit in die Gegenwart und Zukunft stellt ebenso einen wesentlichen Faktor der *Selbstverwirklichung* und *Selbstbestimmung* dar (Roth, 1971). Entwicklung ist daher auch die „Bewältigung von Lebensaufgaben“ (Roth, 1971, S. 87; Adler, 1933) und der Umgang mit dem Konflikthaften. Roth (1971) ist letztendlich aus einer entwicklungspädagogischen Perspektive „davon überzeugt, daß für bestimmte Lernprozesse vorausgegangene *Reifeprozesse*, für andere Lernfortschritte vorausgegangene *Lernprozesse*“ (ebd., S. 110) wesentlich sind.

## 2.1 Lernen durch Erfahrung im Vollzug

Die *prärationale, verhaltensorganisierende Ebene* wird vorwiegend durch Instinkte<sup>16</sup>, Antriebe<sup>17</sup> und Emotionen<sup>18</sup> geformt und ist als Erfahrungsvollzug verstehbar. Situationen und Verhalten werden primär durch affektives Reagieren bewertet, wodurch *Instinkte, Antriebe und Emotionen* im Grunde kognitive Funktionen übernehmen (Bischof-Köhler, 2010; Wiesner, 2020a), da es sich noch um ein *präsymbolisches Denken* handelt (Dornes, 1997). In diesem Lebensabschnitt tritt beim Säugling in der frühen Kindheit bereits die Gefühlsansteckung in Form einer (Emotions-)Übertragung als sogenannte *globale Empathie*<sup>19</sup> (*Empathie 1. Ordnung*; Hoffman, 1990, S. 155) auf<sup>20</sup>. Dabei handelt es sich um eine angepasste Bezugnahme auf die Verfassung eines anderen als eine Synchronisation von unterschiedlichen Empfindungen, jedoch ohne eine tiefere, verstehende Einsicht in das gegenwärtige Erleben des anderen. Diese „Gefühlsansteckung tritt von Geburt an als Mitschwingungsfähigkeit auf“ (Wiesner, 2020, S. 321) und wird im ersten Lebensjahr zunächst durch Unbehagen (z. B. Geschrei), im weiteren Verlauf durch *primäre Emotionen* (z. B. Freude, Angst, Ärger) und später durch Kognitionen<sup>21</sup> ausgelöst. Die Wahrnehmung des Ausdrucks ermöglicht eine entsprechende Verfassung als Eindruck beim mitfühlenden Kind, also ein »Mit-fühlen« bzw. »Mit-empfinden«.

*Emotionen* sind daher sowohl ein „*Erlebnismodus*“ (Bischof-Köhler, 1991, S. 164; Erg. d. Verf.) als auch ein spezifischer *Bewertungsvorgang* (Damasio, Everitt, & Bishop, 1996; Reimann & Bechara, 2010; TenHouten, 2016). Sie leisten „etwas zur rationalen Einsicht durchaus Analoges“ (Bischof-Köhler, 1991, S. 164) und „garantieren [eine] Adaptivität des Verhaltens [...] unter natürlichen Umweltbedingungen“ (ebd., S. 165). Diese *Erfahrungs- und Erlebnisswelt* ist ab dem Säuglingsalter eng verbunden mit der Entwicklung der emotionalen Ausdrucks- und Eindrucksfähigkeit als *Regulationskompetenz* (Holodynski, 1999). Die Ausbildung der grundlegenden *primären Emotionen* bzw. *Basisemotionen* im ersten Lebensjahr (Petzold, 2003; Saarimäki et al., 2016; Petermann & Wiedebusch, 2016; Nummenmaa & Saarimäki, 2019) werden von vokalen Mustern begleitet, sie ko-regulieren sowohl intra- als auch interpersonell und ermöglichen kommunikativ wie auch interaktiv die *Gefühlsansteckung* (über die Basisemotionen). Bis zum neunten Lebensmonat kann von einer *primären Intersubjektivität*<sup>22</sup> gesprochen werden (Trevarthen, 1979), also von einem bereits sehr frühen emotional-kommunikativen, sensomotorischen Austausch als Grundlage für das frühe, konstruierende *Lernen* (Lück, 2019). Es konnte in Studien festgestellt werden, dass Säuglinge sich z. B. von der Bezugsperson abwenden, wenn diese

im frühen vorsprachlichen Dialog dem Säugling nicht genügend Pausen zum »Antworten« ermöglicht (Tronick, 2007, S. 249-261; Field, 1977).

Der neugeborene Mensch verfügt zunächst über ein ausgeprägtes *bipolares emotionales Erleben* (Distress vs. Zufriedenheit) und sogenannte *Vorläuferemotionen* wie Schrecken, Würgen (Ekel), Interesse, Wohlbehagen (Sroufe, 1996; Holodynski, 2006), die sich weiter quantitativ und qualitativ ausdifferenzieren (Clark, 2013), um (basale) Grundemotionen bzw. Basisemotionen zu entwickeln (Emde, 1997)<sup>23</sup>. Als *Basisemotionen* sind durch die Säuglingsforschung (nur) Freude (ab dem 2. Lebensmonat), Ärger (ab dem 7. Lebensmonat), Traurigkeit (Kummer; ab dem 9. Lebensmonat), Angst (Furcht, ab 9. Dem Lebensmonat), Überraschung (ab dem 9. Lebensmonat), Ekel (ab der Geburt) und Interesse (Neugierde; ab der Geburt) im ersten Lebensjahr nachweisbar (Petzold, 2003; Lewis, 2007; Holodynski, 2014; Shaffer & Kipp, 2014; Petermann & Wiedebusch, 2016)<sup>24</sup>. Bei den Studien im Bereich dieser basalen, primären Emotionen auf der prä-rationalen Ebene können grundsätzlich keine kulturellen Unterschiede festgestellt werden (Camras et al., 1997). Säuglinge können somit bereits in den ersten Lebensmonaten durch den immer facettenreicher werdenden (grundlegenden) Emotionsausdruck und -eindruck agieren und auf andere Personen angemessen und vielfältig reagieren (Bischof-Köhler, 2010). Emotionale Situationen beginnen ab und auch bereits vor der Geburt und die Gefühlsansteckung als Möglichkeit einer (rudimentären) Beziehungsgestaltung über den Ausdruck anderer dient zunächst der Synchronisation mit anderen, also als ein relativ elementarer Antrieb.

Der sogenannte „evaluative emotional response“ entsteht (Bischof-Köhler & Bischof, 2018, S. 93): Ab dem ersten Lebensmonat lassen sich bereits in der *Prosodie* durch das Schreien verschiedene Emotionslagen unterscheiden (Zimmer, 2019). Das adäquate Agieren und Reagieren sollte jedoch noch nicht damit verwechselt werden, dass ein umfassendes „Verständnis für den Innenaspekt“ (Bischof-Köhler, 2010, S. 49) beim Säugling vorhanden ist. In der prä-rationalen Ebene kann eine globale Empathie nur durch ein deutliches Ausdrucksverhalten anderer aktiviert werden, also wenn Personen (auch andere Säuglinge) ihre Intentionen und somit ihre basalen Emotionen sehr klar und deutlich offenlegen (Bischof-Köhler, 2010).

Die Welt besteht in den ersten Lebensmonaten nur aus ganzheitlichen „Wahrnehmungsbilder[n]“ (Piaget, 1991, S. 27), die „erscheinen, sich auflösen und gelegentlich wiedererscheinen“ (ebd.). Die Welt ist noch „auf die eigene Handlung [und die eigenen Erfahrungen] des Subjekts zentriert, das von dieser egozentrischen Perspektive umso mehr beherrscht wird, als es sich seines eigenen Ichs [noch] nicht bewusst ist“ (Piaget, 1947, S. 146). Sobald der „Säugling über den Bereich der ausschließlichen erblichen Mechanismen, also der Reflexe, hinausgeht, beginnt er aufgrund der Erfahrung, Gewohnheiten aufzubauen“ (ebd., S. 116) und ab dem sechsten Lebensmonat die »Objektpermanenz« zu entwickeln<sup>25</sup>. Objekte werden ab diesem Zeitpunkt konstant wahrgenommen und nach dem Verschwinden wird nach den Objekten gesucht, dabei führt das Verschwinden zu einer aktiven Suche nach dem Objekt, daher wird „es als konstant wahrgenommen, sobald es wieder sichtbar ist“ (ebd., S. 144; 1991). Das frühe Lernen ist davon geprägt, dass Säuglinge durch ihre Erlebnisse sogenannte »Kontingenzerfahrungen« generieren, also im Sinne der Gestaltprinzipien Nähe, Ähnlichkeiten, Bedingungen, gute Gestalt, gute Fortsetzung, Geschlossenheit usw. erfahren (Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2002; Gergely & Watson, 1999; Koffka, 1935; Köhler, 1968, 1970), die z.B. aus der eigenen Motorik als selbst erzeugtes Geschehen herausgebildet werden (Rovee-Collier, 1999; Rovee-Collier & Cuevas, 2009). Erkennen und Erkenntnis entstehen durch Handlungen und Handlungsstrukturen, durch ein In-Beziehung-Setzen von Objekten zueinander. Das Verständnis einer „Permanenz eines Objekts beginnt [immer] mit der Handlung“, schreibt (Piaget, 1991, S. 27), um nämlich Objekte erkennen zu können, „muß das Subjekt auf sie einwirken“ (ebd., S. 25) und es müssen die Objekte von der Stelle bewegt werden oder in Beziehung zueinander gesetzt bzw. auseinandergenommen und zusammengesetzt werden, um (Handlungs-)Strukturen aufzubauen. Nunmehr werden in der *Prosodie* bereits Silbenketten in variierenden Tonhöhen gebildet („bababa, dada, gaga, jaja“, Zimmer, 2019, S. 71) und aus Sicht der Phonetik und Phonologie treten Glucks- und Gurr-laute bei Zufriedenheit auf (ebd.; Kany & Schöler, 2007) – auch die Laute führen zu *Kontingenzerfahrungen*.

In der *zwischenmenschlichen Interaktion und Kommunikation* spielt (immer noch) die Gefühlsansteckung eine besondere Rolle. Jedoch entwickelt sich das „*social referencing*“ (Bischof-Köhler, 2011, S. 248; Emde, 1995, S. 231f.) ab der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres, indem das Kind im vorsprachlichen Alter den Blickkontakt zur Bezugsperson sucht (Kind → Bezugsperson) und damit u.a. Sicherheitsdefizite durch die Gefühlsansteckung (z.B. Lächeln als Ausdruck der Bezugsperson → Sicherheit als Eindruck im Kind) ausgeglichen werden (Baldwin & Moses, 1996; Campos, Campos, & Barrett, 1989). Über „die Gefühlsansteckung wird die emotionale Bewertung der Bezugsperson übernommen“ (Wiesner, 2020, S. 322), um Objekte, Situationen oder andere Personen einzuschätzen. Auf dieser Ebene ist das Lernen durch die »*soziale Rückversicherung*« vorwiegend auf Versuch und Irrtum („*trial and error*“, Bischof-Köhler, 2010, S. 50), also einer ersten Form von einem verhaltensorganisierenden Lernen, eingeengt und somit sehr anfällig für Fehlversuche. Das „*social referencing*“

ist für Kleinkinder und Schüler/innen im Sinne einer „sichere[n] Basis (*secure base*)“ (Emde, 1995, S. 232) der Ausgangspunkt für das eigene personale Explorieren und Erkunden (Mahler, Pine, & Bergman, 1975) als Förderung des *Alleinseins in Gegenwart des anderen* (Winnicott, 1958). Diese »sichere« Basis wirkt auch auf die spätere Bindung sowie auf die Gestaltung von Beziehungen sowie Begegnungen und kann durch Begegnungs- und Beziehungsweisen der Bildung und Erziehung in der Frühpädagogik und der Schule sowohl angeregt als auch gefördert werden (Bowlby, 1979, 1988; Braun, 2018; Wiesner, 2020b).

Ab dem neunten Monat treten ebenfalls differenzierbare Gestalten von „*joint attention*“ (Bakeman & Adamson, 1984, S. 1279; Mundy et al., 2007) auf, also „die Möglichkeit und der Einsatz von Zeigegesten als erste Form einer Zielorientierung“ (Wiesner, 2020, S. 322) sowie die sogenannte *sekundäre Intersubjektivität* (Trevarthen & Aitken, 2001; und die Ausbildung der *Person(en)permanenz* durch Bindungs- und Beziehungserfahrungen wie auch die Entwicklung innerer Arbeitsmodelle als »Theorie der Beziehung« sowie einer ersten Form einer prärationalen Theory of Mind; vgl. Ahnert, 2014; Fonagy, 2018; Rauh, 2014; Taubner, 2018) als emotional-zielorientierte zwischenmenschliche Interaktion und Kommunikation zwischen der Bezugsperson und dem Kind im gemeinsamen Spiel mit Objekten (Fogel & DeKoeper-Laros, 2007). Ab nun beginnen Säuglinge, in dieselbe Richtung wie ihre Bezugsperson zu schauen, wodurch die Fähigkeit „der wechselseitigen Anerkennung in der Interaktion“ (Beucke, 2008, S. 6) entsteht. Wir können nun die „Aufmerksamkeit auf die Aufmerksamkeit des anderen richten“ (Tomasello, 2011, S. 42). Im gemeinsamen Spiel werden zwischen Bezugsperson und Kind „immer wieder [...] logische und realitätsgemäße Beurteilungen ausgesetzt, um dem Explorieren und Spielen Raum zu schaffen“ (Emde, 1995, S. 225).

Es handelt sich dabei um eine wesentliche Erweiterung der Perspektive, also eine schrittweise Ausweitung von der eigenen um die eines anderen, Objekte werden nun auch bevorzugt, wenn davor (im Spiel) darauf gezeigt wurde. Es erfolgt rund um den neunten Lebensmonat herum in der Prosodie auch „eine lautliche Nachahmung eines Gegenstandes, den die Bezugsperson zuvor zeigt und benennt“ (Zimmer, 2019, S. 72), und es entstehen erste „Protowörter“ (Kany & Schöler, 2007, S. 52). Ab dem zwölften Lebensmonat können Kinder auf einfache Weise sowie in allen Kulturkreisen Erwachsene beim Lösen einfacher Probleme durch „informierende Zeigegesten“ (Tomasello, 2016, S. 27) unterstützen und sie können „relevante Schlussfolgerungen ziehen“ (ebd., S. 29). Wenn zwölf Monate alte Säuglinge einen Erwachsenen auf der Suche nach einem Objekt sehen, dessen Standort sie kennen, weisen sie darauf hin, um die Aufmerksamkeit des Erwachsenen darauf zu lenken (Knudsen & Liszkowski, 2012; Liszkowski, Carpenter, Striano, & Tomasello, 2006; Liszkowski, Carpenter, & Tomasello, 2008). Da Säuglinge selbst durch diese Information nichts gewinnen, kann das informative Zeigen als prosozialer Akt verstanden werden. Daraus entwickeln sich später „Kooperationsnormen (einschließlich moralischer Normen) und Konformitätsnormen (einschließlich konstitutioneller Regeln)“ (Tomasello, 2016, S. 40), wodurch das „Spiel überhaupt erst geschaffen wird – und wenn es einmal gelernt worden ist, wird so aus einem Einzel- ein Gruppenspiel“ (ebd., S. 42). Ab dem zwölften Lebensmonat stehen die „Wörter im Zentrum des Spracherwerbs“ (Kany & Schöler, 2007, S. 51), es kommt zu einem aufmerksamen Verfolgen der Erwachsenensprache (Zimmer, 2019, S. 73) und bis zum achtzehnten Lebensmonat können Kinder „durchschnittlich 50 bis 100 Wörter“ (Kany & Schöler, 2007, S. 51) verwenden (»Sprachproduktion«). Bereits ab dem Alter von vierzehn Monaten beginnen wir, anderen zu helfen, indem wir Personen z.B. Gegenstände außerhalb deren Reichweite geben (Warneken & Tomasello, 2007) und Gegenstände teilen, dabei wird das menschliche Teilungsverhalten im zweiten Lebensjahr immer weiter ausdifferenziert (Brownell, Svetlova, & Nichols, 2009; Rheingold, Hay, & West, 1976). „Im zweiten Jahr nehmen die kognitiven Fähigkeiten zu, um die Ziele und Absichten anderer zu verstehen“ (Wiesner, 2020a, S. 322), wir sind nunmehr in der Lage, anderen bei einer größeren Vielfalt von Aufgaben und als Reaktion auf eine größere Anzahl von Hinweisen zu helfen (Rheingold et al., 1976; Warneken & Tomasello, 2006, 2007; Brownell et al., 2009).

## 2.2 Lernen durch bewusste Vorstellungstätigkeit

Auf der zweiten, der sogenannten *protorationalen „Ebene der Phantasietätigkeit“* (Bischof-Köhler, 1991, S. 162; Erg. d. Verf.) setzen die „menschliche Vorstellungstätigkeit“ (Wiesner, 2020a, S. 322) und das „Vorstellungsbild“ (Piaget, 1947, S. 138) ein, also „ein symbolisches Abbild der Welt durch Vergegenwärtigung“ (Wiesner, 2020a, S. 322; Bischof, 2014). Die *Vorstellungstätigkeit* ist zunehmend als ein Gedankenfassen zu verstehen, da Gedanken nicht mehr das bloße subjektive Tun des Denkens bedeuten (Frege, 1948, S. 214). „Das Fassen [...] von] Gedanken setzt einen Fassenden, einen Denkenden voraus“ (Frege, 1919, S. 49). Diese Ebene erlaubt es nun, durch die Vorstellungstätigkeit auch aktive Gestaltungen und Umgestaltungen an den Vorstellungen vorzunehmen, da das in der Wahrnehmung Angetroffene nun „in der Vorstellung als Abbilder



vergegenwärtigt“ (Wiesner, 2020a, S. 322) werden kann. Dabei kommt es zu einer Verdopplung der Repräsentation, also die Wahrnehmung und die Vorstellungstätigkeit werden nunmehr synchron erlebt. Nun erscheinen „zwei Phänomene, die gleichzeitig gegeben, aber räumlich getrennt sind, [...] als dasselbe“ (Bischof-Köhler, 2007, S. 14; »Konzept der synchronen Identität«, Bischof, 2014, 352 f.). Dieses mentale Handeln benötigt nun bereits ein (zunächst rudimentäres) Selbst-Bewusstsein, damit das eigene vorgestellte Selbst in Beziehung zur Welt gesetzt werden kann. Auch Schimpansen sind in der Lage, Probleme durch ihre Vorstellungstätigkeit zu lösen (Köhler, 1921). Sie können Stöcke zusammenstecken oder Kisten aufeinanderstapeln, um Probleme durch Einsicht, Simulation und Erfahrung (also in der Vorstellungstätigkeit ohne Probieren) zu lösen. Auch wird bei den Schimpansen dadurch bereits die „soziale Manipulation“ (Bischof-Köhler, 1991, S. 157) eröffnet, also z. B. ein egozentrisches, intelligentes „Vorgehen beim Beeindrucken oder Ausmanövrieren von Rivalen“ (ebd.; vgl. Goodall, 1986, 2010).

Agile Lösungen von Problemen und Problemstellungen, deren Durchführung zunächst in der Phantasie durch *Simulieren* (im Gedächtnis) gedacht werden kann, werden nun durch „das Vermögen der Vorstellungskraft“ (Wiesner, 2020a, S. 322), also durch das Fassen von Gedanken, ermöglicht (Köhler, 1963; Premack & Premack, 1983; Tomasello & Call, 1997). Ab ca. 18 Monaten verstehen Kinder nicht nur, dass „Zeichen etwas symbolisieren“ (Bischof-Köhler, 2010, S. 51), sondern sie entwickeln zusätzlich eine *egozentrischen Empathie* (*Empathie 2. Ordnung*; Hoffman, 1990), also „ein *Verstehen von Gefühlslagen anderer* im Sinne einer »Teil-Habe«“ (Wiesner, 2020a, S. 322). Auch eine protorationale sowie „propositionale Einstellungen von intentionalen Anderen“ (Taubner, 2018, S. 24) sind beobachtbar (also protorationale Ebene der Theory of Mind; vgl. Leslie, 1994). Die Differenzierung zwischen egozentrischer Empathie und Gefühlsansteckung liegt im Erkennen, dass die aktuelle Erfahrung die jeweils andere Person betrifft, auch wenn die Emotionen des anderen empfunden werden (ebd.). Um diese Form der empathischen Fähigkeit zu erlangen, also andere Gefühlslagen sozial-kognitiv erleben zu können, müssen wir uns zunächst *selbst(-bewusst)* im Spiegel erkennen, was mit dem »Rouge-Test« nach Amsterdam (1972, S. 297 f.; Lewis & Brooks-Gunn, 1979b)<sup>26</sup> durch einen „spot of rouge“ (ebd., S. 298) z.B. auf der Nase oder Wange nachgewiesen wird. Dieses (Wieder-)Erkennen des eigenen äußeren Erscheinungsbildes entwickelt sich zwischen dem 15. und 24. Lebensmonat, also im Zeitabschnitt, in dem die *Vorstellungstätigkeit* entsteht, und auf Grundlage der *synchronen Identität* (Bischof, 2014). Ab dem Selbst-Erkennen erfolgt auch das Benennen des Spiegelbildes mit dem eigenen Namen bzw. mit »Ich« (Bischof-Köhler, 2011). Ab dem zweiten Lebensjahr kommt es zu *Selbstgesprächen* (Zimmer, 2019), der Wortschatz nimmt durch das Benennen rasch zu und bis zum dritten Lebensjahr können durchschnittlich 250 bis 550 Wörter in der sprachlichen Kommunikation und Interaktion verwendet werden (Kany & Schöler, 2007).

Das Ausdrucksverhalten anderer ermöglicht in uns eine „primäre emotionale Reaktion“ (Bischof-Köhler, 2013, S. 321), also eine noch egozentrische »Teil-Habe«, wodurch die empfundene Emotion bereits auf die andere bzw. den anderen bezogen wird. In Studien konnte vielfach aufgezeigt werden, dass *Selbst-Erkennende* ab diesem Zeitpunkt vor allem emotional betroffen, empathisch agieren, zu helfen versuchen sowie Probleme aktiv lösen<sup>27</sup>. *Gefühlsangesteckte* hingegen werden von den Emotionen anderer – also weiterhin mit dem »Mit-fühlen« – ergriffen. Der Mensch entwickelt also nunmehr eine „mentale Probehühne“ (Bischof-Köhler, 2013, S. 324), auf welcher wir unsere *Vorstellungsbilder* mit den sprachlichen Begriffen verbinden können und mentales Probehandeln (durch *Vorstellungstätigkeit*) möglich wird. Die Differenzierung zwischen dem »I-self« (Ich als Subjekt)<sup>28</sup> und dem »Me-self« (Mich als Objekt)<sup>29</sup> (James, 1890, S. 291-401; Carpenter et al., 1998; Harter, 1999) führt zur Möglichkeit der Selbstobjektivierung, welche durch die *Vorstellungstätigkeit* ausgebildet wird und die „Basis für das bewusste Icherleben“ ist (Bischof-Köhler, 2010, S. 54; Lewis & Brooks-Gunn, 1979a; Christoff et al., 2011; Sui & Gu, 2017)<sup>30</sup>. Das »Me-self« als ein zugängliches Ich-Bewusstsein ermöglicht eine bewusste Differenzierung zwischen dem eigenen Erleben und dem Erleben von anderen (Lewis, 2003), woraus eine Angrenzung und Abgrenzung von »Ich und Du« im Sinne einer »Ich-Andere-Unterscheidung« (Hoffman, 1976, S. 26 f.; Jensen et al., 2014) stattfinden kann. Das »Du« wird nun sprachlich verwendet (Zimmer, 2019) und kann zu einem „potentiellen Auslöser für eine Identifikation“ (Bischof-Köhler, 2010, S. 55) und das Lernen durch Identifikation werden. Das »Du« initiiert sowohl Intersubjektivität als auch Kooperatives (Aitken & Trevarthen, 1997) – nun können wir uns sowohl mit anderen als auch mit uns selbst (Spiegelbild) identifizieren. Die »Ich-Andere-Unterscheidung« ist demnach ebenso eine Voraussetzung für die egozentrische Empathie (Hoffman, 1990).

Situationen, die andere erleben, können nun nachempfunden werden, wobei durch die Ich-Andere-Unterscheidung das mitempfundene Erleben auf die andere Person bezogen bleibt – es wird also »im Du verankert« und als »Teil-Habe« (und somit als egozentrische Empathie<sup>31</sup>) empfunden. Die inneren Erlebnisweisen und Ausdrucksformen werden durch soziale Erfahrungen in Beziehung mit den Bezugspersonen erlernt (Bischof-Köhler, 1991), dabei kommt es durch die sozialen zu soziokulturellen, kontextuellen Variationen

von Beziehung- und Bindungserleben (Friedlmeier & Trommsdorff, 1999; Trommsdorff, Friedlmeier, & Mayer, 2007). Belegt ist hier vor allem der Zusammenhang zwischen der Sicherheit der Bindung und dem Vermögen der Empathie, da bei unsicher Gebundenen die Empathie durch die soziale Interaktion beeinträchtigt wird (Bischof-Köhler & Bischof, 2018). Das Ich benötigt also eine Vorstellung auf der Ebene der Fantasie und Simulation, die „den Charakter eines Objekts“ (Bischof-Köhler, 1991, S. 170) ermöglicht, also eine „Verdinglichung“ (ebd., S. 169) vom eigenen Ich. Diese kognitive Repräsentation im Sinne der „Gesamtheit der Gedanken bezüglich der eigenen Fähigkeiten“ (Schöne et al., 2003, S. 4) formt nun auch das »Selbstkonzept« (Meyer, 1984; Pekrun, 1983)<sup>32</sup>. Besonders für das Lernen durch Problemlösen ist eine gelingende Selbstkonzeptbildung eine notwendige und förderliche Voraussetzung.

Erst das »Sich-selbst-bewusst-Sein« führt zu der Entwicklung von *komplexen Emotionen* ab dem zweiten Lebensjahr. Zunächst werden die sogenannten *selbst-bewussten Emotionen* (Lewis & Brooks-Gunn, 1979a; Lewis, 2007; Lohaus & Vierhaus, 2015) wie Verlegenheit (ab 18. Lebensmonat), Vergnügen oder Neid (ab 24. Lebensmonat) ausgebildet (Asendorpf, 1989; Clanton, 2006; Holodynski, 2014; Shaffer & Kipp, 2014). Dabei handelt es sich um Emotionen, die uns (aus einer gedachten exzentrischen Position) zu einer Bewertung der eigenen Person befähigen (vgl. Jovanovic, 2015). Das Erkennen des eigenen Ichs und die »Me-(M-ich) und Du-Verankerung« sind die zentrale Basis für die Entwicklung des prosozialen Verhaltens und Handelns, dabei kommt es neben der egozentrischen Empathie zu ersten Formen von Kooperation und Hilfeleistungen (Meltzoff, 1995; Warneken & Tomasello, 2006, 2007).

### 2.3 Rationales Lernen und soziale Perspektivenübernahme

Die dritte Ebene ist die *spezifisch menschliche, rationale Ebene* (Bischof, 2014; Bischof-Köhler, 1991), welche vom „einsichtigen, erklärenden, problemlösenden und analytischen Denken als höhere Form der Vorstellungstätigkeit sowie einem Verständnis für die Zeit geprägt wird“ (Wiesner, 2020a; S. 322). Empathie wird nun durch die einsetzende Fähigkeit der *Perspektivenübernahme* geformt, die ein sehr wirkungsvolles und überaus wertvolles menschliches Potential darstellt und ein *bewusstes, aktives kooperatives Sein* durch »*Ein-Fühlen*« ermöglicht. Dabei handelt es sich weder nur um einen kognitiven Mechanismus, also nicht darum, sich bloß »kognitiv in die Lage anderer versetzen« zu können, noch um eine Gefühlsansteckung oder eine egozentrische Empathie, sondern um ein *ganzheitliches Fühlen-, Denken- und Handeln-Können*. Diese menschliche Empathie für die *Emotionen und Gefühle anderer (Empathie 3. Ordnung; Hoffman, 1990)*<sup>33</sup> setzt auf der dritten rationalen Ebene eine ausgeprägte Perspektivenübernahme voraus, also eine ab dem dritten Lebensjahr ermöglichte kontinuierliche Entwicklung der *Theory of Mind* (ToM 1. Ordnung)<sup>34</sup> auf Basis der bereits bestehenden »Vorläuferfähigkeiten« bzw. der bereits vorausgegangenen *Lernprozesse* (Roth, 1971, S. 110).

Für den Aufbau und die Ausformung der *Theory of Mind*<sup>35</sup> ab ca. dem dritten Lebensjahr ist es unerlässlich, dass ein tieferes *Verständnis mentaler Verben* wie z. B. »wissen, denken, glauben, wünschen, meinen, vergessen oder planen« entwickelt und gefördert wird (Shatz, Wellman, & Silber, 1983; Shatz et al., 1983). Das Erlernen „von *Wortbedeutungen* [im Besonderen z. B. Metaphern] ohne *Theory of Mind* [ist] nicht möglich oder zumindest erheblich erschwert“ (Ferstl & Michels, 2012, S. 124; Erg. d. Verf.) und erfordert im Besonderen die Ausbildung der »joint attention«, damit „die Verknüpfung zwischen einem Objekt und dem dazugehörigen verbalen Symbol“ (ebd.) gelingen kann<sup>36</sup>. Die *Theory of Mind* hat auch einen erheblichen Einfluss auf die spätere Sprachfähigkeit (Slade & Ruffman, 2005).

Durch und mit der *Theory of Mind* entsteht auch die menschliche Bemühung, „auf den Zustand der Informiertheit eines Zuhörers Rücksicht zu nehmen“ (Bischof-Köhler, 2011, S. 338), und wir begreifen (später z.B. gekennzeichnet durch ein aktives Zuhören), dass „sowohl das eigene als auch das fremde Bewusstsein umfassende Gebilde von mentalen, subjektiven Akten und Vorstellungen sind“ (Wiesner, 2020a, S. 323), wodurch ein Verständnis für Meinungen, Einstellungen, Standpunkte, Positionen, Bedürfnisse, Vorlieben und Ansichten innerhalb von subjektiven Wirklichkeiten verschiedener Personen ermöglicht wird, die von den eigenen auch abweichen können (Bischof-Köhler, 2010). Unterschiedliche Perspektiven oder – (genauer) aus der Gestalttheorie heraus argumentiert – sogenannte „*Bezugssysteme*“ (Metzger, 1941, S. 127-168; Erg. d. Verf.), erlangen eine zentrale Bedeutung. Diese Bezugssysteme sind nun gleichzeitig erlebbar und nachvollziehbar und können in der *Vorstellungstätigkeit* (als differierende Gedanken, Einstellungen, Modelle, Theorien usw.) berücksichtigt werden. Die Welt kann in einem unterschiedlichen Licht oder aus *vielfältigen Positionen* heraus erscheinen, der Aufmerksamkeitsfokus lässt sich (mehr oder weniger) durch „*Zentrierung*“ (Metzger, 1941, S. 168-190) und „*Ausrichtung*“ (Wiesner, 2020c, S. 90) bestimmen und das jeweilige Bezugssystem kann sowohl in der Vorstellung wechseln als auch reflektiert werden (vgl. Bischof-Köhler & Bischof, 2007). Diese Fähigkeit

erlaubt es, die „Haupt- und Nebensache, Wesentliches und Zufälliges, Ursprüngliches und Abgeleitetes“ (Metzger, 1941, S. 185) zu unterscheiden und durch Verständnis „den Kern der Sache (die Pointe) aufzuspüren“ (ebd.), wodurch sowohl die eigenen Meinungen als auch die persönlichen Einstellungen im Sinne eines *Umlernens* ge- und verändert werden können (Gopnik & Astington, 1988; Mezirow, 1991; Wiesner & Prieler, 2020).

Ab dem dritten Lebensjahr entwickeln sich nunmehr *vielfältige (komplexe) soziale Emotionen* wie Scham (ab dem 30. Lebensmonat) oder Schuld (ab dem 36. Lebensmonat) auf Basis von Bezugssystemen (Holodyski, 2014; Shaffer & Kipp, 2014), also aus dem Verständnis von sozialen Regeln, Normen, Standards und Wertmaßstäben. Die Entwicklung der *sozialen Emotionen* ist für das moralische Verhalten wesentlich und ist ebenso geprägt von einer selbstevaluativen *Vorstellungstätigkeit* und einer Selbstreflexionsfähigkeit auf Grundlage eines *Selbstbewusst-Seins* (Lewis, 2007; Petermann & Wiedebusch, 2016). Die Vorstellungstätigkeit und die Reflexionsfähigkeit haben gegenüber der „Sinneswahrnehmung [nun eine] unabhängige Existenz“ (Bischof-Köhler, 1991, S. 166) und erlauben das Lösen von Problemen durch Denken (in Gedanken) sowie das aktive Simulieren und Verändern von Vorstellungsinhalten und Erfahrungen. Die Vorstellungsinhalte können immer komplexer in neue Zusammenhänge gebracht werden. Gleichzeitig kann aus anderen Personen nun durch die Verdinglichung des Denkens auch ein Objekt werden, über das nachgedacht wird. Dies führt auch zur *Kehrseite der Empathie*, also die Fähigkeit zum antisozialen Verhalten und Handeln (z.B. Manipulation). Empathie ist dann auch unmittelbar mit „der Genese von Schuldgefühlen“ (Bischof-Köhler, 1991, S. 177), also mit Schuld als komplexer sozialer Emotion verbunden.

Ab dem vierten Lebensjahr entstehen die ersten Formen der *Meta-Repräsentation* (ToM) und als Bezugssystem treten zusätzlich noch das „Verständnis für die Zeit“ (Bischof-Köhler, 2010, S. 60) und das mentale Zeitreisen („mental time travel“, Suddendorf & Corballis, 1997, S. 133; 2007, S. 299) als „Specificum Humanum“ (Bischof-Köhler, 2010, S. 61) hinzu, also die Vorstellungstätigkeit von Zeiträumen und Zeitspannen sowie einer Zukunftsplanung<sup>37</sup>, wobei ein altersunabhängiger Zusammenhang zwischen der Theory of Mind und dem Zeitverständnis besteht (vgl. Bischof-Köhler, 2000). *Proflexionen* werden ab diesem Zeitpunkt möglich (F. Fischer, 1985; Wiesner et al., 2020). Die vorwiegende Bestimmung „durch Instinkte [... und Antriebe wurde nun] durch ein flexibles Motivmanagement abgelöst“ (Bischof-Köhler, 2010, S. 62). Emotionen agieren als Appelle, Orientierungen, Intensionsbewegungen bzw. »somatische Marker« (Damasio et al., 1996; Wiesner, 2008) und auf der Probehühne der Vorstellung können Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges innerhalb eines Bezugsrahmens reflexiv und proflexiv gedacht, empfunden und gefühlt werden. Impulsives, automatisiertes Reagieren kann grundsätzlich unterdrückt werden, um neue und unbekannte Möglichkeitsräume zu öffnen. Die „Zukunftsvoraussicht und die Planung der Zukunft haben aber auch eine Kehrseite“ (Wiesner, 2020a, S. 323), es kann zu spezifischen und vor allem menschlichen Ängsten (z. B. Angst vor Gefahren und Bedrohungen, vor dem Sterben usw.) und im Besonderen zum Versuch, das Zukünftige zwanghaft stabilisieren und kontrollieren zu wollen, kommen (Bischof-Köhler, 1991; Wiesner, 2020a). Ab dem vierten Lebensjahr kann *das Denken* also *selbst zum Gegenstand des Denkens* als Fähigkeit zur Meta-Repräsentation werden<sup>38</sup>.

Die *Theory of Mind* ist nicht nur die Grundlage für „soziales, sittliches und vor allem zwischenmenschliches, kooperatives Handeln“ (Wiesner, 2020a, S. 323), sondern wiederum (nur) ein Subsystem einer umfassenden Fähigkeit. Auf der rationalen Ebene kommt durch die Möglichkeit der mentalen Zeitreise das Vermögen zur »*Selbst-Projektion*« hinzu. Menschen können nach dem Konzept der „self-projection“ von Buckner & Carroll (2007, S. 49) mentale (alternative) Situationen simulieren und »projizieren«, dabei werden „vergangene Erfahrungen flexibel und adaptiv genutzt, um sich Perspektiven und Ereignisse vorzustellen, welche über die unmittelbare Wahrnehmung hinausgehen“ (Schroeter & Frisch, 2012, S. 112). Dieses menschliche Vermögen führt ab dem vierten Lebensjahr zu einer besonderen Ausformung des episodisch-autobiographischen (Leib-)Gedächtnisses, welches kontinuierlich aufbauend und zusätzlich zur Theory of Mind die Möglichkeiten der „Vorhersagen zukünftiger Ereignisse“ (ebd.) als Prospektion, die „Erinnerung an die Vergangenheit“ (ebd.) als Retrospektion<sup>39</sup> und die räumliche „Navigation bzw. topographische Orientierung“ (ebd.) als Konflux verbindet (Klein, Robertson, & Delton, 2010; Spreng, Mar, & Kim, 2009). Im Vordergrund steht dabei die von Hassabis und Maguire (2007, S. 299, 2009, S. 1297) formulierte menschliche Fähigkeit der „Scene-Construction“ (ebd., S. 299), also das Vermögen, in der Vorstellung dynamischer „Szenerie[n]“ (Schroeter & Frisch, 2012, S. 119) bzw. ganzheitlicher „Atmosphären, Szenen und Szenensequenzen“ (Petzold, 1988, S. 37) gegenwärtig zu imaginieren, womit z. B. die gelesene „Geschichte mit dem Hammer“ von Watzlawick (1994, S. 35-45) lebhaft als Szene in unserem Gedächtnis (über Jahrzehnte) erhalten bleiben kann.

### 3 Emotionen aus der Perspektive einer pädagogischen Entwicklungslehre

Emotionen, Gefühle und Stimmungen beeinflussen und lenken unsere Wahrnehmung sowie unsere Aufmerksamkeit (Wiesner, 2008) – im übertragenen Sinne nach Ratzel (1904) betrifft es das menschliche „Sehen“ (ebd., S. 217) auf Grundlage von Beobachten und Schauen „als Konzentration auf den Sehprozeß“ (ebd., S. 237). Aus diesem Grund soll in diesem Abschnitt ein kurzer, gestalt- und ganzheitsbezogener Blick aus der Perspektive der Entwicklungspädagogik auf die Zusammenhänge, Beziehungen und Wechselwirkungen der Emotionen und Gefühle unternommen werden (siehe Abbildung 1). In der *Entwicklung des Menschen über seine gesamte Lebensspanne* stellt sich ab Anbeginn des Säuglingsalters die Aufgabe, ein vielfältiges und differenzierbares Emotionsrepertoire im Sinne eines umfassenden Bewältigungsverhaltens und -handelns aufzubauen und sich einen mündigen Umgang mit *Emotionen* anzueignen.

	<i>postnatal ab ca.</i>	Anlass und Erleben	intrapersonal	interpersonal
<b>Basisemotionen</b>				
Interesse/ Neugierde	Geburt-2. Lebens- monat	Neuigkeit, Unbekanntes, Abweichung	Offen-Sein für Wahrnehmungen	Begegnung, Beziehung und Bindung; In-Beziehung-Sein
Ekel	Geburt (bzw. bereits ab dem 6. Monat <i>pränatal</i> )	Wahrnehmen von Schädlichem	Zurückweisung von Schädlichem	signalisiert eine Zurückweisung
Freude	2.-3. Lebensmonat	Genuss, Stimulation	Fortführung aktueller Aktivitäten	fördert soziale Begegnung, Beziehung und Bindung
Ärger	2.-7. Lebensmonat	Unlust, Frustration durch andere Personen	Beseitigung von Barrieren und Frust	Warnung als Aggression vor einem Angriff
Kummer/ Traurigsein	3.-9. Lebensmonat	Verlust	Überwindung von Verlust; Empathie (niedrige Intensität); Handlungsunfähigkeit (hohe Intensität)	löst Empathie, Schutz und Unterstützung aus
Angst/ Furcht	6.-9. Lebensmonat	Wahrnehmung von Gefahren und Bedrohungen	fördert Flucht- oder Angriffstendenzen oder Starre	wehrt Angriffe ab oder führt zur Unterwerfung
Überraschung	Geburt-9. Lebens- monat	Erwartung-Abweichung	Handlungsablauf wird unterbrochen, neue Erfahrungen werden möglich	signalisiert, dass Neues und Unbekanntes erlebt wird

Tabelle 1: Auftreten und Regulierungen durch Basisemotionen je nach Studie (eigene Darstellung in Anlehnung an Barrett, 1995, 1998; Holodynski, 2004, 2014; Kruse & Schmitz-Scherzer, 1995; Lewis & Brooks-Gunn, 1979b; Lewis & Michalson, 1984; Magai & McFadden, 1995, 1996; H. G. Petzold, 2003; Scherer, 1986; Wicki, 2015)

Durch die Säuglingsforschung kann angenommen werden, dass sich die gesamte intra- und interpersonale Regulation aus „fünf Vorläuferemotionen“ (Holodynski, 2004, S. 8) entwickelt, nämlich aus *endogenem Wohlbehagen, Interesse, Distress, Erschrecken* und *Ekel* (Sroufe, 1996; Stenberg & Campos, 1990; Stenberg, Campos, & Emde, 1963). Über die Lebensspanne hinweg erfolgt durch die interpersonale Regulation mit den Bezugspersonen die weitere Ausdifferenzierung der Emotionen.

*Emotionen* sind aus phänomenologischer Sicht die Weise, wie das Geschehen zunächst unreflektiert ins Bewusstsein kommt. Emotionen sind als Produkt von „Intentionsbewegungen“ (Bischof, 2014, S. 334) zu verstehen, sie begleiten Antriebe und Instinkte und „sind ebenso spezifisch wie diese“ (ebd.). *Primäre Emotionen* bzw. *Basisemotionen* sind maßgeblich vom bipolaren Erleben und den Vorläuferemotionen (u. a. Würgen, Schrecken, Interesse, Wohlbehagen, Schrecken) geprägt und dienen zunächst der Sicherung menschlicher *Grundbedürfnisse*, der *Kommunikation* intrapersoneller Zustände sowie der *Interaktion* und *Exploration* (Lammers, 2007; Sroufe, 1996; Wiesner, 2008).

Die *Basisemotionen* sind im Besonderen durch die Säuglingsforschung dokumentiert (Holodynski, 2004, 2014; Lewis, 2007; Petzold, 1995, 2003; Sroufe, 1996) und ermöglichen zunehmend ein vielfältiges subjektbezogenes Agieren, Reagieren und Erleben ab der Ebene des präsymbolischen Denkens (siehe Tabelle 1). Dabei übernehmen

die Basisemotionen im Grunde zunächst Funktionen der späteren Kognitionen (Bischof-Köhler, 2010; Wiesner, 2020a). Aus dieser Perspektive erklärt sich auch die Bedeutung für ein umfassendes Verständnis von Basisemotionen für Lehrpersonen, um auch selbst im „*Lehrperson-Sein*“ (Wiesner, 2020c, S. 221) die eigenen grundlegenden Emotionen möglichst bewusst gestalten zu können.

Der Ausdruck von Basisemotionen ermöglicht bereits Säuglingen ein intuitives, erlebnisbezogenes Lernen, im Besonderen durch Kontingenzerfahrungen, also zeitliche, kontextuale Beziehungsstrukturen und -muster, welche durch die Prinzipien der Gestalt nach Koffka (1935) näher verstanden werden können. Die Kontingenzerfahrung und Kausalerfahrungen ermöglichen die Herausbildung von Routinen, Mustern und Regeln sowie vor allem intuitiv-prärationale Vorstellungen und Ideen durch das Zusammenspiel von *Subjekt-Subjekt-Umwelt-Lebensraum-Relationen*, wodurch Selbstexploration wie auch die Exploration der sozialen Welt ermöglicht werden (Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2011). Bis zum dritten Lebensmonat wird eher die *Selbstexploration als perfekte Kontingenz* („perfect contingency“, Koós & Gergely, 2001, S. 400) bevorzugt, danach die *soziale Exploration* (Fonagy et al., 2011; Gergely & Watson, 1999; Taubner, 2018).

	<i>ab ca.</i>	Anlass und Erleben	intrapersonal	interpersonal
<b>selbst-bewusste Emotionen</b>				
Verlegenheit	18. Lebensmonat	Wahrnehmung, dass ich selbst Gegenstand intensiver Begutachtung bin	soll vor weiterer Begutachtung schützen	signalisiert Bedürfnis nach Zurückgezogenheit
Neid	20. Lebensmonat	Wahrnehmung der eigenen Interessen und des persönlich Wertvollen; jemand nennt etwas sein Eigen, worüber man selbst verfügen will	bezieht sich auf etwas (Objekt), das man haben möchte, oder jemanden (Person), dem/der man in Bezug zu jemand anderem nahe sein möchte	signalisiert, was jemanden interessiert oder was für jemanden wertvoll ist, bzw. warnt andere davor, den ‚eigenen‘ Besitz nicht wegzunehmen

Tabelle 2: Auftreten und Regulierungen durch ausgewählte selbst-bewusste Emotionen (eigene Darstellung in Anlehnung an Barrett, 1995, 1998; Holodynski, 2004, 2014; Kruse & Schmitz-Scherzer, 1995; Lewis & Brooks-Gunn, 1979b; Lewis & Michalson, 1984; Magai & McFadden, 1995, 1996; H. G. Petzold, 2003; Scherer, 1986; Wicki, 2015)

Das »*Sich-selbst-bewusst-Sein*« führt zwischen dem 15. und 24. Lebensmonat zu der Entwicklung von *komplexen Emotionen* (siehe Tabelle 2). Dabei werden zunächst *komplexe selbst-bewusste bzw. selbstbewertende Emotionen* (Lewis & Brooks-Gunn, 1979a; Lewis, 2007; Lohaus & Vierhaus, 2015) entwickelt, die das Kind auch zu einer Bewertung der eigenen Person befähigen (Jovanovic, 2015) – dazu zählen Verlegenheit, Neid, Peinlichkeit (durch Selbsterhöhung), Selbstwertgefühl, Empathie (3. Ordnung) usw. Das Ich als subjektiv prärationales Erlebtes wird nun zu einem objekthaften »Me-(M-ich)«, wozu die Du-Verankerung (Personpermanenz), also die Ich-andere-Differenzierung, und die Objektpermanenz maßgeblich beitragen. Diese Emotionen sind selbstbezogen, es können also Gedanken über sich selbst gefasst und gebildet werden. Diese selbst-bewussten Emotionen sind für die Entwicklung und das Verständnis des pro-sozialen Handelns bzw. der Prosozialität wesentlich.

Zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr entwickeln sich die *komplexen sozialen bzw. sozial-normativen Emotionen* wie Scham, Stolz, Peinlichkeit (durch soziale Normierung) oder Schuld auf Basis von Verhaltensstandards, Handlungsregeln und *Bezugssystemen* (Holodynski, 2014; Shaffer & Kipp, 2014), also aus dem Verständnis von sozialen Regeln, Normen, Standards und Wertmaßstäben, und ermöglichen ein moralisches Verhalten und Handeln (siehe Tabelle 3). Erst ab diesem Zeitpunkt beginnt die *Verantwortungsfähigkeit*. Die Entwicklung der sozialen Emotionen ist im Besonderen geprägt von einer selbstevaluativen Vorstellungstätigkeit und einer Selbstreflexionsfähigkeit auf Grundlage eines Selbst-bewusst-Seins und einer Bewertungsfähigkeit innerhalb von Bezugssystemen (Lewis, 2007; Petermann & Wiedebusch, 2016). Die Differenzierung zwischen Schuld und Scham ist meist erst ab 9. Lebensjahr möglich und hängt von den Bezugspersonen und deren Differenzierungsfähigkeit ab (Eisenberg, 2010; Petermann & Gust, 2016; Petermann & Schneider, 2008; Petermann & Wiedebusch, 2016). Soziale Emotionen benötigen zur Verinnerlichung soziale Kontexte sowie gesellschaftliche und kulturelle Erfahrungen und werden über Kontingenzerfahrungen und Bezugssysteme (Regeln, Standards, Normen usw.) geprägt und ausgebildet.

	<i>ab ca.</i>	Anlass und Erleben	intrapersonal	interpersonal
<b>soziale Emotionen</b>				
Stolz	24. Lebensmonat	Wahrnehmung der eigenen Tüchtigkeit in Verbindung mit einem <i>Bezugssystem</i>	Steigerung des Selbstwertes und des Selbstkonzepts	signalisiert Selbsterhöhung; Appell zur Bewunderung
Scham	30. Lebensmonat	Wahrnehmung eigener Unzulänglichkeit bzw. Unangemessenheit in Verbindung mit einem <i>Bezugssystem</i> und im Angesicht anderer	signalisiert die Bedrohung des sozialen Ausschlusses; führt zu Vermeidungsverhalten	Unterwürfigkeit soll sozialen Ausschluss verhindern
Schuld	36. Lebensmonat	Erkenntnis, falsch gehandelt bzw. Schaden angerichtet zu haben, in Verbindung mit einem <i>Bezugssystem</i> und das Empfinden, nicht entkommen zu können	fördert die soziale Wiedergutmachung	soll die Wahrscheinlichkeit eines Angriffs oder den sozialen Ausschluss verhindern

Tabelle 3: Auftreten und Regulierungen durch ausgewählte soziale Emotionen (eigene Darstellung in Anlehnung an Barrett, 1995, 1998; Holodynski, 2004, 2014; Kruse & Schmitz-Scherzer, 1995; Lewis & Brooks-Gunn, 1979b; Lewis & Michalson, 1984; Magai & McFadden, 1995, 1996; H. G. Petzold, 2003; Scherer, 1986; Wicki, 2015)

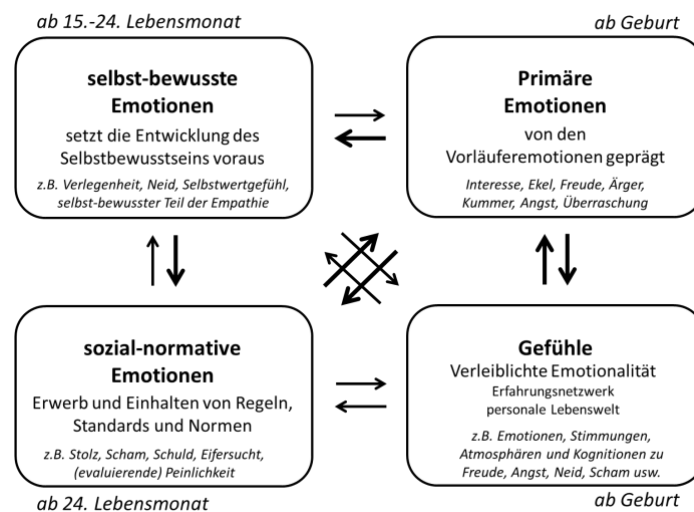


Abbildung 2: Das Zusammenspiel von *primären Emotionen* und *komplexen Emotionen* (eigene Darstellung)

Der Kern jedes Gefühls ist nun die Verinnerlichung, oder genauer die „Verleiblichung“ (Petzold, 1988, S. 38), von Körperzuständen in Verbindung mit Emotionen, Stimmungen und Atmosphären wie auch Kognitionen (im autobiographischen Gedächtnis). Um ein Gefühl zu fühlen, bedarf es also einer vergangenen, emotionalen Vorstellung bzw. Gedanken über emotional Vergangenes, welche dann gegenwärtig eine Emotion bzw. vielfältige Emotionen konstituieren (siehe Abbildung 2).

## 4 Ausblick

In dem Beitrag wurden die wesentlichen Ebenen (prärationale, protorationale und rationale) einer pädagogischen Entwicklungslehre vorgestellt und abgesteckt, um nunmehr in künftigen Herangehensweisen sowohl die spezifischen Entwicklungsvorgänge als auch das Entwicklungsgeschehen unter Heranziehung von

Nachbardisziplinen (im Besonderen Psychologie, Soziologie und Kommunikationswissenschaft) zu betrachten. Entwicklungspädagogik achtet auf das *Veränderliche* wie auch auf die „Autonomie, Mündigkeit, Selbstständigkeit“ (Hoffmann, 2012, S. 11). Nur der Mensch „entwickelt über die Vorstellungstätigkeit hinaus ein Vermögen der spezifischen Ein-Fühlung“ (Wiesner, 2020a, S. 323) wie auch eine Vielfalt von Emotionen, um diese *Ein-Fühlung* zu ermöglichen und als Lehrpersonen *In-Fühlung* sein zu können.

Um das eigene Lehrperson-Sein sowie die personalen ethischen Haltungen zu gestalten und um in der Lage zu sein, die Personagenese von *Kindern als Subjekte* verstehen zu können, ist das eigene Person-Sein zu entwickeln. Dafür ist eine umfassende Einsicht in die Entwicklungspädagogik sowie in die eigene *Personagenese* über die Lebensspanne auf Grundlage der pädagogischen Entwicklungslehre mündig und kritisch zu reflektieren. Dabei ist die pädagogische Seite der *Selbst-Projektion* zu studieren, um das *eigene Sehen* unter Heranziehung des Verständnisses von Sehen und Schauen von Ratzel (1904) in ein *pädagogisches Schauen* zu verwandeln. Die Entwicklungspädagogik bringt demnach Bildung und Erziehung synthetisch zusammen und fördert das Veränderliche, das Selbstwerden und die Selbstgestaltung.

„Jeder Neugeborene beginnt als Naturwesen neu, wird aber in unseren Zeiten in voll entwickelte und höchst komplizierte Formen der Zivilisation und Kultur hineingeboren“, schreibt Roth (1971, S. 589). Doch wie auch immer sich Entwicklung „vollziehen mag, sie ist nie das Produkt eines endogen programmierten Reife- und Entfaltungsprozesses, sondern immer das Produkt der Auseinandersetzung von Lernprozessen, die ihre motivierende Kraft aus Identifikations- und Imitationsantrieben des Kindes haben, und Lernprozessen, die ihre regulierende Kraft aus gesteuerten Sozialisations-, Lehr- und Erziehungsprozessen“ (ebd., S. 591) durch die bildende und erziehende Bezugs- und Lehrperson beziehen.

Entwicklungspädagogik ist somit eine „integrative Anthropologie“ (Aufenanger, 1992, S. 11), die sich „mit der Entwicklung des Menschen aus den unterschiedlichen Perspektiven“ (ebd.) beschäftigt und Einsichten in pädagogische Fragestellungen umformuliert. Die Erkenntnisse und Einblicke sollen dabei immer pädagogische „Rekontextualisierungen“ (Fend, 2006, S. 181) wie auch eine pädagogische Rückübersetzung in die Lebenswelt erfahren (Roth, 1971; Hakami & Wiesner, 2020; Wiesner, 2020a).

## Literatur

- Abels, H. (1994). Moral. In W. Fuchs-Heinritz, R. Lautmann, O. Rammstedt, & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (S. 450–451). Wiesbaden: VS.
- Abels, H. (2019). Interaktion. In H. Abels, *Einführung in die Soziologie* (S. 185–233). Wiesbaden: Springer.
- Adler, A. (1918). Bolschewismus und Seelenkunde. In A. Bruder-Bezzel (Hrsg.), *Gesellschaft und Kultur (1897-1937)* (2009. Aufl., S. 111–119). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Adler, A. (1927). *Menschenkenntnis* (Auflage 1971). Frankfurt: Fischer.
- Adler, A. (1933). *Der Sinn des Lebens*. Frankfurt: Fischer.
- Ahnert, L. (Hrsg., 2014). Bindung und Bonding: Konzepte früher Bindungsentwicklung. In *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung* (S. 63–81). München: Reinhardt.
- Aitken, K. J., & Trevarthen, C. (1997). Self/other organization in human psychological development. *Development and Psychopathology*, 9(4), 653–677.
- Allabauer, K. (2004). *Dynamisch begaben. Wege zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Amsterdam, B. (1972). Mirror self-image reactions before age two. *Developmental Psychobiology*, 5(4), 297–305.
- Asendorpf, J. (1989). *Soziale Gehemmtheit und ihre Entwicklung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Aufenanger, S. (1992). *Entwicklungspädagogik: Die soziogenetische Perspektive*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating Attention to People and Objects in Mother-Infant and Peer-Infant Interaction. *Child Development*, 55(4), 1278–1289. <https://doi.org/10.2307/1129997>
- Baldwin, D. A., & Moses, L. J. (1996). The Ontogeny of Social Information Gathering. *Child Development*, 67(5), 1915–1939.
- Bard, K. A., Todd, B. K., Bernier, C., Love, J., & Leavens, D. A. (2006). Self-Awareness in Human and Chimpanzee Infants: What Is Measured and What Is Meant by the Mark and Mirror Test? *Infancy*, 9(2), 191–219.

- Barrett, K. C. (1995). A functionalist approach to shame and guilt. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Hrsg.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (S. 25–63). New York: Guilford.
- Barrett, K. C. (1998). A Functionalist Perspective to the Development of Emotions. In M. F. Mascolo & S. Griffin (Hrsg.), *What Develops in Emotional Development?* (S. 109–133). Boston, MA: Springer US.
- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4(26), 486–497.
- Benner, D., & Stepkowski, D. (2013). Allgemeine Pädagogik und erziehungswissenschaftliche Forschung. *topologik - International Journal of Philosophy*, (14), 97–114.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie* (Auflage 2018). Frankfurt: Fischer.
- Beucke, H. (2008). Intersubjektivität: Die Dekonstruktion der Perspektiven von Patient und Therapeut. *Forum der Psychoanalyse*, 24(1), 3–15.
- Bischof, N. (2014). *Psychologie: Ein Grundkurs für Anspruchsvolle*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bischof-Köhler, D. (1991). Jenseits des Rubikon. Die Entstehung spezifischer menschlicher Erkenntnisformen und ihre Auswirkung auf das Sozialverhalten. In E. P. Fischer (Hrsg.), *Ein Panorama der Naturwissenschaften* (S. 143–194). München: Piper.
- Bischof-Köhler, D. (2000). *Kinder auf Zeitreise: Theory of mind, Zeitverständnis und Handlungsorganisation*. Bern: Huber.
- Bischof-Köhler, D. (2007, Oktober). *Entwicklung sozialer und motivationaler Kompetenzen in Kindheit und Jugend*. Gehalten auf der Ludwig-Maximilians-Universität München, Psychologisches Institut. Ludwig-Maximilians-Universität München, Psychologisches Institut.
- Bischof-Köhler, D. (2010). Empathie, Theory of Mind und die Fähigkeit, auf mentale Zeitreise zu gehen. Zur Phylogenese und Ontogenese sozial-kognitiver Kompetenzen. In B. Mayer & H.-J. Kornadt (Hrsg.), *Psychologie – Kultur – Gesellschaft* (S. 47–69). Wiesbaden: VS.
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend: Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bischof-Köhler, D. (2013). Zusammenhang von Empathie und Selbsterkennen bei Kleinkindern. In M. Cierpka & P. Buchheim (Hrsg.), *Psychodynamische Konzepte* (S. 321–328). Heidelberg: Springer.
- Bischof-Köhler, D., & Bischof, N. (2018). Self-Recognition, Empathy, and Concern for Others in Toddlers. In N. Roughley & T. Schramme (Hrsg.), *Forms of Fellow Feeling. Empathy, Sympathy, Concern and Moral Agency*. (1. Aufl., S. 78–106). Cambridge: University Press.
- Böhm, W. (1997). *Entwürfe zu einer Pädagogik der Person: Gesammelte Aufsätze*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhm, W. (2010). Pädagogik. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 750–782). Weinheim: Beltz.
- Böhm, W. (2014). *Geschichte der Pädagogik: Von Platon bis zur Gegenwart*. München: Beck.
- Böhnisch, L. (2003). *Pädagogische Soziologie*. Weinheim: Juventa.
- Bonfadelli, H., & Jarren, O. (Hrsg.). (2001). *Einführung in die Publizistikwissenschaft*. Bern: Haupt.
- Bowlby, J. (1979). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *The Behavioral and Brain Sciences*, 2, 637–638.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base*. New York: Basic Books.
- Braun, K.-H. (2018). *Entwicklungspädagogische Theorien, Konzepte und Methoden 1: Kinder und Kindheit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17100-1>
- Breitenband, D. (2019). *Konsens – der Grund der Legitimität: Studie zu Kants und Habermas' Theorien der Legitimation des Rechts*. Wiesbaden: Springer.
- Brownell, C., Svetlova, M., & Nichols, S. (2009). To Share or Not to Share: When Do Toddlers Respond to Another's Needs? *Infancy*, 14(1), 117–130.
- Buber, M. (1923). *Ich und du* (Nachdruck). Stuttgart: Reclam.
- Buck, G. (1967). *Lernen und Erfahrung. Epagogik. Wiederauflage 2019*. (Auflage 2019, M. Brinkmann, Hrsg.). Wiesbaden: Springer.
- Buckner, R. L., & Carroll, D. C. (2007). Self-projection and the brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(2), 49–57.
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent Themes in the Study of Emotional Development and Emotion Regulation. *Developmental Psychology*, 3(25), 394–402.
- Camras, L. A., Oster, H., Campos, J. J., Campos, R., Ujiie, T., Miyake, K., ... Zhaolan, M. (1997). Observer judgments of emotion in American, Japanese, and Chinese Infants. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1997(77), 89–105.



- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1–33.
- Carrithers, M., Collins, S., & Lukes, S. (Hrsg.). (1985). *The Category of the person: Anthropology, philosophy, history*. Cambridge: University Press.
- Christoff, K., Cosmelli, D., Legrand, D., & Thompson, E. (2011). Specifying the self for cognitive neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(3), 104–112.
- Cicero, M. T. (2016). *De officiis. Vom pflichtgemäßen Handeln* (H. Gunermann, Übers.). Stuttgart: Reclam.
- Clanton, G. (2006). Jealousy and Envy. In J. E. Stets & J. H. Turner (Hrsg.), *Handbook of the Sociology of Emotions* (S. 410–442). Boston: Springer.
- Clark, J. (2013). Integrating basic and higher-cognitive emotions within a common evolutionary framework: Lessons from the transformation of primate dominance into human pride. *Philosophical Psychology*, 26(3), 437–460.
- Damasio, A. R., Everitt, B. J., & Bishop, D. (1996). The Somatic Marker Hypothesis and the Possible Functions of the Prefrontal Cortex [and Discussion]. *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 351(1346), 1413–1420.
- Diederich, E., & Fuchs-Heinritz, W. (1994). Pädagogische Soziologie. In W. Fuchs-Heinritz, R. Lautmann, O. Rammstedt, & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (S. 628). Wiesbaden: VS.
- Döpp-Vorwald, H. (1964). *Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Ratingen: Henn.
- Dornes, M. (1997). *Die frühe Kindheit: Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre*. Frankfurt: Fischer.
- Eisenberg, N. (2010). Empathy-related responding: Links with self-regulation, moral judgment, and moral behavior. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Hrsg.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature*. (S. 129–148). Washington: American Psychological Association.
- Emde, R. N. (1995). Die Aktivierung grundlegender Formen der Entwicklung: Empathische Verfügbarkeit und therapeutisches Handeln. In H. Petzold (Hrsg.), *Die Kraft liebevoller Blicke: Säuglingsbeobachtungen revolutionieren die Psychotherapie* (S. 219–251). Paderborn: Junfermann.
- Emde, R. N. (1997). Die endliche und unendliche Entwicklung. In H. Petzold (Hrsg.), *Frühe Schädigungen—Späte Folgen? Die Herausforderung der Längsschnittforschung* (S. 277–343). Paderborn: Junfermann.
- Esser, H. (1993). *Soziologie: Allgemeine Grundlagen*. Frankfurt: Campus.
- Eye, A. von, & Marx, W. (Hrsg.). (1984). *Semantische Dimensionen: Verhaltenstheoretische Konzepte einer psychologischen Semantik*. Göttingen: Hogrefe.
- Fellenius, V. (1951). Praktische Psychologie. In D. Katz (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie* (S. 491–504). Basel: Schwabe & Co.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Ferstl, E. C., & Michels, C. (2012). Theory of Mind und Kommunikation: Zwei Seiten derselben Medaille? In H. Förstl (Hrsg.), *Theory of mind: Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens* (S. 122–131). Berlin: Springer.
- Field, T. M. (1977). Effects of Early Separation, Interactive Deficits, and Experimental Manipulations on Infant-Mother Face-to-Face Interaction. *Child Development*, 48(3), 763–771.
- Fischer, F. (1985). *Proflexion—Logik der Menschlichkeit*. Wien: Löcker.
- Fogel, A., & DeKoeper-Laros, I. (2007). The Developmental Transition to Secondary Intersubjectivity in the Second Half Year: A Microgenetic Case Study. *Journal of Developmental Process*, 2(2), 63–90.
- Fonagy, P. (2018). *Bindungstheorie und Psychoanalyse* (Vierte Auflage; M. Klostermann, Übers.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2011). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst* (E. Vorspohl, Übers.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. New York: Other Press.
- Frankl, V. E. (1946). *Ärztliche Seelsorge: Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse*. Frankfurt: Fischer.
- Frege, G. (1919). Der Gedanke. Eine logische Untersuchung. In G. Frege & G. Patzig (Hrsg.), *Logische Untersuchungen* (Auflage 1993). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Frege, G. (1948). Sense and Reference (Translation). *The Philosophical Review*, 3(57), 209–230.
- Friebus, D. (2000). „Man hielt sie für würdig, die Welt zu entdecken“ (Camus). Zur Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit. In G. Siebenhüner & H. Siebenhüner (Hrsg.), *Man muss viel lernen, um ein Mensch zu sein: Tiefenpsychologische Beiträge zur Theorie und Praxis von Lernen und Lehren* (S. 131–146). Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Friedlmeier, W., & Trommsdorff, G. (1999). Emotion regulation in early childhood: A cross-cultural comparison between German and Japanese toddlers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 6(30), 684–711.
- Gergely, G., & Watson, J. S. (1999). Early Socio-Emotional Development: Contingency Perception and the Social-Biofeedback Model. In P. Rochat (Hrsg.), *Early Social Cognition. Understanding Others in the First Months of Life* (S. 101–137). Mahwah: Erlbaum.
- Giese, F. (1925). *Theorie der Psychotechnik*. Wiesbaden: Springer.
- Gingelmaier, S., Taubner, S., Ramberg, A., & Fonagy, P. (Hrsg.). (2018). *Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Goodall, J. (1986). *The chimpanzees of Gombe: Patterns of behavior*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goodall, J. (2010). *Jane Goodall: 50 Years at Gombe, a tribute to five decades of wildfire research, education, and conservation*. New York: Stewart, Tabori & Chang.
- Gopnik, A., & Astington, J. W. (1988). Children's Understanding of Representational Change and Its Relation to the Understanding of False Belief and the Appearance-Reality Distinction. *Child Development*, 59(1), 26–37.
- Graumann, C. F. (1972). Interaktion und Kommunikation. In C. F. Graumann (Hrsg.), *Sozialpsychologie: 2. Halbband: Forschungsbereiche: Bd. 7.2* (S. 1109–1262). Göttingen: Hogrefe.
- Gudjons, H. (2006). *Pädagogisches Grundwissen: Überblick, Compendium, Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Habermas, J. (1982). Erläuterungen zum Begriff des kommunikativen Handelns. In J. Habermas (Hrsg.), *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Versammelte Beiträge* (1984. Aufl., S. 571–606). Frankfurt: Suhrkamp.
- Hakami, K. (2019, September). *Jäger und Sammler im Regenwald und die WEIRD people des Anthropozän. Tag der Lehrenden: Das Anthropozän lernen und lehren*. Gehalten auf der Pädagogische Hochschule Niederösterreich. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Hakami, K., & Wiesner, C. (2020). Das Anthropozän denken und reflektieren – mit einem makrosoziologischen Blick auf die Jäger-und-Sammler-Kultur. Khaled Hakami & Christian Wiesner im Gespräch. In C. Sippl, E. Rauscher, & M. Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 581–594). Innsbruck: Studienverlag.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hassabis, D., & Maguire, E. A. (2007). Deconstructing episodic memory with construction. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(7), 299–306.
- Hassabis, D., & Maguire, E. A. (2009). The construction system of the brain. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1521), 1263–1271.
- Herrmann, U. (1991). Historische Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 231–250). Weinheim: Beltz.
- Hilarion G. Petzold. (1993). *Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden einer schulübergreifenden Psychotherapie*. (Bd. 1). Paderborn: Junfermann.
- Hoffman, M. L. (1976). Empathy, role taking, guilt, and development of altruistic motives. In T. Lickona (Hrsg.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues* (S. 124–143). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hoffman, M. L. (1990). Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion*, 14(2), 151–172.
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, social cognition and moral action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Hrsg.), *Handbook of moral behavior and development* (Bd. 1, S. 275–301). Hillsdale: Erlbaum.
- Hoffmann, Dietrich. (2012). Reaktionen auf die Entwicklungstatsache. In *Schriftenreihe EUB, Erziehung - Unterricht - Bildung: Bd. 156. Entwicklung und Erziehung: Beiträge zur Erneuerung der „Entwicklungspädagogik“* (S. 7–16). Hamburg: Kovač.
- Hoffmann, T. (2013). *Wille und Entwicklung: Problemfelder - Konzepte - pädagogisch-psychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.
- Holodyski, M. (1999). Handlungsregulation und Emotionsdifferenzierung. In W. Friedlmeier & M. Holodyski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 30–51). Heidelberg: Spektrum.
- Holodyski, M. (2004). Die Entwicklung von Emotion und Ausdruck. *Zentrum für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld (ZiF-Mitteilungen)*, (3), 1-16.
- Holodyski, M. (2006). *Emotionen—Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer.
- Holodyski, M. (2014). Die Erforschung menschlicher Emotionen. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 436–467). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

- Humboldt, W. von. (1793). Theorie der Bildung des Menschen. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (1960. Aufl., S. 5–12). Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlung.
- Jäckel, M. (2010). *Soziologie: Eine Orientierung*. Wiesbaden: VS.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Company.
- Jaspers, K. (1974). *Der philosophische Glaube* (Auflage 2020). München: Piper.
- Jensen, K., Vaish, A., & Schmidt, M. F. H. (2014). The emergence of human prosociality: Aligning with others through feelings, concerns, and norms. *Frontiers in Psychology*, 5, 1–17.
- Joas, H. (Hrsg.). (2001). *Lehrbuch der Soziologie* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Frankfurt: Campus.
- Jovanovic, B. (2015). Emotionale Entwicklung und Entwicklung des Selbst. In G. Schwarzer & B. Jovanovic (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Kindheit* (S. 234–263). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Jungbauer, J. (2017). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters: Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe* (1. Auflage). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kant, I. (1870). *Immanuel Kant's Metaphysik der Sitten* (J. H. Kirchmann, Hrsg.). Berlin: Heimann.
- Kany, W., & Schöler, H. (2007). *Fokus: Sprachdiagnostik: Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Klein, S. B., Robertson, T. E., & Delton, A. W. (2010). Facing the future: Memory as an evolved system for planning future acts. *Memory & Cognition*, 38(1), 13–22.
- Klima, R. (1994). Psychologie. In W. Fuchs-Heinritz, R. Lautmann, O. Rammstedt, & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (S. 528). Wiesbaden: VS.
- Knudsen, B., & Liszkowski, U. (2012). Eighteen- and 24-month-old infants correct others in anticipation of action mistakes: Infants correct others' action mistakes. *Developmental Science*, 15(1), 113–122.
- Koestler, A. (1967). *The Ghost in the Machine*. New York: MacMillian Company.
- Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt Psychology* (Reprint 1999). London: Routledge.
- Köhler, W. (1921). *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen*. Berlin: Springer.
- Köhler, W. (1968). *Werte und Tatsachen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Köhler, W. (1970). *Gestalt psychology: An introduction to new concepts in modern psychology*. New York: Liveright.
- Koós, O., & Gergely, G. (2001). A contingency-based approach to the etiology of „disorganized“ attachment: The „flickering switch“ hypothesis. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 65(3), 15.
- Kray, J. (2019). *Entwicklungspsychologie: Ein Überblick für Psychologiestudierende und -interessierte*. Berlin: Springer.
- Kruse, A., & Schmitz-Scherzer, R. (Hrsg.). (1995). *Psychologie der Lebensalter*. Darmstadt: Steinkopff.
- Lammers, C.-H. (2007). *Emotionsbezogene Psychotherapie. Grundlagen, Strategien und Techniken*. Stuttgart: Schattauer.
- Langeveld, M. J. (1965). *Einführung in die theoretische Pädagogik*. Stuttgart: Klett.
- Längle, A. (2008). Existenzanalyse als Menschenbild—Verständnis und Zugang zum Menschsein. In A. Längle & A. Holzhey-Kunz (Hrsg.), *Existenzanalyse und Daseinsanalyse* (S. 23–70). Wien: Facultas.
- Leslie, A. M. (1994). ToMM, ToBy, and Agency: Core architecture and domain specificity. In L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (Hrsg.), *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture* (S. 119–148). Cambridge: University Press.
- Lewis, M. (2003). The Emergence of Consciousness and Its Role in Human Development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1001(1), 104–133.
- Lewis, M. (2007). Early emotional development. In A. Slater & M. Lewis (Hrsg.), *Infant Development* (S. 216–232). Oxford: University Press.
- Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979a). *Social Cognition and the Acquisition of Self*. Boston: Springer.
- Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979b). Toward a theory of social cognition: The development of self. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1979(4), 1–20.
- Lewis, M., & Michalson, L. (1984). Children's Emotions and Moods: Developmental Theory and Measurement. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23(4), 510.
- Liszkowski, U., Carpenter, M., Striano, T., & Tomasello, M. (2006). 12- and 18-Month-Olds Point to Provide Information for Others. *Journal of Cognition and Development*, 7(2), 173–187.
- Liszkowski, U., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2008). Twelve-month-olds communicate helpfully and appropriately for knowledgeable and ignorant partners. *Cognition*, 108(3), 732–739.
- Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie* (3., überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.
- Lück, S. (2019). Intersubjektivität als Voraussetzung für Kommunikation und Entwicklung. In S. Lück, *Das Zwischen im Dialog* (S. 11–36). Wiesbaden: Springer.

- Magai, C., & McFadden, S. H. (1995). *The role of emotions in social and personality development: History, theory, and research*. New York: Plenum Press.
- Magai, C., & McFadden, S. H. (Hrsg.). (1996). *Handbook of emotion, adult development, and aging*. San Diego: Academic Press.
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The Psychological Birth of the Human Infant. Symbiosis and Individuation*. London: Karnac.
- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the Intentions of Others: Re-Enactment of Intended Acts by 18-Month-Old Children. *Developmental Psychology*, 31(5), 838–850.
- Metzger, W. (1936). *Laws of Seeing (Gesetze des Sehens)*. Cambridge: MIT Press.
- Metzger, W. (1941). *Psychologie. Die Entwicklung ihrer Grundannahmen seit der Einführung des Experiments*. Berlin: Springer.
- Meyer, W. U. (1984). *Das Konzept der eigenen Begabung*. Bern: Huber.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mietzel, G. (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend*. Weinheim: Beltz.
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Van Hecke, A. V., & Parlade, M. V. (2007). Individual Differences and the Development of Joint Attention in Infancy. *Child Development*, 78(3), 938–954.
- Münsterberg, H. (1914). *Grundzüge der Psychotechnik*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Nohl, H. (1929). Pädagogische Menschenkunde. In H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik* (Bd. 2, S. 51–75). Langensalza: Beltz.
- Nohl, H. (1938). *Charakter und Schicksal. Pädagogische Menschenkunde* (1947. Aufl.). Frankfurt: Schulte-Bulmke.
- Nummenmaa, L., & Saarimäki, H. (2019). Emotions as discrete patterns of systemic activity. *Neuroscience Letters*, 693, 3–8.
- Pekrun, R. (1983). *Schulische Persönlichkeitsentwicklung: Theorieentwicklungen und empirische Erhebungen zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülern der 5. bis 10. Klassenstufe*. Frankfurt: Lang.
- Petermann, F., & Gust, N. (2016). *Emotionale Kompetenzen im Vorschulalter fördern*. Hogrefe.
- Petermann, F., & Schneider, W. (Hrsg.). (2008). *Angewandte Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Petzold, H. (1988). *Integrative Bewegungs- und Leibtherapie. Ein ganzheitlicher Weg leibbezogener Psychotherapie*. (3.). Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H. (Hrsg.). (1995). *Die Kraft liebevoller Blicke: Säuglingsbeobachtungen revolutionieren die Psychotherapie*. Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H. G. (2003). *Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden einer schulübergreifenden Psychotherapie. Band 2: Klinische Theorie*. (Bd. 2). Paderborn: Junfermann.
- Piaget, J. (1947). *Psychologie der Intelligenz*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Piaget, J. (1991). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt: Fischer.
- Plessner, H. (1928). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie* (1975. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Plotnik, J. M., de Waal, F. B. M., & Reiss, D. (2006). Self-recognition in an Asian elephant. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103(45), 17053–17057.
- Plutchik, R. (2000). *Emotions in the practice of psychotherapy: Clinical implications of affect theories*. Washington: American Psychological Association.
- Plutchik, R. (2003). *Emotions and life: Perspectives from psychology, biology, and evolution*. Washington: American Psychological Association.
- Premack, D., & Premack, A. J. (1983). *The mind of an ape*. New York: Norton.
- Raithel, J., Dollinger, B., & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik*. Wiesbaden: VS
- Ratzel, F. (1901). *Der Lebensraum. Eine biogeographische Studie*. Tübingen: Verlag der H. Laupp'schen Buchhandlung.
- Ratzel, F. (1904). *Über Naturschilderung* (1921. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Rauh, H. (2014). Kindliche Behinderung und Bindungsentwicklung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung* (3. Auflage, S. 313–331). München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Regenbogen, A., & Meyer, U. (2013). *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. Hamburg: Meiner.
- Reimann, M., & Bechara, A. (2010). The somatic marker framework as a neurological theory of decision-making: Review, conceptual comparisons, and future neuroeconomics research. *Journal of Economic Psychology*, 31(5), 767–776.

- Reinmann, B. W. (1994). Soziologie. In W. Fuchs-Heinritz, R. Lautmann, O. Rammstedt, & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (S. 624–625). Wiesbaden: VS.
- Reiss, D., & Marino, L. (2001). Mirror self-recognition in the bottlenose dolphin: A case of cognitive convergence. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98(10), 5937–5942.
- Rekus, J., & Hintz, D. (2013). *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*.
- Rheingold, H. L., Hay, D. F., & West, M. J. (1976). Sharing in the Second Year of Life. *Child Development*, 47(4), 1148–1158.
- Richter, W. (1971). *Der Wandel des Bildungsgedankes. Die Brüder von Humboldt, das Zeitalter der Bildung und die Gegenwart*. Berlin: Colloquium.
- Rogers, C. R. (1956). Becoming a person: What it means to become a person. *Pastoral Psychology*, 7(3), 16–26. <https://doi.org/10.1007/BF01554899> (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band 2. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik* (Bd. 2). Hannover: Schroedel.
- Rovee-Collier, C. (1999). The Development of Infant Memory. *Current Directions in Psychological Science*, 8(3), 80–85.
- Rovee-Collier, C., & Cuevas, K. (2009). Multiple memory systems are unnecessary to account for infant memory development: An ecological model. *Developmental Psychology*, 45(1), 160–174.
- Saarimäki, H., Gotsopoulos, A., Jääskeläinen, I. P., Lampinen, J., Vuilleumier, P., Hari, R., ... Nummenmaa, L. (2016). Discrete Neural Signatures of Basic Emotions. *Cerebral Cortex*, 26(6), 2563–2573.
- Scherer, K. R. (1986). Vocal affect expression: A review and a model for future research. *Psychological Bulletin*, 2(99), 143–165.
- Schmidt, A. (2018). Interaktion und Kommunikation. In Dagmar Hoffmann & W. Rainer (Hrsg.), *Mediensoziologie. Handbuch für Wissenschaft und Studium* (S. 15–38). Baden-Baden: Nomos.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Das Fähigkeitskonzept und seine Erfassung. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 3–14). Göttingen: Hogrefe.
- Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C., & Pant, H. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 403–454). Graz: Leykam.
- Schroeter, M. L., & Frisch, S. (2012). Theory of Mind and Self-Projection. In H. Förstl (Hrsg.), *Theory of mind: Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens* (S. 112–120). Berlin: Springer.
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2014). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Shatz, M., Wellman, H. M., & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, 14(3), 301–321.
- Slade, L., & Ruffman, T. (2005). How language does (and does not) relate to theory of mind: A longitudinal study of syntax, semantics, working memory and false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(1), 117–141.
- Sodian, B., Perst, H., & Meinhardt, J. (2012). Entwicklung der Theory of Mind in der Kindheit. In H. Förstl (Hrsg.), *Theory of mind: Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens* (2., überarb. und aktualisierte Aufl, S. 61–77). Berlin: Springer.
- Spaemann, R. (1996). *Personen: Versuche über den Unterschied zwischen „etwas“ und „jemand“*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spranger, E. (1922). *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. Halle: Niemeyer.
- Spreng, R. N., Mar, R. A., & Kim, A. S. N. (2009). The Common Neural Basis of Autobiographical Memory, Prospection, Navigation, Theory of Mind, and the Default Mode: A Quantitative Meta-analysis. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 21(3), 489–510.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: University Press.
- Stenberg, C. R., & Campos, J. J. (1990). The development of anger expressions in infancy. In N. Stein, B. Leventhal, & T. Trabasso (Hrsg.), *Psychological and biological approaches to emotion* (S. 247–282). Hillsdale: Erlbaum.
- Stenberg, C. R., Campos, J. J., & Emde, R. N. (1963). The Facial Expression of Anger in Seven-Month-Old Infants. *Child Development*, 1983(1), 178–184.

- Suddendorf, T., & Corballis, M. C. (1997). Mental Time Travel and the Evolution of the Human Mind. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 2(123), 133–167.
- Suddendorf, T., & Corballis, M. C. (2007a). Is mental time travel a frame-of-reference issue? *Behavioral and Brain Sciences*, 30(3), 316–317.
- Suddendorf, T., & Corballis, M. C. (2007b). The evolution of foresight: What is mental time travel, and is it unique to humans? *Behavioral and Brain Sciences*, 30(3), 299–313.
- Sui, J., & Gu, X. (2017). Self as Object: Emerging Trends in Self Research. *Trends in Neurosciences*, 40(11), 643–653.
- Taubner, S. (2018). Mentalisieren über die Lebensspanne. In S. Gengelmaier, S. Taubner, A. Ramberg, & P. Fonagy (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- TenHouten, W. D. (2016). Embodied Feeling and Reason in Decision-Making: Assessing the Somatic-Marker Hypothesis. *Revista Latinoamericana de Estudios Sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 8(20), 87–97.
- Tinbergen, N. (1979). *Instinktlehre: Vergleichende Erforschung angeborenen Verhaltens*. Berlin: Parey.
- Tomasello, M. (2011). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2016). *Warum wir kooperieren*. Berlin: Suhrkamp.
- Tomasello, M., & Call, J. (1997). *Primate cognition*. New York: University Press.
- Treiber, H. (1994). Norm. In W. Fuchs-Heinritz, R. Lautmann, O. Rammstedt, & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (S. 466). Wiesbaden: VS.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullock (Hrsg.), *Before Speech: The Beginning of Human Communication* (S. 321–347). London: University Press.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3–48.
- Trommsdorff, G., Friedlmeier, W., & Mayer, B. (2007). Sympathy, distress, and prosocial behavior of preschool children in four cultures. *International Journal of Behavioral Development*, 31(3), 284–293.
- Tronick, E. (2007). *The neurobehavioral and social-emotional development of infants and children*. New York: Norton.
- Uexküll, J. J. B. von. (1909). *Umwelt und Innenwelt der Tiere*. Berlin: Springer.
- Vester, H.-G. (2009). *Kompodium der Soziologie I: Grundbegriffe* (Bd. 1). Wiesbaden: VS.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic Helping in Human Infants and Young Chimpanzees. *Science*, 311(5765), 1301–1303.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and Cooperation at 14 Months of Age. *Infancy*, 11(3), 271–294.
- Watzlawick, P. (1994). *Anleitung zum Unglücklichsein* (3. Aufl., 61.-110 Tsd). München: Taschenbuch-Verl.
- Wegener, G. (1905). Ratzel über Naturschilderung. *Geographische Zeitschrift*, 10(11), 584–586.
- Wicki, W. (2015). *Entwicklungspsychologie* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). München: Reinhardt.
- Wiesner, C. (2008). Die Bedeutung der Emotionen in der Medienpädagogik. In Edith Blaschnitz & Martin Seibt (Hrsg.), *Medienbildung in Österreich* (S. 216–228). Münster: LIT.
- Wiesner, C. (2020a). Homo discens – der lernende Mensch im Anthropozän. Empathie und Kooperation aus der Perspektive der Entwicklungspädagogik und der pädagogischen Anthropologie. In C. Sippl, E. Rauscher, & M. Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 317–331). Innsbruck: Studienverlag.
- Wiesner, C. (2020b). Struktur-dynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen. In J. Dammerer, E. Windl, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext* (S. 85–111). Innsbruck: Studienverlag.
- Wiesner, C. (2020c). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. In J. Dammerer, E. Windl, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext* (S. 213–241). Innsbruck: Studienverlag.
- Wiesner, C., & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerberufes. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, (4. Jahrestagung zur Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost).
- Wiesner, C., Schratz, M., & Rößler, L. (2019). Evaluation braucht Evidenz, aber welche? In C. G. Buhren, G. Klein, & S. Müller (Hrsg.), *Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht* (S. 45–58). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2020). Ein Modell für den kompetenzorientierten Unterricht und als Impuls für reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 319–352). Münster: Waxmann.

- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Lücken, M. (2020). Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 161–188). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Paasch, D., Breit, S., & Freunberger, R. (2019). Der kompetenzorientierte Unterricht in Mathematik in der österreichischen Volksschule aus Sicht der Schüler/innen: Impulse für eine reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger, & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016*. (S. 235–254). Münster, New York: Waxmann.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103–128.
- Winnicott, D. W. (1958). The Capacity to be Alone. *International Journal of Psycho-Analysis*, (39), 416–420.
- Zimmer, R. (2019). *Handbuch Sprache und Bewegung—Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita*. Freiburg: Herder.

---

## Endnoten

- <sup>1</sup> Der Beitrag, welcher Ideen und Gedanken für eine pädagogische Entwicklungslehre erläutert, ist dem Pädagogen und Mathetiker Kurt Allabauer gewidmet, der 1975 bereits als ein Sich-Bildender selbsterziehend an der damaligen Pädak in Baden studierte und sich auf den Weg zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung und Lehrerpersönlichkeit aufmachte.
- <sup>2</sup> Pädagogik ist eine Wortschöpfung und nicht, wie irrtümlich angenommen, aus „dem antiken *paidagogos* (dem Sklaven, der die Knaben zur Schule führte)“ (Böhm, 2010, S. 750) entstanden. Der Begriff entstand eben nicht aus der „landläufige[n] Worterklärung *pais* (griech.: der Knabe) und *agein* (griech.: führen)“ (Wiesner, 2020b, S. 102). Pädagogik meinte „von Anfang an die Lehre und die Theorie von der menschlichen Bildung und Erziehung“ (Böhm, 2010, S. 750).
- <sup>3</sup> Böhm verwendet hier das Wort *prinzipiell* (von lat. principium), um den zeitlichen Anfang und den durchtragenden, bleibenden Grund der Idee der Erziehung zu betonen.
- <sup>4</sup> Normen sind als Verhaltensstandards bzw. -regeln zu verstehen, jede Abweichung zieht grundsätzlich Sanktionen oder Konsequenzen nach sich (Treiber, 1994, S. 466).
- <sup>5</sup> Konflikte verlangen umgreifende Kompetenzen des Bewertens, des Beurteilens und der Entscheidungsfindung, wozu auch die „Analyse von Entscheidungsprozessen“ (Roth, 1971, S. 97) gezählt wird.
- <sup>6</sup> Zur damaligen Einordnung der Psychologie schreibt Münsterberg (1914): „Die Psychologie ist in dem seltsamen Zustande, daß wir außerordentlich viel mehr von den psychologischen Tatsachen wissen als je zuvor, aber sehr viel weniger als je wissen, was eigentlich Psychologie sei“ (S. 10).
- <sup>7</sup> Die Anerkennung von Normen und deren „Gültigkeit [liegt immer] jenseits des individuellen Erlebens“ (Münsterberg, 1914, S. 11).
- <sup>8</sup> Kant (1870) versteht die Normwissenschaft im Sinne einer „Pflichtenlehre“ (S. 205) und somit als „blosse Wissenslehre“ (ebd.), also nicht als „wahre Wissenschaft“ (ebd.).
- <sup>9</sup> Es handelt sich bei der Entwicklungspsychologie um „die Erfassung des Einzelkindes“ (Roth, 1971, S. 80) und seiner Entwicklung, Erziehung und Bildung. Der Begriff der Umwelt in den Person-Umwelt-Beziehungen entstand von Uexküll (1909) aus dem Verständnis einer objektiven Außenwelt, wodurch die verdinglichte Welt in den Vordergrund rückt, um eine „objektive Naturforschung“ (ebd., S. 248) betreiben zu können. Der Lebensraum hingegen meint nach Ratzel (1901), dass die Lebensformen „einander berühren [...] ineinander übergreifen“ (ebd., S. 147). In diesem Sinne muss eine Entwicklungspädagogik ein integratives Verständnis von Umwelt und Lebensraum generieren.
- <sup>10</sup> Die *Psychotechnik* blickt auf das Gesamte der Kulturaufgaben und soll nach Giese (1925) nicht technisch verstanden werden. Für technische oder industrielle Sachverhalte der Psychologie soll hingegen künftig (also ab 1925) der Begriff der „Technopsychologie“ (S. 1) verwendet werden.
- <sup>11</sup> Die kurze Skizzierung dieser vergangenen praktischen Psychologie klingt in vielem wie ein Verständnis von einer modernen und gegenwärtigen Pädagogik.
- <sup>12</sup> Die *Pädagogik*, die Begriffe wie Reife „in den schulischen Alltag eingebracht hat und von Schulreife, Oberschulreife, mittlerer Reife, Berufsreife, Fachschulreife, Hochschulreife usw. spricht“ (Roth, 1971, S. 73), hat die psychologische „Anlagenreifung im Auge gehabt“ (ebd.).
- <sup>13</sup> Daher sind „behavioristisch (oder neobehavioristisch) orientierte Forschungsrichtungen ebenso berechtigt wie mehr gestaltpsychologisch-strukturell orientierte, phänomenologische ebenso wie mehr psychoanalytisch orientierte oder soziologische und kulturanthropologisch ausgerichtete“ (Roth, 1971, S. 76) Ansätze, Konzepte, Modelle und Theorien.

<sup>14</sup> Roth (1971) weist darauf hin, dass es sich für eine Pädagogin/einen Pädagogen „verbietet“ (ebd., S. 93), endgültige Aussagen über Lernkapazitäten zu machen.

<sup>15</sup> Jede Rechtslehre und Regelung setzt eine *Moralphilosophie* und damit auch die „Freiheit des Rechtssubjekts“ (Breitenband, 2019, S. 20) voraus, da sonst Handlungen gegen Pflichten „dem Urheber nicht zugerechnet“ (ebd.) werden könnten.

<sup>16</sup> *Instinkte* sind hierarchisch als (komplexe) Impulse organisiert (vgl. Tinbergen, 1979), sie ermöglichen ohne Einsicht und Erfahrung ein adaptives Agieren (Bischof, 2014) und passen „jeweils nur in einen konkreten und entsprechend engen Rahmen und setzen vor allem [...] einen normalen ökologischen Kontext voraus“ (ebd., S. 313).

<sup>17</sup> Alle *Antriebe* werden von Affekten begleitet, dabei können Emotionen durch die Bedeutungsachsen und Polaritäten »Lust↔Unlust« und »Spannung↔Lösung« näher beschrieben werden (vgl. Eye & Marx, 1984).

<sup>18</sup> Emotionen sind aus phänomenologischer Sicht die Weise, wie die Erfahrung, das Erleben und das Geschehen zunächst unreflektiert zu Bewusstsein kommen.

<sup>19</sup> Da das Kind noch nicht zwischen sich und anderen unterscheiden kann, werden die Empfindungen anderer so erlebt, als würde man die Empfindungen selbst erleben.

<sup>20</sup> Bei der *Gefühlsansteckung* wird man von den Emotionen und Gefühlen des anderen ergriffen, ohne sich bewusst zu werden, dass es sich dabei um Emotionen und Gefühle eben dieser/dieses anderen handelt (Hoffman, 1990, 1991; Lohaus & Vierhaus, 2015).

<sup>21</sup> Wenn es bei genügend Menschen zu einer *Gefühlsansteckung* kommt, d. h. soziale Dynamiken durch z. B. Gerüchte oder Fehlwahrnehmungen entstehen, oder wenn es zu Phänomenen der Massenpanik wegen bevorstehender Katastrophen kommt oder eine kollektive Angst bei vielen Menschen gleichzeitig auftritt, dann können auch solche Kognitionen wieder zu »ansteckenden« affektiven Reaktionen führen – wie etwa kollektive Angst, Wut, Freude, Enthusiasmus usw.

<sup>22</sup> Intersubjektivität ist eine wechselseitige Bezugnahme und gegenseitige Bezogenheit, der Mensch ist auf den Mitmenschen gerichtet. *Intersubjektivität* umfasst alles, was eine Person in einer Interaktion fühlt sowie mitfühlen kann, ebenso das Phänomen des Einfühlens gehört dazu (vgl. Lück, 2019), wodurch es die allgemeine Fähigkeit ist, „die eigene Subjektivität an andere anzupassen und sie mit anderen zu teilen“ (ebd., S. 12).

<sup>23</sup> Zur Vollständigkeit sei erwähnt, dass das Konzept der Basisemotionen mitunter umstritten (Camras & Shuster, 2013) ist, auch wenn die Evidenzen der Säuglingsforschung sowie die daraus abgeleiteten kulturübergreifenden Erkenntnisse seit vielen Jahrzehnten auf die Entwicklung von Basisemotionen zu sekundären, komplexen Emotionen hinweisen (vgl. dazu Jovanovic, 2015; Lohaus & Vierhaus, 2015; Plutchik, 2000).

<sup>24</sup> *Verachtung* hingegen, ebenfalls eine postulierte grundlegende Emotion nach Ekman et al. (2011), benötigt eine Ich-andere-Unterscheidung sowie eine kognitive Bewertung und kann somit auf einer prä-rationalen Ebene nicht zu den Basisemotion gezählt werden. Verachtung ist ein Konflux aus den Basisemotionen Ekel und Ärger und in der emotionalen Differenzierung als komplexe Emotion zu verstehen (Plutchik, 2000, 2003). Verachtung tritt nicht im ersten Lebensjahr auf.

<sup>25</sup> „Nach landläufiger Auffassung ist die Außenwelt vom Subjekt völlig getrennt, obwohl sie den Körper des Subjekts mit einschließt“, schreibt Piaget (1991, S. 25), doch um Objekte zu erkennen, „muß das Subjekt auf sie einwirken und infolgedessen transformieren“ (ebd.). Objekte müssen daher immer in Beziehung zueinander sowie zum Subjekt gesetzt werden. Nur durch diese Interaktion und dieses In-Beziehung-Setzen entstehen Kontingenzen und Permanenzen, um Subjekt und Objekt durch Handlungen und Handlungsstrukturen auszubilden.

<sup>26</sup> Bei *Spiegel-Vermeidende* ist eine Ambivalenz zwischen Faszination und Scheu vor dem eigenen Spiegelbild erkennbar. Die *Nicht-Erkennenden* zeigen Imponiergehabe, halten ihrem Spiegelbild z. B. Spielsachen hin.

<sup>27</sup> *Erkenner/innen* lokalisieren den zuvor unbemerkt aufgemalten Farbfleck an der Nase, Wange usw. im Spiegelbild und grimassieren bzw. experimentieren auch häufig mit dem Spiegelbild. Die Studien werden meist mit Kindern im Alter zwischen 15 und 24 Monaten durchgeführt. Auch z. B. Schimpansen, Organ-Utans, Delfine oder Elefanten erkennen ihr Spiegelbild (Bard, Todd, Bernier, Love, & Leavens, 2006; Plotnik, de Waal, & Reiss, 2006; Reiss & Marino, 2001).

<sup>28</sup> Das *Selbstempfinden* vom »I« meint den Zustand, wie ich mich gegenwärtig erfahre (Bischof-Köhler, 2011). Dieses „Sein ist Icherzeugnis“ (Jaspers, 1974, S. 27) und meint Subjekte sowie das „Leben der Ideen“ (ebd., S. 18). Diese Ideen sind Vorstellungen, die durch Gedanken „vergegenständlicht“ (ebd., S. 27), also „zu gedachten Objekten“ (Ebd., S. 26), werden können, wodurch ein Selbst entstehen kann.

<sup>29</sup> Das Ich (I-self) kann dem M-Ich (Me-self) in der Vorstellung gegenüber treten, das »Me-self« meint ein reflektierbares Ich und vermag das Ich mit den Augen anderer als Objekt auf der Vorstellungsebene zu sehen. Das Ich hat als Objekt „den Charakter einer Figur“ (Bischof-Köhler, 2011, S. 148), ist also im Sinne einer Figur-Grund-Unterscheidung (Metzger, 1936) von innen erfahrbar und von außen wahrnehmbar. Das „figurale Ich stellt gleichsam die Verdinglichung des subjektiven Selbst-Empfindens dar, das, bevor es sich seiner selbst bewusst wird, eben einfach nur im fortlaufenden Vollzug des Erlebens existiert“ (Bischof-Köhler, 2011, S. 149).

<sup>30</sup> Ich selbst kann m-ich selbst erkennen. Das Ich wird auf der Vorstellungsebene als Objekt repräsentiert.

<sup>31</sup> *Egozentrische Empathie*: Ich tröste dich so, wie ich getröstet werden möchte, da Leidende ähnliche Empfindungen und Bedürfnisse haben müssen wie man selbst.

<sup>32</sup> Das *Selbstkonzept* als Selbstwahrnehmung und als Wissen, „was die eigene Person ausmacht. Neben persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten, die man besitzt, gehören zu diesem Wissen auch Neigungen, Interessen und typische Verhaltensweisen“ (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 181).

<sup>33</sup> *Empathie* für die Emotionen und Gefühle anderer: Ich tröste dich so, wie du getröstet werden willst.



<sup>34</sup> Die Entwicklung der *Theory of Mind* wird mit Aufgaben (z. B. Maxi-, Smarties- oder Sally-Aufgabe) zum Konzept der falschen Überzeugungen durch die Erschließung eigener und fremder mentaler Zustände nachgewiesen (Wimmer & Perner, 1983; Gopnik & Astington, 1988; Sodian et al., 2012).

<sup>35</sup> Eine neuere Konzeption und Auslegung der Theory of Mind (ToM) ist die sogenannte *Mentalisierung* (Gingelmaier, Taubner, Ramberg, & Fonagy, 2018). Die Theorie der Mentalisierung versucht sich nun von der ToM darüber abzugrenzen, dass sie einen sozial-interaktionistischen Ansatz aufgreift und die affektiven Kontexte von Bindungsbeziehungen miteinbezieht (Astington, 1996, Fonagy & Target, 1995). Grundsätzlich war die Theory of Mind von Beginn an als die Erforschung von affektiven und kognitiven Dimensionen der mentalen Zustände wie Vorstellungen, Absichten, Wünsche und Gedanken angelegt. Die Mentalisierung versucht, diese Ansätze zu verfeinern, jedoch mit einem sehr spezifischen Blick. Im Vordergrund steht die Entwicklung der Mentalisierung auf Basis der „Weitergabe kulturellen Wissens“ (Taubner, 2018, S. 26) durch Kommunikation mit vorwiegendem Blick auf die Bedeutung von Werkzeugen. Durch die Einsichten in die Jäger-und-Sammler-Gesellschaften ist jedoch gerade diese Basisidee der Mentalisierung zu hinterfragen (Hakami & Wiesner, 2020).

<sup>36</sup> Der z. B. gesprochene Begriff »Ball« wird durch das Hinzeigen oder Hinschauen dem Objekt »Ball« zugeordnet.

<sup>37</sup> Der „entscheidende Entwicklungsschritt zur menschlichen Zeitreise besteht eben darin, dass der Mensch sich unabhängig von seiner augenblicklichen Verfassung potentielle Motivzustände vergegenwärtigen kann und diese dann bei der Handlungsplanung berücksichtigt, sei es, indem er für zukünftige Bedürfnislagen vorausplant, oder sei es, dass er unerledigte Handlungen aus der Vergangenheit wiederaufleben lässt“ (Bischof-Köhler, 2010, S. 62).

<sup>38</sup> Die *Entwicklungspädagogik* kann u.a. erklären, dass ab einem bestimmten Lebensalter alle notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen für ein menschliches Kooperations- und Empathievermögen in und durch Bezogenheit, Beziehung und Erfahrung zu anderen entwickelt wurde, wodurch sich in Gemeinschaften von Jägerinnen/Jägern und Sammlerinnen/Sammlern vermutlich auch keine (nennenswerten) Unterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern herausbilden (vgl. Hakami, 2019; Hakami & Wiesner, 2020).

<sup>39</sup> Die *Projektion* und *Retrospektion* nach Buckner & Carroll (2007) sind auch durch die sehr wertvollen Ideen des österreichischen Sinnphilosophen Fischer (1985; Wiesner et al., 2020) und sein Konzept der *Proflexion* und *Reflexion* fundierbar.